

Educação em Foco

UFJF



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	V.24	n.1	p. 01-355	Jan 2019 Abril 2019
----------	--------------	------	-----	-----------	------------------------



Reitor: Marcus Vinicius David
Vice-Reitor: Girlene Alves da Silva
Diretor da Editora: Fernando Perlatto
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico
Campus Universitário da UFJF
CEP: 36036-330 - Juiz de Fora MG
Telefone/Fax: (32) 2102-3656
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF
Rua Benjamin Constant, 790
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes
Centro - Juiz de Fora - MG
CEP: 36015-400
Telefax: (32) 3229-7646 / 3229-7645
E-mail: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br
Home Page: www.editoraufjf.com.br
Home Page: educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco



Ficha Técnica

Diagramação

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>

Arte e Diagramação da Capa

João Luiz Peçanha Couto

- <http://ibict.br/comut/htm>

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

- www.inep.gov.br

- www.bve.cibec.inep.gov.br

Foto capa

João Luiz Peçanha Couto

- www.latindex.unam.mx

- diadorim.ebict.br

Bolsistas da Revista

Larissa Oliveira

- Livre Revistas de Livre Acesso - CNEN

Marianna Palace Cardoso

- Portal de Periódicos CAPES

Revisão Geral

Marianna Palace Cardoso



Ficha Catalográfica



Educação em Foco: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 24, n. 1 (jan. 2019 / abr. 2019) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015 – 355 p.

Quadrimestral

Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)

ISSN 2447-5246 (Versão on-line)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37



Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da editora.

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Aimberê Quintiliano (Editor-Chefe)
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos
Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno
Profa. Dra. Kátiuscia Vargas Antunes
Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Prof. Dr. Wilson Alviano Jr

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidade Nacional de Rosário - Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Cecilia Vergara Del Solar - Universidade Diego Portales - Chile
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Bernard Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha
Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar - Flaco - Argentina
Prof. Dr. Fernando Bárcena - Universidade Complutense de Madrid - Espanha
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidade Barcelona - Espanha
Prof. Dr. Hubert Vincent - Universidade de Rouen - França
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal
Prof. Dr. Michalis Kontopodis - Universidade de Roehampton - Inglaterra
Prof.^a Dr.^a Margarida Louro Felgueiras - Universidade do Porto - Portugal
Prof.^a Dr.^a Patricia Eliana Castillo Gallardo - Universidade Diego Portales - Chile

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU
Prof.^a Dr.^a Suzani Cassiani - UFSC
Prof.^a Dr.^a Clarice Nunes - UFF
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP
Prof.^a Dr.^a Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT
Prof.^a Dr.^a Diana Gonçalves Vidal - USP
Prof.^a Dr.^a Edméia Oliveira dos Santos - UERJ
Prof.^a Dr.^a Ilka Santos Schapper - UFJF
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ
Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG
Prof.^a Dr.^a Magda Becker Soares - UFMG
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes de A. Fávero - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Bueno Fernandes - UNB
Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF
Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP
Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar - UFSCar
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP
Prof.^a Dr.^a Neuza Salim - UFJF
Prof.^a Dr.^a Nilda Alves - UERJ
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF
Prof.^a Dr.^a Rosemary Dore Heijmans - UFMG
Prof.^a Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF
Prof.^a Dr.^a Sandra Zakia - USP
Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Terezinha Oliveira - UEM
Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti - UFSC
Prof.^a Dr.^a Rosângela Duarte - UFRR
Prof.^a Dr.^a Vânia Alves Martins Chaigar - FURG
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 8

INVESTIGADORES BRASILEIROS EM PORTUGAL:
CONSTRUINDO SABERES, SEMEANDO O FUTURO... 10

Sidclay Bezerra de SOUZA
Adriana Rocha BRUNO
Sebastião de Souza LEMES
João Luiz Peçanha COUTO
Erbio dos Santos SILVA

PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO: TRILHAS E IDEIAS
SOBRE SER ORIENTANDO/A E SER ORIENTADOR/A. 22

Adriana Rocha BRUNO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES:
UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA E DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS ... 39

Margaréte May BERKENBROCK-ROSITO

O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA COMO
MÉTODO DE COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES..... 62

Maria da Conceição Silva LIMA
Maria da Conceição Carrilho de AGUIAR

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS: O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE
ESCOLAS 78

Raquel Batista de OLIVEIRA
Maria Piedade VAZ-REBELO
Maria da Graça Amaro BIDARRA

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA MARCAÇÃO DE
GÊNERO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA 99

Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO
Joana Rita da Silva CONDE E SOUSA
Marcos Roberto SANTOS

UM DIÁLOGO ENTRE O ACESSO AO
CONHECIMENTO E A EXCLUSÃO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA 124

Helen Vieira de OLIVEIRA

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA..... 145

João Luiz Peçanha COUTO

CONCEPÇÕES E SABERES MOBILIZADOS ENTRE A
PROFESSORA ALFABETIZADORA E CRIANÇAS DE 6
ANOS EM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA
DE ESCRITA..... 162

Kely Cristina Nogueira SOUTO

AS IMPLICAÇÕES DE UM AMBIENTE
SUPERCOMPLEXO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA E NO
DESENVOLVIMENTO DO EGRESSO 179

Larissa Medianeira BOLZAN

UM OLHAR SOBRE A POBREZA EM PORTUGAL E NO
BRASIL 202

Tatiane Lúcia VALDUGA
Jorge Manuel Leitão FERREIRA

DESENVOLVIMENTO DESIGUAL, “QUESTÃO
REGIONAL” E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS .. 229

Evelyne Medeiros PEREIRA

POLICY PRACTICE : UMA ALTERNATIVA DE
INFLUÊNCIA POLÍTICA PARA UM SERVIÇO SOCIAL EM
CONTEXTO DE CRISE..... 258

Tatiana CALMON

**POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL E EM
PORTUGAL..... 283**

*Cláudia Priscila C. dos SANTOS
Jorge Manuel Leitão FERREIRA*

O PAPEL DO ESTADO NOS SISTEMAS DE PROTEÇÃO
SOCIAL E A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO PARA GARANTIR DIREITOS..... 310

Heide de Jesus DAMASCENO

O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO DESCRITIVO-
CORRELACIONAL ENTRE UMA UNIVERSIDADE
PORTUGUESA E BRASILEIRA. 328

*Rúbia S. FONSECA
Joaquim ESCOLA
Amâncio CARVALHO
Armando LOUREIRO*

**REPERCUSSÕES EMOCIONAIS DO CYBERBULLYING:
UM ESTUDO DE AUTORRELATOS..... 353**

*Joana PESSOA
Lara FERREIRA
Marta RAMINHAS
Miguel FRANCISCO
Paula da Costa FERREIRA
Sidclay Bezerra de SOUZA*

NO QUE O GÊNERO INFLUENCIA MINHAS ATITUDES?
RELAÇÃO ENTRE PAPEIS DE GÊNERO E ATITUDES PERANTE A
HOMOSSEXUALIDADE..... 372

Delso de Cássio BATISTA JÚNIOR

O FEMINISMO NEGRO NO BRASIL E O ENFRENTAMENTO DAS
OPRESSÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO..... 390

Ana Caroline Trindade dos SANTOS

OBESIDADE: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO CORPO OBESO NO
BRASIL E NA FRANÇA..... 406

Vanessa Conceição Alves dos SANTOS

Paula Roberta Vieira ESKINAZI

Emile SELLIER-MESNARD

Yoram MOUCHENIK

A SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA.....427

Rosana Lobo ROSÁRIO

INTERFACES ENTRE A FILOSOFIA DOS DOZE PASSOS APLICADOS NAS
SALAS DE ALCOÓLICOS ANÔNIMOS DO BRASIL E DE PORTUGAL E
ALGUNS ESTUDOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO452

Joana Angélica da COSTA

MUSEU ESCOLAR EM JUAZEIRO DO NORTE: DO QUE FALAM AS
ESCOLAS?.....477

Núbia Ferreira ALMEIDA

Quitéria Lucia Ferreira de A. RIBEIRO

DESIGN OF A LEARNING FRAMEWORK FOR OPEN MOBILE
APPLICATIONS 495

Ana FILIPE

Ana NOBRE

RESENHA.....513

APRESENTAÇÃO

A revista *Educação em Foco*, órgão oficial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), foi publicada pela primeira vez em 1993, e depois de algum tempo para se firmar no campo, passou a ser publicada sem interrupção de 1996 até hoje. Nesses 24 anos de existência a revista cumpriu, e ainda cumpre, papel relevante na divulgação científica no campo da educação. Ela é instrumento de divulgação e de livre acesso aos artigos, frutos de estudos e pesquisas. A revista tem se constituído como interface com a produção científica de outras instituições nacionais e internacionais. Graças ao periódico, damos visibilidade a produção de pesquisas realizadas tanto no Brasil como no exterior.

Os temas tratados por nossas edições, nos artigos publicados com a colaboração de inúmeros pesquisadores nacionais e internacionais, com crescente demanda pela comunidade acadêmica, têm servido de intercâmbio com diversas instituições que muito enriquecem os debates no campo da educação. Portanto, a missão deste periódico é participar desse esforço de qualificação dos debates educacionais, frente às crescentes exigências e desafios na educação no país e no mundo, integrando-os num espaço acadêmico mais amplo, especialmente de línguas portuguesa, francesa, inglesa e espanhola, que são as principais línguas de expressão dos nossos artigos. De 1999 até 2016 a revista publicou 38 volumes e 382 artigos sendo 324 contribuições de autores brasileiros de diferentes regiões do país e 58 de autores estrangeiros.

A revista, de 1993 até 2001, era publicada apenas no formato impresso com tiragens que variavam entre 500 e 1000 exemplares. Desde 2002, buscando ampliar as formas de acesso, a revista *Educação em Foco*, além de publicar no formato impresso, passou a disponibilizar a partir de então

seu conteúdo na internet, em página própria alojada no site da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir de 2013 a revista começou a implementar o Sistema de Editoração Eletrônica de Revista (SEER). A plataforma começou a ser utilizada em 2015 e atualmente estamos fazendo a migração dos artigos da antiga para a nova plataforma e, em 2017, deixamos de publicar a versão impressa da revista, salvo exceções, concentrando esforços na publicação eletrônica. Em 2017 aprovamos o regimento interno da revista e definimos que a revista *Educação em Foco* tem como princípios:

- I – Respeito à diversidade, à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana;
- II – Liberdade de pensamento;
- III – Independência política;
- IV – Pluralismo de ideias e concepções educacionais;
- V – Democratização no acesso à informação;
- VI – Busca pela qualidade, eficiência e excelência em suas ações;
- VII – Gestão democrática.

A equipe editorial da revista *Educação em Foco* deseja a todos uma boa leitura!!!

Daniel Cavalcanti e Aimberê Quintiliano

INVESTIGADORES BRASILEIROS EM PORTUGAL: CONSTRUINDO SABERES, SEMEANDO O FUTURO.

INVESTIGADORES
BRASILEIROS
EM PORTUGAL:
CONSTRUINDO SABERES,
SEMEANDO O FUTURO.

*Sidclay Bezerra de SOUZA*¹

*Adriana Rocha BRUNO*²

*Sebastião de Souza LEMES*³

*João Luiz Peçanha COUTO*⁴

*Erbio dos Santos SILVA*⁵

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

Considerando os diversos desafios da atual conjuntura social e que demandam uma atitude pró-ativa na construção do conhecimento, este grupo de investigadores brasileiros têm somado esforços no sentido de compreender e, sobretudo, pensar a educação para o futuro no sentido mais amplo que

¹ Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPG-Psi) e Pós-doutorando da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) através do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES (PNPD/CAPES); Doutor em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - (FP-ULisboa). Atua como investigador da linhas de pesquisa: "Processos psicológicos nas migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e interculturalidade" inserida no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) da UFPE; "Aprendizagem em Rede" (GRUPAR), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); É Pesquisador Associado do Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI), Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - (FP-ULisboa). E-mail: ssouza@campus.ul.pt

² Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa); Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública - ambos da UFJF. E-mail: adriana.bruno@educacao.ufjf.br

³ Pós-doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa); Professor pesquisador da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e atua nas áreas de Avaliação Educacional, Teoria de Currículo e Tecnologia Educacional. E-mail: ss.lemes2@gmail.com

⁴ Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro dos Grupos de Pesquisa "Aprendizagem em Rede - GRUPAR", da da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e "Identidades em trânsito: estéticas transnacionais", da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: joaoluizpecanhacouto@gmail.com

⁵ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa). Atualmente é Professor UFPA e membro dos seguintes grupos de Pesquisa: Gepte, Gepeif e Observe da UFPA. E-mail: erbios@campus.ul.pt

a educação pode contemplar. Enquanto pesquisadores, temos consciência da nossa responsabilidade no Brasil e no mundo. Além disso, estamos cientes da complexidade crescente dos processos sociais, econômicos e políticos e que apresentam grandes implicações no cenário educacional.

Enquanto cidadãos e investigadores brasileiros, acreditamos que uma forma de intervenção no mundo e na realidade social deve ser realizada de forma contextualizada, ética, objetivando a articulação dos aspectos educacionais, político, sociais e culturais. Com isso, as investigações apresentadas neste número especial têm sido realizadas por pesquisadores do Brasil cuja linha de pensamento é que “*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda*” (FREIRE, 2000, p. 67).

Motivados pelos bons ventos da primeira viagem que decorreu através da primeira edição do Seminário Internacional de Investigadores Brasileiros em Portugal, cujos trabalhos foram publicados pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE), um novo horizonte se vislumbra como uma oportunidade ao diálogo. Somos de acordo com Freire (2003), que não pode haver diálogo se não há humildade e se não se reconhece a possibilidade de uma constante troca com o outro. Afinal, como salienta o autor, “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2003, p. 80).

Um horizonte que nos permitiu partilhar, interagir, questionar, indagar, pensar, repensar, conhecer os desafios e aprender com eles sobre as mais criativas e variadas formas de construir o conhecimento. Um encontro que permitiu, aos seus participantes, uma constante reflexão aprofundada sobre temas que se inter cruzam, se sobrepõem e se distanciam. Alguns destes temas ainda se encontram em fase de desenvolvimento, ao passo que outros estão fase de divulgação dos resultados. Tratam-se de estudos que não só exigem a combinação de várias metodologias, mas também a procura de novos caminhos (GRAUE; WALSH, 1998). Ao mesmo tempo, este estudos

validam a preocupação, por parte dos seus respectivos autores, quanto a descrição rigorosa dos processos metodológicos utilizados, dos dados obtidos, dos resultados alcançados, bem como da compreensão e interpretação dos resultados (LIMA; PACHECO, 2006). O que nos permite afirmar que os estudos incluídos neste dossiê devem ser considerados como um vasto e fértil campo a cultivar pelas implicações que apresentam.

Tomados pelos bons ventos que nos motivam e nos envolvem no processo de investigação, os trabalhos que compõem este número, foram apresentados e discutidos no **II Seminário Internacional de Investigadores Brasileiros em Portugal**, promovido pelo Instituto QualisBrasil (IQB) e subordinado ao tema: "**Construindo Saberes, Semeando o Futuro**". Neste encontro, onde tivemos a oportunidade de ampliar o nosso conhecimento sobre o que se tem produzido em termos de investigações que se debruçam sobre temas relevantes temáticas da Educação, da Psicologia e Áreas Afins. Trabalhos de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, conduzidas por pesquisadores com renomada experiência acadêmica-profissional seja em território nacional como internacional nas suas distintas áreas de atuação.

Este número temático da revista integra um quantitativo significativo de artigos, num total de vinte e um, que foram agrupados em seis blocos de aproximação. Vale destacar que, ainda que este quantitativo não seja comum nos números de periódicos científicos, a necessidade de divulgação e de acesso a pesquisas que envolvem a imersão em terras portuguesas, muitas delas com fomento dos dois países, é urgente. Este número materializa o diálogo intenso e profícuo entre pesquisadores brasileiros, portugueses e também franceses. Todos os artigos foram produzidos por pesquisadores brasileiros que estiveram ou estão em processo de investigação nas diversas universidades portuguesas, em interface com pesquisadores portugueses e também franceses (como em um dos artigos). A riqueza destas pesquisas esteve presente no II Seminário Internacional de Investigadores Brasileiros em Portugal, ocorrido em 2017.

Sabemos que a organização poderia ter se dado de diversas formas, pois a riqueza de articulações que cada uma das produções oferece reflete o caráter interdisciplinar assumido pela pesquisa científica desenvolvida por pesquisadores brasileiros em Portugal. Nós, organizadores, portanto, nos permitimos estas aproximações, mas cientes de suas inúmeras possibilidades, dadas as potencialidades materializadas no presente número.

O *primeiro bloco* é integrado por três artigos que abordam os processos de pesquisa em educação a partir de dois movimentos singulares: o artigo **Processo de Investigação: trilhas e ideias sobre ser orientando/a e ser orientador/a**, de Adriana Rocha Bruno, traz elementos que são fruto das vivências de ser orientando e ser orientador, pistas para o desenvolvimento de investigações e produção de textos científicos, e resulta da palestra de Abertura do evento promotor do presente número temático. A autora, que teve sua pesquisa pós-doutoral na Universidade de Lisboa financiada pela CAPES (2015-2016), de modo claro e acessível, oferece ao leitor pistas sobre o processo de pesquisa na prática a partir de suas experiências como cientista e orientadora. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (pós-doutorado na Universidade de Lisboa - 2013-2014) apresenta em seu artigo **Formação de professores pesquisadores: uma experiência de desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos** os desafios da formação do professor pesquisador junto a professores que atuam nas escolas públicas no município de São Paulo-SP/Brasil. A investigação foi financiada pela FAPESP e indicou que tal processo formativo possibilitou a emergência de outro lugar para os professores no desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, Maria da Conceição Silva Lima (Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Pernambuco – UFPE e Professora Substituta do Departamento de Administração e Supervisão Escolar - Centro de Educação - UFPE) juntamente com Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (pós-doutorado em

Ciências da Educação na Universidade do Porto - 2012) apresentam em seu artigo **O estudo das trajetórias de vida como método de compreensão da formação de identidades profissionais docentes**, o estudo das narrativas de vida como elemento ímpar na compreensão do processo de identificação, aproximação/afastamento com o magistério e de configuração da identidade profissional docente.

A pluralidade da educação, por meio da Educação especial e inclusiva, é tratada no *segundo bloco*, composto por três artigos. No primeiro deles, sob o título **Alunos com necessidades educativas especiais: o olhar da avaliação externa de escolas**, as autoras Raquel Batista de Oliveira (doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Coimbra), Maria Piedade Vaz-Rebello e Maria da Graça Amaro Bidarra (Professores da Universidade de Coimbra) apresentam investigação realizadas com turmas regulares do ensino público em Portugal, tendo como base a atual legislação sobre a inclusão de alunos com NEE. Procurou-se conhecer as práticas de diferenciação e de apoios que se desenrolam nas escolas. Já as pesquisadoras Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro (doutoranda, desde 2015, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e Joana Rita da Silva Conde e Sousa (Assistente 1º triénio no Instituto Politécnico de Coimbra) trazem uma análise morfológica sobre a marcação de gênero entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para detectar diferenças e similaridades em seus usos, no artigo **Uma análise comparativa da marcação de gênero entre a língua brasileira de sinais e a língua gestual portuguesa**. Foi comprovada a diferença entre as línguas estudadas, e são apresentados os tipos de marcações de gênero em LGP e Libras, tendo por bases os estudos da LP. Helen Vieira de Oliveira (doutoranda na Universidade de Lisboa) defende que as concepções pedagógicas estão diretamente relacionadas com os paradigmas que sustentam o pensamento e as formas de representar o mundo, e apresenta esta discussão por meio do artigo **Um diálogo entre o**

acesso ao conhecimento e a exclusão no ensino de Língua Portuguesa. Neste texto, analisa como ocorreu o acesso ao saber ao longo do tempo no ensino de Língua Portuguesa e o processo de exclusão que ocorre no espaço escolar.

O estudante e a pluralidade formativa são temas afeitos ao *terceiro bloco* deste número, que é composto por três artigos. João Luiz Peçanha Couto, que fez seu doutorado sanduiche em Literatura na Universidade Nova de Lisboa (2015-2016), apresenta o artigo "**Oficina de Escrita Criativa**", que resulta da oficina desenvolvida no II Seminário Internacional de Investigadores Brasileiros em Portugal, e divulga processos de produção de textos de ficção em prosa, tendo-se sempre em mente que em geral um bom leitor é um pré-requisito importante para um bom escritor, na maioria das vezes. Já em **Concepções e saberes mobilizados entre a professora alfabetizadora e crianças de 6 anos em processo de apropriação do sistema de escrita, a pesquisadora**, Kely Cristina Nogueira Souto (pós-doutorado na Universidade de Lisboa 2015-2016, fomento CAPES) analisa que concepções e saberes são mobilizados por uma professora junto às crianças que encontram-se em processo inicial da alfabetização, junto a crianças de 6 anos matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. As questões centrais e as discussões realizadas permitiram compreender: Em que medida as estratégias de ensino da escrita se sustentam numa prática letrada? Que concepções de alfabetização e de letramento são evidenciadas pela professora ao atuar com crianças em processo de aprendizagem da escrita? Fechando este bloco, o artigo **As implicações de um ambiente supercomplexo na gestão universitária e no desenvolvimento do egresso, de Larissa Medianeira Bolzan** (Doutorado Sadwiche na Universidade de Lisboa, 2017-2018, fomento CAPES) discute a gestão do ensino superior brasileiro (ou gestão universitária) e a implicação desta sobre o desenvolvimento do egresso. Traz potentes considerações de que o ensino superior

está a disponibilizar ao mercado de trabalho um profissional performativo com características substituíveis.

No *quarto bloco*, composto por seis artigos, temos temáticas que perpassam, de modo singular as políticas públicas, os contextos e as singularidades locais/regionais em contextos ora tão próximos, ora tão distantes como o português e o brasileiro. Iniciamos focalizando a pobreza nos dois países (Brasil e Portugal) com o artigo de Tatiane Lúcia Valduga (Doutoranda desde 2014 em Serviço Social, no Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL, e bolsista da CAPES) e de Jorge Manuel Leitão Ferreira (Professor Colaborador no ensino superior em Portugal ISCTE e professor da Universidade Lusiana Lisboa), nomeado **Um olhar sobre a pobreza em Portugal e no Brasil**. Tendo como objeto a pobreza em Portugal e no Brasil, e por meio de uma pesquisa comparativa com dados oficiais, estatísticos e referenciais científicos dominantes sobre a matéria, o estudo faz uma análise comparada e sugere que, embora se trate de dois Estados com contextos sociais, econômicos e políticos diferentes e integrados em continentes com características diferenciadas, nos dois países as mulheres estão numa situação de maior vulnerabilidade, embora o Estado brasileiro tenha procurado priorizar a mulher em sua política. Evelyne Medeiros Pereira (bolsista CAPES - doutorado sanduíche em 2017 na Universidade Nova de Lisboa) faz uma breve caracterização e problematização da “questão regional” no Brasil a partir da região Nordeste no contexto dos anos 2000 em seu artigo "**Desenvolvimento desigual, “questão regional” e tendências contemporâneas**", e considera que há necessidade da conexão entre a análise da realidade regional e do movimento mundial articulador de territórios que perpetua o “amalgama de formas arcaicas com as mais modernas”, em especial nas formações sociais dependentes como a brasileira. A questão da área e do profissional atuante no Serviço Social é desenvolvida no texto de Tatiana Calmon (Doutoranda em Serviço Social do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa)

com o artigo **Policy Practice: uma alternativa de influência política para um serviço social em contexto de crise**. No texto, a autora discute a prática política do Assistente Social na esfera da influência/participação política: *Policy Practice* e analisa a relação de tensão ou de cooperação entre as Políticas Sociais e o Serviço Social. **O papel do Estado nos sistemas de proteção social e a importância da política de educação para garantir direito** é o título e tema do artigo produzido por Heide de Jesus Damasceno (doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE-IUL desde 2016). A pesquisadora aborda a relação do Estado com as políticas sociais e os sistemas de proteção social, e a inserção da Educação nos sistemas de proteção social no Brasil e em Portugal. Alerta para o papel da educação como política imprescindível à reprodução da sociabilidade do capital e, como política partícipe do sistema de proteção social, também sofre o impacto de retração dos investimentos estatais, sendo estas consequências visíveis nos exemplos tanto do Brasil quanto de Portugal. Por fim, em **O perfil sociodemográfico dos estudantes universitários: estudo descritivo-correlacional entre uma universidade portuguesa e brasileira**, quatro pesquisadores apresentam dados da investigação acerca da relação entre o perfil sociodemográfico de duas universidades de dois países (Brasil) e (Portugal). Rúbia S. Fonseca (doutoranda, desde 2015, em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes- Alta Douro), Joaquim Escola, Amâncio Carvalho e Armando Loureiro (professores da Universidade de Trás-os-Montes- Alta Douro), autores do artigo, constataram existir relação entre o estado civil, grupo etário, coabitação, manutenção financeira, meio de deslocação à universidade e o nível socioeconômico dos dois contextos.

O bloco cinco integra os temas afeitos aos aspectos emoções e aos desdobramentos experienciados por grupos sociais em suas múltiplas composições: cyberbullying, questões de gênero e de corporeidade. O artigo **Repercussões emocionais do cyberbullying: um estudo de autorrelatos**

focaliza as consequências emocionais do *cyberbullying*, mais especificamente nas emoções negativas provenientes da vitimização do mesmo. Seus autores, Joana Pessoa, Lara Ferreira, Marta Raminhas, Miguel Francisco (estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa), Paula C. Ferreira (Investigadora de Pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa) e Sidclay B. Souza (Pesquisador de Pós-doutorado na linha de pesquisa “*Processos psicológicos nas migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e interculturalidade*” no âmbito do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPG-Psi), Universidade Federal de Pernambuco e Doutor em Psicologia, pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - FP-ULisboa - conclusão 2016) concluem que as duas emoções mais reportadas pelas vítimas investigadas são a tristeza e o medo, e contribuem com a pesquisa para uma melhor compreensão das consequências emocionais negativas provocadas pelo *cyberbullying*, pois expande o espectro das repercussões emocionais nas vítimas. As questões de gênero são tratadas nos artigos seguintes. Delso de Cássio Batista Júnior (Doutorando em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho, Braga, desde 2017) discute no texto **No que o gênero influencia minhas atitudes? - relação entre papéis de gênero e atitudes perante a homossexualidade** as relações dos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes perante a homossexualidade e as influências da adesão ao papel de gênero nestas relações. Os resultados sugerem diferenças significativas entre homens e mulheres relativamente às atitudes perante a homossexualidade e adesão aos papéis de gênero. No artigo **O feminismo negro no Brasil e o enfrentamento das opressões de classe, raça e gênero**, Ana Caroline Trindade dos Santos (Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa/Portugal - ISCTE-IUL, até 2019) aborda a história do feminismo no Brasil e particulariza o surgimento do feminismo negro a partir do histórico dos movimentos sociais feministas na tentativa de apreender as correntes teóricas

que direcionavam as leituras e as ações políticas de homens e principalmente de mulheres que lutam contra o racismo e as opressões de gênero e de classe social. Fechando este bloco, as questões corporais são tratadas em dois artigos, a saber: **Obesidade: representações culturais do corpo obeso no Brasil e na França**, de autoria de Vanessa Conceição Alves dos Santos (Doutoranda em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa), Paula Roberta Vieira Eskinazi (Doutoranda em Psicologia intercultural e transcultural na Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité (França) em co-orientação com a Universidade de Pernambuco), Emile Sellier-Mesnard (Universidade de Paris) e Yoram Mouchenik (Professor Titular de Psicologia transcultural na Université Paris 13) trazem pesquisa que versa sobre os aspectos do corpo obeso no Brasil e na França e suas representações culturais associadas à hipermodernidade. Compreendendo as especificidades culturais dos contextos em estudo, verificou-se que, com o passar dos anos, os índices de obesidade na população geral aumentaram exponencialmente e são muito equivalentes em ambos os países estudados, permitindo concluir que a obesidade apresenta-se como um fenômeno global.

O último bloco de artigos que integram este número temático versa sobre as Docências, as escolas e sua pluralidade. Três artigos foram selecionados para tratar dessa multiplicidade que é a docência: o primeiro artigo deste bloco é de autoria de Joana Angélica da Costa (Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa), e intitula-se **Interfaces entre a filosofia dos doze passos aplicados nas salas de alcoólicos anônimos do Brasil e de Portugal e alguns estudos teóricos da educação**. A pesquisadora apresenta uma investigação realizada em seu mestrado em que mapeou os aspectos educativos em grupos implicados na filosofia dos Doze Passos nas salas de Alcoólicos Anônimos – AA, nos contextos brasileiro e português, enfatizando as estratégias de educação em saúde e a educação do sujeito. O valor das narrativas, o não protagonismo dos

que conduzem o estudo, a autogestão e a autonomia ficaram patentes, sinalizando dessa forma contribuições valiosas para todos aqueles que transitam em cenários educativos diversos. O segundo texto do bloco, **Museu escolar em Juazeiro do Norte: do que falam as escolas?**, de autoria de Núbia Ferreira Almeida (Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (ULisboa - 2015-2016) e Quitéria Lucia Ferreira de A. Ribeiro (Mestre em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará) desenvolveu investigação sobre o museu escolar na realidade da educação atual, em sua materialidade e intencionalidade. Amplia a discussão sobre este tema para mostrar a necessidade de tombamento do prédio da antiga Escola Normal Rural, localizada em Juazeiro do Norte, com vistas a transformar aquele espaço em um museu da educação juazeirense, que ao mesmo tempo venha a servir como lugar de formação de professores e Instituto de pesquisa. Fechamos este número temático com **A sensibilização corporal nas aulas de dança clássica**, abordada no artigo de autoria de Rosana Lobo Rosário (doutoranda, em andamento, em Artes na Universidade de Lisboa). A pesquisa considera que o processo de sensibilização nas aulas de dança clássica prioriza o conhecimento voltado para a formação do bailarino como ser uno, integral, além de produzir subsídios epistemológicos sobre o processo de ensino e aprendizagem do movimento corporal.

Deste modo, esperamos que os artigos que compõem este número permitam, aos leitores, uma rica experiência de aprendizagem e conhecimento sobre o que os pesquisadores de todo o território brasileiro andam a trabalhar com muita dedicação. Ao mesmo tempo, acreditamos que o presente dossiê proporcione – sobretudo aos que estão envolvidos direta ou indiretamente com as questões educacionais – esteio, recursos e percursos que possibilitem a reflexão e a construção de práticas conscientes, alicerçadas em teorias, permitindo, assim, pensarmos numa educação para o futuro e que traga benefícios sólidos ao nosso Brasil (SOUZA; COUTO; LEMES, 2016) e aos demais contextos culturais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. (1998). **Studying children in context**: Theories, methods, and ethics. Sage Publications, 1998.

LIMA, L.; PACHECO, J. (Org.). **Fazer investigação**. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

SOUZA, S. B.; COUTO, J. L. P. ; LEMES, S. S. (Orgs). **Investigadores brasileiros em Portugal**: pensando a educação para o futuro. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO: TRILHAS E IDEIAS SOBRE SER ORIENTANDO/A E SER ORIENTADOR/A

PROCESOS DE INVESTIGACIÓN: TRILLAS Y IDEAS
SOBRE SER ORIENTANDO/A E SER ORIENTADOR/A

INVESTIGATION PROCESSES: TRACKS AND IDEAS
ABOUT BEING ORIENTED AND TO BE GUIDANCE

Adriana Rocha BRUNO¹

Resumo:

Produzir pesquisa no campo das Ciências Humanas envolve intenso estudo sobre o que é Ciência, tipologias de pesquisa, método e metodologia e tantos outros aspectos que estão implicados no tornar-se pesquisador e realizar investigações científicas. Para tudo isso, temos grandes estudiosos e pesquisadores de excelência que se dedicam à escrita de obras referenciais para todos os níveis de pesquisadores. Porém, o presente texto propõe tratar de aspectos que nem sempre estão disponíveis de forma clara em livros e manuais de metodologia científica, estudar epistemologias, abordagens e concepções, ou seja, pontos que são fruto das vivências de ser orientando e ser orientador, pistas para o desenvolvimento de pesquisas e textos científicos. De forma clara e linguagem acessível, relato neste artigo as discussões realizadas na palestra de Abertura do II Seminário de Pesquisadores Brasileiros em Portugal, realizado na Universidade de Lisboa em maio de 2016.

Palavras-chave: Processos de investigação. Pesquisa científica. Orientador e Orientando.

¹ Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa); Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública - ambos da UFJF. E-mail: adriana.bruno@educacao.ufjf.br.

Resumen:

La producción de investigación en el campo de las Ciencias Humanas involucra intenso estudio sobre lo que es la Ciencia, tipologías de investigación, método y metodología y tantos otros aspectos que están implicados en convertirse en investigador y realizar investigaciones científicas. Para todo esto, tenemos grandes estudiosos e investigadores de excelencia que se dedican a la escritura de obras referenciales para todos los niveles de investigadores. Sin embargo, el presente texto propone tratar de aspectos que no siempre están disponibles de forma clara en libros y manuales de metodología científica, estudiar epistemologías, enfoques y concepciones, o sea, puntos que son fruto de las vivencias de ser orientando y ser orientador, pistas para el desarrollo de investigaciones y textos científicos. En forma de un lenguaje claro y accesible, este artículo da cuenta de los debates celebrados en la apertura de la conferencia II Seminario de investigadores brasileños en Portugal, que se celebró en la Universidad de Lisboa en de mayo de el 2016.

Palabras Clave: *Procesos de investigación. Investigación científica. Orientador y Orientando.*

Abstract:

Producing research in the field of Human Sciences involves intense study on what is Science, typologies of research, method and methodology and many other aspects that are involved in becoming a researcher and conducting scientific research. For all this, we have great scholars and excellent researchers who are dedicated to writing reference works for all levels of researchers. However, the present text proposes to deal with aspects that are not always clearly available in books and manuals of scientific methodology, to study epistemologies, approaches and conceptions, that is, points that are the result of being orienting and guiding, the development of research and scientific texts. In a clear and accessible language, I report in this article the discussions held at the Opening Lecture of the II Seminar of Brazilian Researchers in Portugal, held at the University of Lisbon in May 2016.

Keywords: *Research processes. Scientific research. Guidance and Guiding.*

INTRODUÇÃO

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Início tratando de um dos aspectos que, no meu entender, é singular na pesquisa de abordagem qualitativa: a subjetividade como componente imprescindível em articulação à razão. Hoje temos elementos suficientes que apontam os “motivos” que levaram a Ciência, em acordo com a Igreja e as Universidades, durante os séculos XVIII, XIX e meados do século XX, à supressão dos aspectos subjetivos no processo científico.

Como nunca antes ocorrera, o homem alienou-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros. Dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e em seus afetos, com a mente técnica e o coração vazio, sem um trabalho digno e satisfatório, compartimentalizado no viver e profundamente infeliz. (MORAES, 1997, p. 43).

No processo histórico, sob a influência do pensamento produzido entre os séculos XVI a XIX, encontramos uma linha de construção das ideias que podem explicar o que levou especificamente a ciência a tais dissociações. Antes mesmo do século XVI, temos o pensamento teocentrista agostiniano, e depois o tomista, a doutrinar homens e mulheres, considerando “de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética. Para o homem medieval, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo.” (MORAES, 1997, p. 33)

Com esse pensamento, os aspectos subjetivos que pudessem levar o indivíduo à sua essência eram, portanto, refutados, pois significavam para o dominador uma ameaça.

A manipulação é mais facilmente desenvolvida quando descartamos o sujeito (emoção, sentimentos, interações, relações humanas) e valorizamos o objeto (razão), especialmente quando a razão é determinada pelo interesse em dominar.

Torna-se relevante nessa época compreender o forte domínio da Igreja em toda e qualquer esfera social, sendo implacável e imperdoável todo tipo de manifestação contrária a tais pensamentos.

As mudanças ocorreram radicalmente a partir do século XVI e XVII:

A visão de um mundo orgânico, vivo, espiritual e encantado passou a ser substituída pela noção de um mundo-máquina, composto de objetos distintos, em virtude das mudanças revolucionárias na física e na astronomia ocorridas depois de Copérnico, Galileu e Newton.” (Idem)

Tal período, também chamado de “Era Planetária” por Morin (2000, p. 63), tem, segundo Moraes (1997), seu marco inicial com os movimentos antropocêntricos; as grandes navegações marítimas; a Revolução Científica: o racionalismo; o subjetivismo empirista; o iluminismo; o positivismo etc., trazendo as idéias transformadoras de Copérnico (1473-1543); Galileu (1564-1642); Bacon (1561-1626); Hume (1771-1776); Descartes (1596-1650); Newton (1642-1727); Kant (1724-1804); entre outros.

A Ciência, que sempre se orgulhou de sua objetividade, rigor e precisão, proporcionou ao mundo descobertas de importância inquestionável, propulsoras de mudanças paradigmáticas revolucionárias. Não cabe aqui a análise ou mesmo descrédito de tais avanços, mesmo porque são irrefutáveis.

Devemos, no entanto, perceber que o racionalismo científico excessivo promoveu a visão fragmentada e unilateral do todo, ao validar e valorizar apenas o método analítico, numa perspectiva reducionista, como aquele que apresentava

explicações e aplicações consideradas rigorosamente científicas, desvalorizando os acontecimentos e experiências individuais, ou seja, desconsiderando o sujeito.

Criticamos a exclusão do pensador de seu próprio pensar (...) uma ciência materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política. (MORAES, 1997, p. 43)

A autora, no trecho acima citado, explicita com clareza e propriedade o que pretendemos refletir em nossos estudos. A exclusão/cisão do sujeito pesquisador de sua pesquisa, na busca do rigor científico, por exemplo, traz uma visão irreal e parcial dos fatos e de sua análise, uma vez que não há possibilidade de tal fragmentação. O sujeito pesquisador é um ser que se utiliza da razão, mas que não se concebe apenas como racional. É um sujeito racional, objetivo, mas também, ao mesmo tempo, emocional, subjetivo. Negar tal condição é negar o próprio ser, sua essência e existência no e com o mundo.

Rey (LANE et. al, 1999) também reflete e compartilha das ideias aqui expostas, elencando alguns aspectos que afetaram o olhar científico ao longo dos tempos, frente às emoções, como a ausência do tem da subjetividade, sob a forte tendência racionalista/positivista e a resistência em considerar a singularidade do material estudado.

(...) excluíram a emoção dos processos de construção do conhecimento, assim como dos problemas relevantes a serem investigados, pois não cumpriam os requisitos exigidos pela metodologia dominante. (ibid., p. 38)

Porém, ao longo do século XX, a relevância dos aspectos subjetivos no processo científico voltou ao cenário de reflexão. Cientistas do mundo inteiro resgatam em suas pesquisas estudos de cientistas e pensadores dos séculos passados, e retomam a discussão entre objetividade e

subjetividade, propondo a intersecção, o imbricamento, a inter-relação, a integração desses aspectos que, na realidade, nunca estiveram separados de fato, mas, sim, dissociados pela Ciência positivista/reducionista que, na busca da objetividade, descartava o sujeito.

Passamos, segundo Morin (2000), da Era Planetária para, no final do século XX, à fase da mundialização: "Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos" (MORIN, 2000, p. 67).

Compreendemos, portanto, a impossibilidade dessa dissociação. A esse respeito, Byington (FAZENDA, 1997, p. 48) nos diz:

(...) essa onda de integração, uma onda holística, uma onda de integrar o saber numa realidade humana, não mais separada do subjetivo, da fantasia, da emoção, das crenças e dos mitos. Nós estamos voltando a esse subjetivo por perceber que a dissociação dele foi muito maléfica.

Também Freire (2000) apresenta-nos sua visão a respeito: "não é possível falar de subjetividade a não ser se compreendida em sua dialética relação com a objetividade" (FREIRE, 2000, p. 57).

Tais ideias são importantes para abordarmos o próximo tema, o pesquisador e suas vinculações: ser orientador, ser orientando.

Os/As PESQUISADORES/AS: IMPLICAÇÕES ENTRE O SER E TORNAR-SE

Não se nasce pesquisador, mas nos formamos como tal ao longo de cada processo investigativo. A cada pesquisa realizada um novo recurso, uma nova possibilidade e outras aprendizagens emergem. Podemos precisar o momento em que nasce um pesquisador, mas nunca seu término, pois nos fazemos pesquisadores cotidianamente.

Segundo Chizzotti, o pesquisador “é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais... é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79-80). O processo de investigação na pesquisa qualitativa é decorrente do significado atribuído pelo pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa a partir da intersubjetividade.

Acredito no imbricamento entre a subjetividade e a objetividade²⁴. Byington (1996) nos explica que não devemos primeiramente tentar objetivar o tempo todo nossa pesquisa, mas recorrer ao nosso processo de individuação, que é o caminho para a transcendência, nos perguntando qual a nossa relação emocional com a pesquisa que estamos desenvolvendo; deixando fluir a intuição, sendo afetivo, deixando-se ser o que se é: subjetivo. Para este autor (idem, p. 57), “não há subjetivo sem objetivo e vice-versa”.

Da mesma forma que para ensinar a alguém precisamos partir do contexto, conhecer os sujeitos envolvidos, sua história, seus anseios e suas intenções, para buscarmos pistas sobre a aprendizagem a partir das experiências de outrem devemos fazer um trajeto em direção similar. “A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma confiabilidade para que o entrevistado se abra” (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

Entender o pesquisador e sua ação metodológica como parte do real implica superar a dicotomia entre sujeito e objeto, pois, sendo ele participante do fenômeno pesquisado, passa a constituir também seu objeto (PRANDINI, 2005, p. 49).

A pesquisa deve partir de um tema que me mobiliza ao desejo de querer saber mais e por isso nós, orientadores, falamos que o pesquisador é um curioso. Tenho dito que a maioria das investigações, especialmente na área de humanas

e de educação, tem relação com a vida e/ou história de vida do pesquisador (ainda que de forma indireta ou velada).

É demasiado importante (e prudente) que o pesquisador compreenda que sua pesquisa não vai resolver os problemas do mundo e que aquela investigação parte de uma questão/problema que é do pesquisador e - foi por ele formulada-, ainda que tenha relevância social e científica, é de interesse singular, possui fundamentos teóricos e metodológicos selecionados/escolhidos por dois (ou mais) pesquisadores (orientando/a e orientador/a).

Destarte, o pesquisador é um estudioso (curioso, pesquisador) que dedica parte do seu tempo a buscar pistas e respostas a partir de muitas perguntas. É ainda um profissional que sempre duvida, sempre questiona, é insatisfeito e insaciável e ama conhecer, ama o conhecimento. Envolvido, implicado e parte da pesquisa, o investigador busca formas múltiplas para produzir dados e neste processo, muitas vezes, percebe suas limitações e incapacidades, já que muitas das emergências do campo, dos dados, podem associar-se à ignorância do pesquisador em relação aos dados e não, necessariamente, a algo inexistente.

Mas, como se forma um pesquisador? Quem o forma? Esse ponto tem muita relação com o processo de formação do pesquisador e suas experiências, sua trajetória e, claro, de que orientadores/as estiveram presentes nesse percurso.

Ser orientador é um processo que se faz com o orientando e, do mesmo modo que há uma relação direta e articulada entre professor e aluno, há imbricamento intenso entre orientador e orientando. Tais processos formativos se relacionam com as experiências de ser orienta(n)do, ser profissional, e isso pode se dar por exemplo e/ou por contra exemplo. O orientador se torna cada dia mais orientador em acordo com os orientandos que recebe. Trata-se de um relacionamento em que ambos, por interesse (temático, investigativo, de admiração) e consensualmente, decidem passar um tempo de suas vidas juntos. É muito importante que a relação seja prazerosa.

Mas é, sem dúvida, uma relação hierárquica, o que implica que se tenha foco no respeito pelas diferenças e experiências coconstruídas. Ser orientador ainda envolve empatia e alteridade, se colocar no lugar do outro, respeitar a pesquisa e o trajeto do orientando e procurar minimizar os dilemas do seu processo. Como mais experiente, o profissional que assume a orientação precisa ter compromisso com o campo/ área de pesquisa a que se propõe pesquisar e orientar, estando sempre atualizado e atento aos desdobramentos científicos e epistemológicos e estimulando o orientando que trilhe caminhos convergentes.

TEMAS E DILEMAS DA PESQUISA: PERCURSO DE APRENDIZAGEM

Pesquisa recente (Nogueira & Leite, 2014) apontou características do processo de orientação de pesquisa e teve a afetividade como grande disparador de convergências neste processo.

Ao longo de nossas vidas, quando aprendemos algo, é natural que isso seja incorporado ao nosso cotidiano e, por tornar-se habitual, não pensamos muito sobre isso. Cresci num ambiente em que cartas e bilhetes de amor permeavam o universo das relações familiares e, tanto eu quanto todos em minha casa, nos expressávamos fazendo uso também desse tipo de linguagem para manifestar nossas emoções e sentimentos. Esta forma de registrar não somente informações, mas também ideias e sentimentos, assumiu outros sentidos na medida em que fui incorporando as tecnologias digitais e em rede em minha vida. Isso porque tais dispositivos ampliam as formas e campos de relação com o outro e com o conhecimento, potencializando campos operacionais mais férteis para a desenvolvimento de investigações.

Conforme já sinalizado por Bruno (2002, 2010), a afetividade tanto está nos processos de afetivação (como afetamos e somos afetados pelo outro), quanto pelo poder

que temos de contagiar as emoções, e por conseguinte a razão, dos outros por meio do que a autora denominou Linguagem Emocional:

A linguagem emocional reflete, sistematicamente, as múltiplas formas com que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes neste processo. (BRUNO, 2002, p. 203)

Todo esse movimento e preocupação com a linguagem emocional se justifica por sabermos que na produção do conhecimento, e, claro, desenvolvimento de pesquisas científicas, a convergência entre emoção e razão são diferenciais tanto para as relações interpessoais - aqui falamos também entre orientador e orientando, mas também entre sujeitos e pesquisadores e o campo em si-, quanto no desenvolvimento da investigação.

OS PROCESSOS BÁSICOS DA INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento de uma pesquisa implica também processos de organização de orientação. Dividimos em partes os processos básicos vivenciados ao longo desses dezoito anos de experiência na orientação de pesquisas e trabalhos científicos, de modo a oferecer aos leitores alguns percursos potentes desse processo.

Começemos por pontos que merecem ser listados:

1. Perfil priorizado pelo/a orientador/a: No desenvolvimento de pesquisas e orientações há especificidades em acordo com o tipo e nível de investigação a ser realizada: Trabalho de Conclusão de Curso em graduação- TCC, Iniciação científica-IC, Grupo de Pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso em Lato sensu etc, Dissertação, Tese, pesquisa financiada, docência etc);

2. Revisão/revisitação do projeto e indicação de bibliografia pertinente à pesquisa

3. Características do processo de orientação:

- orientação cuidadosa, crítica, implicada e motivada;
- que fomente a autonomia e independência do orientando/a;

- abertura e produção de espaços para comunicação constante entre orientador/a e orientando/a;

- promoção de encontros e comunicação coletiva e individual - Grupo de pesquisa é importante;

- regularidade nos encontros (mas sem pressionar demais)- respeitar os tempos de produção de cada um. Todos (orientador/a e orientando/a) precisam respeitar os espaços e tempos na produção de pesquisa. Isso implica em não acelerar o processo impondo encontros que pressionam e inibem a produção, mas também não deixando a orientação solta, sem rumo;

- resolução de problemas e discordâncias surgidas ao longo do trabalho: problemas são parte do processo (e dão vida à pesquisa) mas é preciso que discordâncias no processo de investigação, entre orientador e orientando ou de qualquer ordem, se apresentem como empecilhos para que a pesquisa se desenvolva. A base de confiança precisa prevalecer e é preciso que todos estejam "do mesmo lado", trabalhando pela pesquisa de modo equilibrado;

- troca de informações sobre a vida (inclusive a pessoal): é importante estimular a cumplicidade. Orientador e orientandos precisam criar vínculos de modo que produzam integração de ideias, de linguagens, de desejos em relação à pesquisa. Trata-se de um relacionamento em que a amorosidade freireana poderá ser um diferencial para o desenvolvimento de uma pesquisa de excelência, afinal, dificilmente se fará qualquer trabalho científico de boa qualidade em meio a uma guerra de egos e nervos.

ATALHOS PARA CAMINHOS MAIS POTENTES

Apresento a seguir algumas possibilidades para que os percursos da pesquisa sejam trilhados de modo mais suave e leve. São itens que poderão ajudar, especialmente o/a pesquisador/a iniciante.

1. Faça fichamento de texto – anote excertos como se fosse fazer citações e deixe-os num arquivo separado;
2. Procure palavras nos artigos que lê, que possam fazer parte dos textos que vai produzir, e anote-as;
3. Para produzir um texto, planeje-se: faça um esquema (sumário ou itens) de tudo o que vai escrever - planeje-se;
4. Produza textos para as disciplinas cursadas de modo que possa aproveitar para sua pesquisa, pois tudo poderá se transformar em artigo;
5. Crie horários de estudo e reserve algumas horas para o lazer durante a semana. Sem ócio não se produz criatividade e criticamente;
6. Coloque sempre à vista sua questão/problema de pesquisa (no carro, no banheiro, na porta da geladeira, no quarto etc). Acorde e durma com ela!;
7. Faça e tente seguir o cronograma, refaça-o quando necessário, em parceria com o/a orientador/a;
8. Participe muito de tudo o que a universidade e o seu curso oferecem. Se possível, faça disciplinas em outros cursos e áreas e em universidades diferentes;
9. Seja colaborativo, sempre pergunte, sempre questione. Dialogue! Crie redes!
10. Entre em contato, sistematicamente, com seu/sua orientador/a. Dê notícias, ainda que não sejam muito boas;
11. Peça ajuda, sempre que necessário, ao orientador/a, aos colegas, a outros docentes. Lembre-se de que você está rodeado/a de pessoas que já viveram ou estão vivendo o mesmo que você;
12. Seja autor, seja autônomo. Pratique a autoconfiança, mas não confunda com prepotência e arrogância;
13. Faça revisão bibliográfica e sempre partilhe com seu/sua orientador/a e colegas.

Outras pesquisas (Alves, Espínola & Bianchetti, 2012; Bruno, 2007), apontam também que muitos ruídos podem ser evitados já no processo de seleção dos orientando/as se todos estiverem atentos à afinidade e experiências com a pesquisa e temática do orientador/a, no caso da pesquisa em Educação, ter experiência docente pode ser um facilitador, e disposição para autodidatismo, ou seja, se o orientando/a for autônomo. A esse respeito, Bruno (2007) já apontava para a importância da relação de autonomia (como o desejado pelos sujeitos) e da heteronomia (o imposto e proposto na sociedade).

Por fim, há que se evitar - ainda que nos dias atuais isso seja uma grande dificuldade:

- excessos de atividades do orientador (número de orientandos, de aulas, de eventos, de atividades administrativas, de pareceres, de acessorias, de reuniões etc);

- depressão e evasão dos orientados: relação malsucedida com o orientador, o despreparo dos doutorandos para receber críticas e a insegurança em relação ao futuro.

E deve-se estimular:

- respeito, diálogo e admiração
- reflexões acerca das gaiolas epistemológicas (D'AMBROSIO, 2016).

SOBRE AS GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS

Faço aqui uma relação entre as ideias do pesquisador Ubiratan D'Ambrósio (2016) sobre as gaiolas epistemológicas, em que o autor compara

(...) especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola (...).
(...) tratam de assuntos específicos da disciplina. Não entendem o que fazem seus colegas de outros departamentos, que estão em outras gaiolas (...). Sair da gaiola não é fácil, pois as gaiolas oferecem vários benefícios, como o reconhecimento pelos pares, o que garante emprego e promoções. Mas o preço por estes benefícios é alto: as grades impedem sair e voltar livremente. (D'AMBROSIO, 2016, p. 224)

e os estudos que fiz sobre Deleuze e Guattari (1995) sobre os rizomas (BRUNO, 2010a). Proponho uma relação entre as Gaiolas Arbóreas e as Ambiências rizomáticas.

O rizoma, conceito que vem da botânica e diz respeito aos caules que ligam um ponto a qualquer outro, seria para os filósofos, a expressão das multiplicidades. Trata-se de uma forma de pensamento que não tem estrutura definida, nada é fixo, tudo está em movimento constante, é múltiplo. Já seu oposto, seria um pensamento do tipo arbóreo, cujas raízes se fixam e limitam a mobilidade, restringem a flexibilidade.

A ciência e os cientistas tendem a viver em suas confortáveis gaiolas, cercados do conforto que 'correntes' teórico-metodológicas lhes proporcionam, sem se dar conta que são aprisionados por grades e, amarrados em suas correntes, que o impedem ou cerceiam suas visões e compreensões do mundo. Persistem em habitar as gaiolas epistemológicas (D'Ambrósio, Ubiratan), e garantem assim que as concepções fechadas, arbóreas, se mantêm. Vivem, portanto, em Gaiolas epistemológicas arbóreas, com suas raízes fixas e limitadas. Acreditam, porém, que estão livres, mas o máximo que muitos conseguem é visitar gaiolas próximas e familiares, sempre retornando às suas origens. Raros são aqueles que ousam levantar voos mais distantes, viajar por outras gaiolas ou mesmo abandonar suas moradas, construir outras ou até viver fora delas. Estes últimos seriam aqueles que rompem com a ideia de gaiolas epistemológicas, se libertam e constroem espaços rizomáticos.

Quero dizer aqui que é preciso romper com a proposta de gaiolas arbóreas, criar rizomas, abrir as gaiolas e produzir ambiências Rizomáticas para se fazer pesquisa. Mais do que se abrir para o campo, para os sujeitos e suas vozes plurais, é preciso abrir as gaiolas e, pelo menos, visitar outras fontes, se permitir conhecer outras bases, ouvir outros sons, tons e enxergar outras cores.

Somos igualmente diferentes e semear e colher diferenças implica em pensarmos diferentemente e percebermos a potência desse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Maria, ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz, BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012, Disponível pelo endereço: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4071/3338>

BRUNO, Adriana R. A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores. **Dissertação** (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. 252 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. Travessias Invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. **XV Endipe: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. 20 a 23 de abril de 2010. Simpósio 1: Aprendizagem em rede: processos interativos e sociais na formação docente. Sub-Tema 7: Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação. Livro do Evento, 2010.

_____. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. **Revista Ciências & Cognição**, 2010b; Vol 15 (1): p. 043-054 . Disponível pelo endereço: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/291/160> Acessado em 20 de outubro de 2017.

BYINGTON, C. A. B. **Pedagogia Simbólica**: a construção amorosa do conhecimento do ser. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**. INMA/UFMS – v. 9, n. 20 – Ano 2016. Disponível pelo endereço: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2872/2234> Acesso em 18 de novembro de 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção Trans).

FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2a ed. São Paulo: Papirus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1a ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LANE, S. T. M. et al. **Arqueologia das Emoções**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

MORAES, M. C. O **Paradigma Educacional Emergente**. 4a ed. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Bruna Mazzer, LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica. **Revista educação PUC-Camp.**, Campinas, 19(3):249-259, set./dez., 2014. Disponível pelo endereço: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/viewFile/2852/1954>

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Vidas de professoras: Sentido do trabalho e formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias. Tese **de Doutorado**. PUCSP. 2005. Disponível pelo endereço: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16585> Acesso em 15 de novembro de 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liberliv

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES: UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

FORMACIÓN DE PROFESORES INVESTIGADORES:
UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO DE LA
AUTONOMÍA Y DE LA EMANCIPACIÓN DE LOS
SUJETOS

TRAINING OF RESEARCH TEACHERS: AN
EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF AUTONOMY
AND EMANCIPATION OF SUBJECTS

Margaréte May BERKENBROCK-ROSITO¹

Resumo

Este estudo é um desdobramento da pesquisa: “Auto-avaliação Institucional: a percepção de alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade”, financiada pela FAPESP (Processo N° 2015/11305-2). Trata-se de uma pesquisa intervenção que envolveu quatro escolas públicas, sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, todas situadas no município de São Paulo e uma universidade privada situada na zona leste da cidade. Neste artigo apresenta-se um desafio que foi a formação do professor pesquisador para professores que atuam nas escolas públicas como condição da realização

¹ Doutora em Educação/UNICAMP. Realizou estágio de Pós-Doutorado em História da Educação na Universidade de Lisboa. Professora Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais. margaretemay@uol.com.br

da pesquisa. O processo formativo foi desenvolvido por meio de encontros quinzenais, alternando encontros nas escolas com encontros no Programa de Pós-Graduação. Os relatórios individuais dos professores revelam aspectos de sua formação como pesquisadores no desenvolvimento da pesquisa. As conclusões apontam para o fato de que esse processo possibilitou a emergência de outro lugar para os professores no desenvolvimento da pesquisa. Os dados mostram que a falta do domínio dos conceitos que organizam o campo de atuação como pesquisador impede a autonomia do professor. Enfim, o processo evidenciou as lacunas existentes na preparação oferecida pelo sistema para implementação das políticas de avaliação.

Palavras-chave: Professor Pesquisador. Avaliação Externa. Escola Pública.

Resumen

Este estudio es un desdoblamiento de la investigación: "Autoevaluación Institucional: la percepción de alumnos de la enseñanza fundamental sobre educación de calidad", financiada por la FAPESP (Proceso N ° 2015 / 11305-2). Se trata de una investigación intervención que involucró a cuatro escuelas públicas, siendo dos de la red estadual y dos de la red municipal, todas situadas en el municipio de São Paulo y una universidad privada situada en la zona este de la ciudad. En este artículo se presenta un desafío que fue la formación del profesor investigador para profesores que actúan en las escuelas públicas como condición de la realización de la investigación. El proceso formativo fue desarrollado por medio de encuentros quincenales, alternando encuentros en las escuelas con encuentros en el Programa de Postgrado. Los informes individuales de los profesores revelan aspectos de su formación como investigadores en el desarrollo de la investigación. Las conclusiones apuntan al hecho de que ese proceso posibilitó la emergencia de otro lugar para los profesores en el desarrollo de la investigación. Los datos muestran que la falta del dominio de los conceptos que organizan el campo de actuación como investigador impide la autonomía del profesor. En fin, el proceso evidenció las lagunas existentes en la preparación ofrecida por el sistema para la implementación de las políticas de evaluación.

Palabras Clave: *Profesor Investigador. Evaluación Externa. Escuela Pública.*

Abstract

This study is a result of the research: "Institutional self-evaluation: the perception of elementary school students about quality education", funded by FAPESP (Process No. 2015 / 11305-2). It is an intervention research involving four public schools, two of the state and two of the municipal network, all located in the city of São Paulo and a private university located in the eastern part of the city. This article presents a challenge that was the training of the researcher teacher for teachers who work in public schools as a condition of the research. The formative process was developed through biweekly meetings, alternating meetings in schools with meetings in the Graduate Program. Individual teacher reports reveal aspects of their training as researchers in the development of research. The conclusions point to the fact that this process allowed the emergence of another place for teachers in the development of the research. The data show that the lack of mastery of the concepts that organize the field of action as a researcher prevents the autonomy of the teacher. Finally, the process highlighted the gaps in the system's preparation for the implementation of evaluation policies.

Keywords: *Professor Researcher. External Evaluation. Public school.*

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o resultado de uma experiência de formação de professores pesquisadores que ocorreu no âmbito da pesquisa maior: “Autoavaliação Institucional: a percepção de alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A pesquisa maior teve como objeto de estudo investigar a qualidade da educação na percepção de alunos do Ensino Fundamental que estudam em escolas das redes públicas, nos âmbitos municipal e estadual de São

Paulo, a fim de incluir a visão dos alunos na construção dos indicadores de qualidade da educação básica. Trata-se de uma pesquisa intervenção que envolveu quatro escolas públicas, sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, todas situadas no município de São Paulo e uma universidade privada situada na zona leste da cidade.

Na condição de pesquisadores estiveram envolvidos dezoito professores e gestores da escola pública de São Paulo, seis alunos e ex-alunos do Mestrado em Educação e três professores do Programa de Pós-Graduação de uma universidade. O projeto envolveu 278 alunos de escola pública.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, uma necessidade percebida no processo foi a de incluir a pesquisa como uma dimensão do trabalho docente, deparamos com um problema: a falta de domínio, por parte dos professores e gestores da escola pública, dos conceitos que organizam o campo de avaliação educacional e da metodologia de pesquisa. Neste contexto, a formação do professor pesquisador tornou-se um desafio e uma condição para a realização da Pesquisa. Assim, promoveu-se a ampliação dos conceitos da área Avaliação Educacional e a compreensão sobre procedimentos e instrumentos de pesquisa, tais como as diferentes abordagens metodológicas e os instrumentos mais utilizados em cada abordagem, possibilitando ao professor assumir a dimensão pesquisa no exercício da docência, saindo do lugar de pesquisado para o lugar de pesquisador.

Este artigo é um desdobramento da pesquisa maior e tem como objetivo analisar uma experiência de formação do professor pesquisador na articulação entre o Programa de Pós-Graduação e escolas públicas de Educação Básica, destacando como esse movimento pode corroborar o processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos professores. Nesse contexto, os indivíduos podem se identificar como produtores de conhecimento, como sujeitos históricos e compreendem a necessidade da educação se constituir em uma educação humana.

Deste modo, não se trata apenas de pensar no processo de aprendizagem, ensino e formação sem refletir acerca das condições concretas para que o envolvimento do professor como pesquisador aconteça. Para aprofundar essa compreensão, foram realizados seminários organizados pelas escolas, encontros com pesquisadores do campo da avaliação e da pesquisa em educação e também encontros com profissionais que atuam na gestão dos sistemas públicos de ensino, os quais estão envolvidos com questões relativas à pesquisa com vistas à melhoria da qualidade da escola pública.

A base metodológica que dá suporte a este texto é a Análise Documental, compreendendo os documentos produzidos no desenvolvimento da pesquisa pelos professores. O material analisado compreende os relatórios individuais de professores enviados à FAPESP, como exigência do desenvolvimento da pesquisa maior.

Cabia aos professores como sujeitos pesquisadores o envio de Relatórios sistemáticos à FAPESP. Neste estudo, os professores pesquisadores passam a ser sujeitos pesquisados, por meio desses relatórios sobre como eles foram incorporando a dimensão da pesquisa em sua prática docente.

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO: PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Se para alguns estudos a formação do professor como pesquisador é um critério e indicador de qualidade da prática pedagógica, neste estudo o movimento de formação foi uma condição para que professores e gestores das quatro escolas públicas participassem da pesquisa. Como condição para ele realizar a pesquisa ocorreu a formação do professor pesquisador, para que pudesse ampliar os conceitos de avaliação para definição do campo como condição de se tornar pesquisador.

Esta formação ocorreu em dois momentos, sendo que o primeiro tinha como objetivo principal ampliar os conceitos de avaliação para definição do campo como condição de se tornar professor pesquisador. Neste momento, foram abordadas

e discutidas as concepções de pesquisa, procedimentos de coleta e organização de análise dos dados. Já no segundo momento foi incluída a visão dos alunos, a fim de construir os indicadores de uma educação de qualidade de seu ponto de vista, através da aplicação de questionário, categorização dos dados qualitativos, elaboração do roteiro do grupo focal, criação de banco de dados, bem como levar os professores a aprender a explorar o banco de dados.

Durante 2015 e 2016, realizamos seminários de formação de pesquisadores, contando com a presença de especialistas e com a apresentação de seminários pelos professores e gestores da escola pública. Nos encontros coletivos realizados, buscamos principalmente construir um referencial comum permitindo que conceitos como avaliação em larga escala, gestão por resultados, indicadores de qualidade etc. fossem entendidos por todos e utilizados no trabalho cotidiano. Assim, os professores e gestores puderam refletir sobre conceitos com os quais lidavam no cotidiano mecanicamente, somente executando tarefas, sem refletir sobre a dimensão política e pedagógica das atividades que desenvolviam, deixando assim de exercer sua autonomia.

Vale destacar que o processo de formação dos educadores das escolas envolvidas levou em conta, especialmente, o espaço de formação, sendo este tanto o ambiente da universidade como o próprio espaço das escolas públicas. Assim, um dos aspectos que mereceu destaque no processo de pesquisa foi seu caráter colaborativo. Os encontros realizados nas escolas e na universidade estabeleceram espaços imprescindíveis de troca e aprendizagem mútua, que possibilitaram a construção do instrumento, sua aplicação e a composição de um banco de dados, com as informações coletadas através do instrumento.

Outra construção realizada durante esses encontros foi o questionário proposto aos alunos, a fim de conhecer suas percepções sobre educação de qualidade. Esta elaboração constitui-se num momento muito importante para a apropriação de procedimentos e instrumentos de pesquisa,

já que proporcionou a discussão de cada item, para buscar entender sobre qual abordagem seria mais adequada para a análise dos objetivos norteadores da pesquisa maior, que busca a construção de indicadores de uma educação de qualidade segundo a visão dos alunos das escolas públicas envolvidas.

Estes momentos de elaboração de referenciais e construção de instrumentos de coleta de dados foram essenciais para que os participantes se apropriassem de conceitos e habilidades necessárias na busca de informações e na análise da realidade, dando espaço para a emancipação dos sujeitos para além do que é proposto externamente, pois passaram a se enxergar como pesquisadores. Esse movimento proporcionou aos educadores envolvidos a crença de que podem realizar pesquisa e também de que a escola de educação básica é um lugar onde se pode produzir conhecimento.

Durante todo o processo, além da sistematização organizada e desenvolvida pelos participantes, como os seminários, os registros dos encontros, construção e aplicação do questionário, abastecimento do banco de dados em fase de consolidação, tivemos também a colaboração de pesquisadores na área de avaliação, bem como de profissionais da rede pública, que deram uma contribuição excepcional para o processo desenvolvido no grupo.

É importante ressaltar que além dos momentos coletivos, houve o trabalho individual, que se deu através de leitura pessoal para aprofundar o conhecimento, de pesquisa em bancos de dados sugeridos e leitura com vistas a organizar seminários apresentados nos encontros na universidade, bem como na elaboração de atas e leitura para os colegas e redação de relatório pessoal. Estes momentos foram de extrema importância para os participantes do projeto. Contudo, apesar de o relatório ter sido uma tarefa individual, pudemos perceber o ambiente de parceria entre os educadores, o que demonstrou ser um importante espaço de ajuda mútua.

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Como já foi abordado, neste artigo, uma necessidade percebida no processo foi a de incluir a pesquisa como uma dimensão do trabalho docente. Neste contexto, fazer pesquisa é um caminho de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos são critérios e indicadores de uma educação de qualidade. A autonomia, emancipação e autoria de ser professor pesquisador, é o objetivo deste estudo. Tal propósito tem como fundamentação a concepção de educação conforme Freire (2011), a educação é um processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, que é ampliada quando o sujeito faz escolhas e toma decisões. Entende-se este processo como capacidade de reflexão, um processo de tomada de consciência de valores ideológicos, políticos, poder, morais, éticos e estéticos, que são linhas invisíveis constituintes da atitude dos sujeitos e reverberam no modo de ver o mundo, as coisas, as pessoas.

Valores éticos e políticos, tais como responsabilidade, diálogo e respeito são essenciais para a autonomia e devem estar presentes em todo processo educacional e formativo. Esta concepção pressupõe uma prática educativa diferenciada, que seja antecedida por uma formação docente também diferenciada, crítica e reflexiva. Para Freire (2014), “a consciência crítica parte da compreensão do ser humano como ser no mundo, ser de relações, finito, inacabado, inconcluso” (FREIRE, 2014, p. 72).

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2014, p. 107).

Assim, Paulo Freire, um dos primeiros teóricos em educação a instituir a pesquisa como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente, já apontava para esse processo, o caminho da reflexão, do desenvolvimento da autonomia.

Ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, rigorosidade metodológica, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos, estética e ética. (FREIRE, 2011, p. 87)

Muitas vezes o professor se vê como mero reprodutor ou executor de políticas públicas desvinculadas de sua prática, além de não participarem de um processo de reflexão e escuta, no qual poderiam atuar como sujeitos em suas práticas. De acordo com Almeida e Nhoque (2016), isto fica evidente nas avaliações externas.

As avaliações em larga escala já fazem parte da rotina das escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo há alguns anos. Elas surgem num movimento externo às unidades, dentro do conjunto de diretrizes propostas para o sistema nacional de educação como resultado de acordos internacionais firmados pelo Brasil, com vistas a melhorar a qualidade da educação. Embora muito se discuta sobre a visão ideológica subjacente a estes acordos, eles têm trazido aspectos positivos para a educação, tais como o desenvolvimento de políticas públicas de educação de caráter universalista, a elaboração de um plano nacional de educação com diretrizes e metas definidos, a definição das instâncias a serem responsabilizadas em caso de não cumprimento das metas e, sobretudo a possibilidade de criação de uma agenda para a educação. (ALMEIDA; NHOQUE, 2016, p. 2)

O uso dos resultados das avaliações externas nas propostas de políticas na Educação mostra que, muitas vezes, os dados obtidos nestas avaliações externas são utilizados como forma de normatização do trabalho dos professores e da proposta da escola. Neste sentido, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), ao abordarem a função e a legitimidade das avaliações em larga escala nas políticas educacionais e a utilização dos resultados para a gestão de sistemas e escolas, assinalam que as críticas sobre estas avaliações recaem principalmente sobre a forma inadequada com que seus resultados são utilizados, o que pode acentuar a desigualdade e a exclusão social, principalmente se considerarmos as camadas mais vulneráveis socialmente. Nesse sentido, quando se analisam as políticas públicas de avaliação externa, percebe-se que são fruto de decisões e discussões hierarquicamente superiores aos professores, o que impossibilita o processo de reflexão. É preciso considerar também que as avaliações externas se articulam com a subjetividade e com as simbolizações do fazer docente.

É possível depreender que há lacunas no sistema para implementação das políticas de avaliação. A avaliação externa não é discutida com os professores. A norma para os professores é a execução das decisões dos formuladores de políticas públicas; às vezes, há um entrecruzamento de execução de tarefas paralelas, que não conversam entre si, comprometendo a autonomia dos sujeitos no espaço escolar.

Neste contexto, podemos nos remeter à crítica de Freire sobre a “Educação Bancária”, que pode ser entendida como uma educação em que o indivíduo recebe passivamente as informações, sem ser instigado a pensar, criticar e analisar situações e informações recebidas. Este processo ocorre tanto no que envolve os conhecimentos teóricos e científicos, quanto no que se refere ao próprio conhecimento da vida. Assim, tem-se um sistema bastante eficiente de manipulação dos sujeitos.

Pode-se concluir que é bastante válida a reflexão acerca de como a educação está inserida numa sociedade

que apresenta o consumo como aspecto importante, pois é pertinente manter esse aspecto sempre em análise para que não haja uma dicotomia entre a capacidade de imaginação e a elaboração do conhecer. O modo autômato como a sociedade atua acaba extinguindo o potencial criativo do sujeito, e, conseqüentemente, este deixa de ser capaz de resolver novos problemas. Neste cenário, é imprescindível que sejam propostas mudanças para gerar condições e projeções, com ética e moral, isto é, um processo de transformação, no qual seja revista, adequada e mudada a educação atual.

A maneira como a indústria de produtos culturais funciona é estudada por Adorno e Horkheimer (1985), que esclarecem que seu principal foco é o consumo e por consequência transforma os sujeitos em consumidores de mercadorias culturais, extinguindo a seriedade da cultura erudita, além de sua autenticidade. Para tanto, a indústria cultural se utiliza das técnicas dos meios de comunicação de maneira original e criativa, buscando que o indivíduo não pense criticamente, nem use sua imaginação, de tal modo a doutrinar as consciências acerca de gostos padronizados e induzidos para o consumo. Dessa forma, o termo cultura de massa é substituído pela indústria cultural, já que ela valoriza a cultura, mas não leva em conta as diferenças culturais e prima pela padronização de todos, sempre com forte apelo publicitário.

Em primeiro lugar, há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (ADORNO, 1995, p. 21).

Diante do exposto e nos remetendo a Freire (2011), podemos compreender que os saberes profissionais dos docentes não podem continuar alienados e segregados dos conhecimentos universitários, ou seja, da pesquisa e do coletivo, já que é através dos elementos da epistemologia da prática profissional que conseguiremos identificar e analisar o que se dá no cotidiano, no qual são revelados seus saberes e a maneira como atuam, buscando entender como transformam sua prática, a fim de alcançar o sentido das competências e suas dimensões identitárias.

Zeichner (2008) colabora com esta discussão quando defende que a prática reflexiva dos professores requer mais que uma visão apenas técnica do saber fazer, por ter eles a responsabilidade do saber e saber ser, pois é essencial atuar de maneira coletiva e ativa nos propósitos educacionais, principalmente como professor, para refletir antes acerca das questões e depois haver a tomada de decisão.

Nesta perspectiva, os professores devem ser considerados como sujeitos do conhecimento, porque constroem, ao longo de sua prática docente, o seu saber e saber-fazer, uma vez que, conforme ressalta Tardif (2008) “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.” (TARDIF, 2008, p. 266). É necessário tratar tanto a conjuntura social da profissionalização quanto a epistemologia da prática docente, ou seja, a dimensão da pesquisa para o ensino como características da prática de professores.

Desse modo, o professor pode em seu processo formativo reconhecer os espaços de construção de conhecimento, além de entender sua função no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração que não existe mais espaço para a concepção de simples transmissão e reprodução de conhecimentos, pois vivemos num período de grande acesso à informação, em que a mera transmissão já é feita com sucesso por vários meios de comunicação.

Assim, a produção do relatório por cada professor e gestor é compreendida neste estudo como narrativa. A narrativa é considerada como uma estratégia metodológica para acesso ao conhecimento de experiências de vida e significado atribuídos pelos sujeitos.

Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação [...] e ao mesmo tempo, permite-nos acender ao conhecimento sobre as vidas dos professores. Interessa, aqui, reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como interveniente na sua aprendizagem profissional. (SARMENTO, 2009, p. 304).

Assim, o narrar passa a ser a possibilidade de dar voz aos professores, a fim de conhecer melhor seus percursos formativos na realização da pesquisa. Josso (2010) esclarece esse processo reflexivo como

(...) atividades reflexivas ora individuais, ora coletivas que, no jogo de alternâncias, alimenta a tomada de consciência, não somente daquilo que foi formador e em que nível foi, mas igualmente das dinâmicas às quais o sujeito se entregou ou se deixou levar. Esse conjunto de atividades reflexivas consiste também num processo de conhecimento cujo intento é a compreensão da formação do sujeito e do lugar do sujeito nesse processo. (JOSSO, 2010, p. 189)

A autora ainda destaca que ao ler a narrativa, o sujeito autor consegue entender e atribuir significados aos fatos vividos, e quando ele toma consciência, percebe mais claramente seu posicionamento, se de concordância ou discordância. Para a autora isso decorre de um

(...) duplo movimento de consciência [...] O primeiro movimento envolve a consciência do que está presente de meu passado por meio do inventário do que é considerado, hoje, como tendo sido marcante. O segundo movimento, por realizar-se interrogando continuidades e discontinuidades

do percurso, chama a atenção sobre o que é projetado a partir da situação aqui e agora. Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria. (JOSSO, 2010, p. 189)

A “atitude do sujeito” neste processo reflexivo é explicitada pela autora como

(...) uma disposição interior que define o sujeito como mais ou menos ativo ou mais ou menos passivo nas situações que ele se oferece para viver e nas quais lhe é dado viver. As relações com o saber, o poder, a linguagem estão no centro dessa reflexão sobre a atitude do sujeito em sua formação como outros tantos marcos da margem de autonomia que o sujeito se autoriza ou se outorga via sua visão de homem. (JOSSO, 2010, p. 190)

Nesse sentido, a narrativa possibilita tornar coletivos pensamentos, conhecimentos, angústias, sofrimentos e alegrias dos sujeitos, de tal modo que tenham um espaço de diálogo com a realidade cotidiana, transformando-as em experiências formativas. Nesse contexto, o indivíduo deixa de ser visto e tratado como objeto e passa a ser considerado como um sujeito capaz de atuar e refletir sobre seu contexto de trabalho.

NARRATIVAS DE PROFESSORES PESQUISADORES: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Com a finalidade de compreender no desenvolvimento da pesquisa maior como os professores se tornam pesquisadores, capazes de refletir e de desenvolver sua autonomia e emancipação, trazemos alguns excertos dos relatórios enviados à FAPESP. Buscando preservar o anonimato, os professores e gestores das escolas públicas envolvidos na pesquisa receberam nomes fictícios, escolhidos de forma aleatória.

Flora relata o processo formativo:

Participação nos encontros quinzenais realizados alternadamente na escola e na universidade foram muito importantes para minha formação enquanto professora pesquisadora. Nestes encontros foi possível contato com as principais questões que permeiam as discussões na área da avaliação educacional por meio de revisão de literatura e análise de documentos das unidades e sistemas de ensino (Flora, professora).

O processo formativo acontece, simultaneamente, ao participar do processo formativo e o processo de escrita do relatório. Ao organizar previamente suas ideias para o relato, o sujeito reconstrói sua experiência reflexivamente e, desse modo, ressignifica, compreende e teoriza sua própria prática de pesquisador, tornando-o um processo emancipador, em que o sujeito “aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua formação.” (CUNHA, 1997, p. 201):

Encontros na UNICID com a participação de alguns autores especialistas nestes temas que estamos nos aprofundando, tais como: Professor Ocimar Munhoz Alavarse com a palestra sobre Qualidade da educação: avaliação e medida, onde pudemos aprender sobre o IDEB como um exemplo de pesquisa, acrescentando muito como pesquisadora me esclarecendo como realizar o cálculo do IDEB; Tivemos também a palestrante professora Sandra Lucia Ferreira com a palestra de título: Instrumentos e procedimentos de pesquisa: diálogos necessários, onde nos deixou bem claro a nossa vivência neste processo de pesquisa e também quais os objetivos da mesma, me chamando muita atenção quando citou uma frase do autor Michael Quinn Patton “mais importante do que deixar relatórios escritos é deixar pessoas transformadas”, tivemos ainda a presença da professora Eliane Gomes Vanderlei Madergan que palestrou sobre o tema “SAEB: repercussão das avaliações externas no trabalho escolar” que trouxe-nos a questão, o que é avaliação de sistemas? E a partir desta questão discutiu-se as noções de avaliação externa, avaliação de sistema e avaliação em larga escala (ISABEL, professora).

Aqui cabe considerar a pesquisa realizada por Almeida e Nhoque (2016) por meio de um questionário com os professores e gestores participantes do Projeto de Pesquisa sobre a questão de avaliação interna e externa e avaliação de larga escala. A discussão se pautou por reflexões sobre se toda avaliação externa é avaliação em larga escala, e surgiu a questão de se toda avaliação em larga escala é externa. Nas discussões conceituais baseadas em autores como Bauer (2015), Alvarse (2015), para apropriação da discussão sobre o conceito de avaliação, constatou-se que foi atingido o objetivo de “conscientizar o grupo que os resultados das avaliações em larga escala são passíveis de análise por parte da unidade, com vistas a entender em que medida podem contribuir com o trabalho escolar” (ALMEIDA e NHOQUE, 2016, p. 10).

Considerar o contexto dos professores pesquisadores também foi essencial nesse processo, o que ficou perceptível na construção do instrumento de coleta de dados, como aponta o excerto a seguir:

O instrumento de coleta de dados foi construído em um processo que envolveu todos os participantes do projeto: as escolas puderam refletir sobre aspectos que deveriam ser considerados nos instrumentos, fizeram propostas iniciais que em seguida foram discutidas no espaço coletivo. O procedimento resultou em um processo bastante rico, pois permitiu perceber nuances envolvidas na realização de uma pesquisa que me deixou bastante motivada a ingressar na carreira acadêmica (JULIETA, professora).

O processo formativo ocorre de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos. É imprescindível que cada um se construa e se reconheça sujeito. Construir-se sujeito nada mais é do que se construir em todas as suas dimensões: social, cognitiva, afetiva etc.. Reconhecer-se sujeito é ser autônomo, livre e responsável, em todas as suas ações. É então por esse viés que se considera a formação de professores na condução de suas pesquisas e

na maneira de encarar o cotidiano escolar, principalmente, ao ouvir seus alunos como sujeitos, isto é, colocando-os frente à realidade, teórica e praticamente, levando, cada um deles, a se construir e a se reconhecer sujeitos.

Nas reuniões semanais em cada escola foram elaboradas possíveis questões para os alunos e a comunidade escolar com base nas orientações do professor coordenador da pesquisa Julio Gomes Almeida. Foi realizada uma discussão sobre as questões em reunião na universidade, tendo sido elaborado um questionário final contendo questões abertas e fechadas acerca das avaliações em larga escala e o uso dos resultados no trabalho da escola, que foi entregue aos estudantes, aos docentes da unidade escolar e a comunidade (ANTONIA, professora).

Quando se assume como pesquisador, o professor se torna também um sujeito da produção do saber. A formação do sujeito-professor só se concretiza quando ele processa novos saberes; o professor tem que conseguir processá-los, interpretá-los, reinventá-los, recriá-los e transformá-los em novos conhecimentos, dando-lhe uma visão e um horizonte crítico do mesmo.

Outro momento importante foi a participação e elaboração dos instrumentos de coleta de dados pudermos através das nossas vivências e experiências contribuir para a construção do mesmo. Na aplicação conversamos com os alunos, pais e professores sobre os objetivos da pesquisa, importância da participação de todos, levantamos alguns aspectos sobre qualidade com os alunos e tivemos uma grande adesão por parte de todos. Essas atividades possibilitaram mudar o olhar em relação aos conceitos construídos pelos alunos no decorrer do percurso formativo e rever alguns conceitos enraizados durante nossa formação abrindo novos horizontes como pesquisadora (MARIA MARTA, gestora).

Todos têm uma vivência, mas só se pode afirmar que se tem uma experiência a partir da reflexão sobre a vivência, o que a transforma em experiência. Vale salientar, que o próprio processo de pesquisa oportunizou a reflexão sobre os entraves que foram surgindo. O que vem ao encontro da proposta da pesquisa intervenção, que prima pela busca de instrumentos para construir um caminho que proporciona saberes, experiências e vivências, em diferentes espaços, na universidade e na escola. São espaços de aprender a ser professor pesquisador, autônomo e capaz de promover mudanças necessárias em sua realidade.

É importante frisar que toda experiência se dá por meio de uma vivência, o que quer dizer que o sujeito escolhe uma vivência na qual percebe que há algum sentido, que traz um aprendizado. Em outras palavras, elege-se uma fonte de aprendizagem que ofereça instrumentos para a formação para a vida. Nesse sentido, afirma Josso (2010), há uma distinção entre vivência e experiência. A reflexão acerca do que foi vivenciado é sistematizada ao se estabelecerem critérios para nomear o que se aprendeu com a experiência. Só se pode construir o saber quando se questionam as experiências, para entendê-las e percebê-las como parte integrante de nós mesmos.

Como resultado importante desta fase também é possível indicar a construção do questionário proposto aos alunos. Foram construídas sete questões que indagaram os entrevistados a respeito do que acham quanto ao trabalho dos professores, gestão e funcionários, quanto aos espaços físicos da escola e o que entendem por qualidade na educação, além do perfil do entrevistado. As respostas dos alunos formarão o banco de dados que será analisado na fase seguinte do projeto. Após a aplicação dos questionários nos reunimos para analisar e discutir quais as melhores maneiras de fazer uso quanto ao que foi coletado. Foi de grande importância a leitura de algumas respostas e o debate em torno destas, pois percebemos que após a sistematização dos dados teremos um valioso material para a próxima fase do projeto (JOAQUIM, professor)

No relato acima, ficou evidente que a construção dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados é um meio de escapar da passividade, evitando a posição de tarefeiro, rompendo com os meios de apenas executar o já decidido. Fica evidente uma atitude de pesquisador, autônoma e emancipada, com um conhecimento que proporciona a construção da identidade do pesquisador, por via da pesquisa. A identidade de pesquisador vai se construindo no olhar a realidade concreta, para poder analisar criticamente e promover a autocrítica, relacionando ao objetivo da pesquisa maior, que consiste na construção de indicadores visando à qualidade da educação na visão dos alunos da Educação Básica, nas escolas que fazem parte do projeto de pesquisa. Trata-se de um procedimento pedagógico e formativo que permite que o professor se veja como protagonista do processo educativo e formativo. É o que vemos a seguir

Esse seminário possibilitou as discussões dentro da escola, nos momentos de estudo coletivo com todo o corpo docente, sobre que currículo estamos propondo, quais os princípios que o constituem e que tipo de cidadania o mesmo visa construir. Pudemos refletir sobre a ênfase que temos dado a alguns aspectos da Educação em detrimento de outros, e como isto nos revela concepções teóricas das quais muitas vezes não temos consciência ao realizar nossas práticas cotidianas. Por exemplo, ao reproduzir o modelo de avaliação externa no processo avaliativo cotidiano, nos atemos apenas a algumas habilidades cognitivas, enquanto aspectos éticos e estéticos são, por vezes, negligenciados (CATARINA, gestora).

O aprofundamento teórico acerca das conceituações sobre avaliação de larga escala e os procedimentos de coleta de dados trouxeram duas possibilidades para a pesquisa em questão. Uma que se refere ao fato de que os professores não dizem o que fazem com base em conhecimento científico, e, concomitantemente a esta, que os professores não haviam

pensado que poderiam ouvir os alunos por meio de uma metodologia específica. Nesse sentido, buscou-se compreender a educação de qualidade na visão dos alunos e, além disso, a formação do professor pesquisador proporcionou a percepção da utilização do Questionário e Grupo Focal, como metodologias para a coleta de dados. Desta forma, foi possível que os professores tivessem experiências significativas com metodologias que possibilitam a escuta de alunos no espaço escolar, que podem auxiliar no processo educativo, tendo em vista ser a escuta capaz de oferecer um indicador de qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste estudo a análise do desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos, contribuindo para um aprofundamento dos aspectos teóricos e práticos da proposta de formação de professor pesquisador, no desenvolvimento da Pesquisa maior “Autoavaliação Institucional: a percepção de alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

As narrativas dos professores mostram que a formação do professor pesquisador é um elemento instigante na reflexão sobre as metodologias que se podem usar na escuta dos alunos. A percepção da existência de uma estreita relação entre a metodologia de pesquisa e a metodologia de escuta do aluno como possibilidade de sistematização da escuta do aluno como indicador de qualidade de educação. Tal relação decorre da formação para a pesquisa, que objetiva um docente ativo, autônomo e reflexivo.

A inclusão do processo investigativo nas práticas pedagógicas leva os professores a uma reflexão sobre os fenômenos da realidade. A escuta cuidadosa das falas dos alunos é importante para o aprimoramento do indivíduo, para a formação do sujeito, ou seja, do indivíduo com autonomia.

Essa prática visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, compreendendo que a autonomia se relaciona à formação do ser humano integral.

Desse modo, ao promover a escuta do aluno, através da metodologia apresentada, podemos proporcionar momentos de reflexão ao professor, que pode, assim, deixar de ser mero reprodutor ou executor de políticas públicas de cuja construção não participa em nenhuma etapa. Somente assim o professor pode se perceber como sujeito.

Os relatórios individuais dos professores enviados à FAPESP conseguiram revelar aspectos essenciais da formação de professores pesquisadores no desenvolvimento da pesquisa. É importante ressaltar que as narrativas dos professores pesquisadores assinalam o fato de que o desenvolvimento da pesquisa demonstrou outro lugar possível para os professores no espaço escolar, sendo ela uma possibilidade de exercer com autonomia suas discussões e reflexões.

Os dados mostram a importância de dominar os conceitos que organizam o campo para descrever a vivência. Os relatórios apresentados pelos participantes do projeto evidenciam mudanças significativas na compreensão sobre aspectos envolvidos na aceitação dos resultados das avaliações externas como medida de qualidade e ajudaram a repensar seu papel diante da simplificação de algo tão complexo como é a definição de um padrão de qualidade para a educação.

Sendo assim, o processo formativo que busque o desenvolvimento de autonomia e emancipação dos sujeitos requer a mobilização dos saberes do docente (saber, saber fazer e saber ser) e a promoção de um trabalho coletivo com outros professores, com compartilhamento de experiências, que é essencial para o processo de transformação.

Nesta perspectiva, podemos compreender que as narrativas extraídas dos Relatórios permitiram identificar e compreender o caráter formativo das vivências de cada participante. Relatar acerca do percurso formativo permite

ao sujeito que relata se enxergar na narrativa das vivências, o que possibilita novas compreensões a partir da reflexão trazida pelo narrado, que permite mudar o sentido do que foi vivido. Portanto, os docentes conseguem, por meio das narrativas, tanto projetar para o futuro como reinterpretar sua história, retirando dela outras reflexões e ensinamentos, para então se tornarem autores e sujeitos de fato de sua própria vida. Esse processo de reconstrução e reinvenção como recurso formativo rompe com as reproduções e promove um desabrochar da consciência epistemológica, transformando a vivência em experiência na busca de uma prática reflexiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Crítica à indústria cultural**: comunicação e teoria da sociedade. 3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, J. G.; NHOQUE, J. R. Qualidade na educação básica: repercussão das avaliações em larga escala no trabalho escolar. **ANAIS IV CONAVE- UNESP**, Bauru-SP, 2016, p. 1-12.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, 2015. p. 1367-1382.

CUNHA, M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação** São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

JOSSO, M. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, M. K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº 103, mai./ago., 2008.

O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES

EL ESTUDIO DE LAS TRAJETORIAS DE VIDA COMO
MÉTODO DE COMPRESIÓN DE LA FORMACIÓN
DE IDENTIDADES PROFESIONALES DOCENTES

THE LIFE TRAJECTORY STUDY AS A METHOD
OF UNDERSTANDING THE FORMATION OF
TEACHING PROFESSIONAL IDENTITIES

*Maria da Conceição Silva LIMA*¹
*Maria da Conceição Carrilho de AGUIAR*²

Resumo

A partir de uma retrospectiva histórica, o presente artigo foca a apresentação do método de História de Vida como via alternativa aos estudos sobre Formação Inicial e Identidade Profissional Docente, delineando suas perspectivas e restrições. Por fio condutor, o panorama apresentado por Josso (2004) e pelo Movimento Pedagógico que elege o estudo das narrativas de vida como elemento ímpar na compreensão do processo de identificação, aproximação/afastamento com o magistério e de configuração da

¹ Doutora em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Pernambuco (UFPE), Recife, PE/Brasil. Professora Substituta do Depto de Administração e Supervisão Escolar - Centro de Educação/UFPE. email. mariaclimax@hotmail.com;

² Pós-Doutora em Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal. Professora Associada do Depto de Administração e Supervisão Escolar - Centro de Educação/UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPE. Email. carrilho1513@gmail.com.

identidade profissional docente. Como resultado, a valorização do professor e a possibilidade de se estudar a docência e a identidade profissional docente considerando as experiências pessoais e coletivas vivenciadas dentro e fora da escola, que possibilitaram a escolha e ratificação do magistério, bem como, a práxis em sala de aula.

Palavras-chave: Docência. Identidade profissional. História de vida.

Resumen

A partir de una retrospectiva histórica, el presente artículo enfoca la presentación del método de Historia de Vida como vía alternativa a los estudios sobre Formación Inicial e Identidad Profesional Docente, delineando sus perspectivas y restricciones. Por hilo conductor, el panorama presentado por Josso (2004) y por el Movimiento Biográfico Pedagógico que elige el estudio de las narrativas de vida como elemento impar en la comprensión del proceso de identificación, aproximación / alejamiento con el magisterio y de configuración de la identidad profesional docente. Como resultado, la valorización del profesor y la posibilidad de estudiar la docencia y la identidad profesional docente considerando las experiencias personales y colectivas vivenciadas dentro y fuera de la escuela, que posibilitar la elección y ratificación del magisterio, así como la praxis en sala de estar clase.

Palabras clave: Docencia. Identidad profesional. Historia de vida.

Abstract

From a historical retrospective, the present article focuses on the presentation of the Life History method as an alternative way to the studies on Initial Formation and Professional Teacher Identity, outlining its perspectives and restrictions. The guiding thread is the panorama presented by Josso (2004) and by the Biographical Pedagogical Movement, which selects the study of life's narratives as an unparalleled element in understanding the process of identification, approximation / withdrawal from the teaching profession and the configuration of professional

teacher identity. As a result, the appreciation of the teacher and the possibility of studying teaching and the professional identity of teachers, considering the personal and collective experiences lived inside and outside the school, which enabled the choice and ratification of the teaching profession, as well as praxis in the classroom. class.

KEY WORDS: *Teaching. Professional identity. Life history.*

INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 90, os estudos envolvendo professores trazem consigo nova roupagem em suas abordagens, indicando uma amplitude na compreensão do trabalho docente, a partir da valorização da interface entre os saberes da Formação Inicial e os saberes configurados no cotidiano das relações desses sujeitos.

Tal feito é considerado um marco importante, pois, até então, o debate acerca da formação para o magistério não dava o devido crédito ao que ocorria em sala de aula, privilegiando o saber erudito, em que aspetos puramente conteudísticos e metodológicos, que se sobrepunham ao saber construído dentro experiência no contexto da escola. Assim, o cenário ainda se configurava elemento privilegiado da formação docente a ideia de transposição didática, cujas reflexões, subjetividades e intencionalidade política contidas na prática pedagógica eram elementos desconsiderados.

Nesse sentido, ao introduzirem outras dimensões e alternativas de se pensar o trabalho em sala de aula, pesquisadores como Tardif (2008), Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (1992), dentre outros, abriram um leque acerca dos elementos que envolviam o saber-fazer do magistério, elevando a figura do professor a um patamar de sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, selecionando, adaptando, ressignificando conceitos em sala de aula, conforme suas construções pessoais e coletivas.

Dessa maneira, lançaram uma crítica direta aos reducionismos que sectarizavam saber expresso pelos docentes, antes classificados em processos mentais (mentalismos), oriundos das sinapses individuais, e/ou processos sociológicos (sociologismo) em que se eliminava a ação dos agentes, subordinando-os aos mecanismos sociais (TARDIF, 2008)

Isso implicou abordagens diferenciadas acerca de como um professor constrói sua identidade profissional, refutando a equivocada noção de que essa era coesa em suas configurações. Portanto, podemos dizer que a inovação impactou diretamente na noção de construção de identidade de grupo que passou a ser tomada não em virtude de suas continuidades, mas, sobretudo, de suas rupturas e de idiossincrasias, uma vez que congregava grupos de indivíduos de distintas trajetórias e com experiências diferenciadas.

Diante disso, a emergência por novas alternativas que entendessem esse professor também no âmbito de sua singularidade, como alguém que mantém uma estreita ligação entre sua identidade pessoal e profissional foi permitindo uma reconfiguração no debate sobre a concepção e o próprio exercício do magistério.

Essa noção começou a se incorporar à maioria dos estudos envolvendo a docência e a relação desenvolvida no cerne de suas inúmeras representações, acenando para ideia de que cada professor é único, e o seu contexto de vida corrobora para o entendimento diferenciado acerca da formação a qual é submetido.

Portanto, o que vemos é uma flexibilização na maneira de se entender o professor, agora tido como sujeito possuidor de inúmeras identidades sociais e pessoais, que tomam forma em sala de aula, sendo sua identidade profissional apenas uma expressão provisória e complexa de processos identificatórios ao longo do tempo, que traduzem momentaneamente esse sujeito para Si mesmo e para os Outros (DUBAR, 1991, 2005)

E, distanciando-se da suposta estaticidade que lhe era atribuída, ao figura do professor passou ser investigada em face de suas inúmeras reconfigurações, deixando nítida a linha tênue que dividia suas convicções particulares de sua práxis laboral. Tal pensamento sublinhou a presença de aspectos íntimos, trazidos das experiências individuais e que se coadunavam aos demais atributos exigidos para certificação para o magistério, criando uma representação particular acerca de quem eram e do entendimento de sua atividade profissional, conforme apontado por Tardif (2008, p.20).

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem em salas de aula e nas escolas, e, portanto, seu futuro local de trabalho [...] ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva futuros professores a adquirirem crenças, representações, certezas sobre a prática do ofício de professor.

Nesse sentido, o entendimento dos processos interacionais que ocorreram antes da entrada do professor no magistério e durante a atuação profissional foram destacados, na medida em que se congregam experiências extremamente relevantes, não apenas para composição das aulas, como também, na própria compreensão que esse mestre tem acerca do seu papel social. Por consequência, a Formação Inicial foi tida como mais uma etapa e não a única, sendo tão importante como tantas outras, no bojo das experiências particulares e coletivas se possibilitam a (re)configuração da identidade profissional docente.

Em vista disso, o direcionamento para o estudo da atividade docente, tendo como estruturante as configurações identitárias que permearam e permeiam a trajetória de vida dos sujeitos, trouxe nova luz às investigações e humanizou uma atividade humana por natureza (NÓVOA, 1992). E, nesse contexto, o estudo das narrativas e experiências de vida revelou-se uma alternativa pertinente para o entendimento de como o professor se relaciona com o seu trabalho e com as demandas que o cerca.

REFLETINDO SOBRE O MÉTODO DE HISTÓRIAS DE VIDA

Partindo da noção de que a identidade profissional contempla inúmeras mudanças ao longo das interações subjetivas e objetivas do indivíduo com os outros, a ideia de se investigar com base nas experiências de vida processos que conduziram à aproximação e opção pela docência, bem como, os saberes constituídos pela prática, se mostrou uma alternativa.

A justificativa se ampara no fato do método proporcionar alto grau de singularidade no contexto de sua abordagem. Nessa direção, ele obriga o observador a apurar o seu olhar sobre o objeto, lançando-o para além do que pode ser quantificável, operando a partir de sutilezas inerentes aos processos que são individuais, ao mesmo tempo grupais, sendo para muitos, algo desafiador e que não goza de consensos no meio acadêmico e científico.

Tal afirmação considera que o método de Histórias de Vida é, em alguns casos, alvo de depreciação por parte de outros pesquisadores que consideram “seus colegas empenhados em abordagens biográficas no campo da educação, como contadores de histórias que confirmam as teses do seu quadro teórico” (JOSSO, 2004, p 172).

De acordo com Ferrarotti (1984), esse tipo de pensamento é remanescente de uma tentativa de adaptar o método em tela ao hermetismo contido na prática tradicional. Para o autor citado, tal entendimento é deveras equivocado, pois desconhece a importância dos contributos subjetivos inerentes aos processos vivenciados, que não podem estar condicionados a uma lógica definida, positiva.

Salientamos ainda que a pesquisa envolvendo trajetórias docentes como forma de compreensão das suas identidades profissionais tem sido recorrente nos últimos anos, comprovando que a abordagem não reside simplesmente na pura descrição de uma história, muito menos, numa mera exposição do passado. Antes, porém, ela se revela

como procedimento próprio de estudo das subjetividades inerentes às mudanças operadas nos sujeitos, a partir de suas experiências particulares, que desembocaram na constituição de suas identidades profissionais.

Estudos que desenvolveram suas pesquisas com professores a partir da análise de suas experiências de vida, a exemplo dos apresentados por como os de Pineau (1985, 1994), Nóvoa (1992), Dominicé (1996), Bueno et al (1998), Bueno (2002), e Josso (2004), contribuíram para a robustez do procedimento enquanto análise científica, dentro da perspectiva qualitativa.

Esses trabalhos confirmaram o uso das trajetórias como elemento a ser considerado, ao tratarmos da formação da identidade profissional do magistério. Como contributo maior, destacamos a percepção de como as emoções, as crises, as identificações e os conflitos direcionam as ações dos docentes, revelando negociações nem sempre amigáveis entre as identidades individuais, sociais e profissionais, e o estabelecimento de fronteiras semipermeáveis.

O grande tabu talvez se concentre no fato de que o interesse pelo universo de valores individuais como mecanismo de compreensão dos sujeitos nem sempre foi contemplado no meio acadêmico, muito tempo influenciado pelo Positivismo. Entendemos que, na medida em que a Escola Positivista passou a ser contestada com base no argumento de que as dinâmicas sociais não poderiam ser explicadas por leis fixas e herméticas, outras áreas de conhecimento reviram seus métodos de análise investigativa, propondo outras opções para pesquisa.

Acerca dessa transição, a maioria dos pesquisadores aponta para a importância de um movimento surgido no interior da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. A Escola de Chicago, assim conhecida por desenvolver trabalhos no âmbito da Psicologia Social entre 1915 e 1940, contribuiu para o pensamento social com foco na observação das práticas

particulares dos sujeitos, que ganharam uma dimensão valorizada no estudo das humanidades.

Nesse contexto, destacamos os contributos de Mead (1962) e a estruturação do Interacionismo Simbólico que promoveram rupturas e distanciamentos do método tradicional. Ao defender que cada sujeito fazia de maneira particular sua interpretação do mundo, o autor citado considerou o papel atribuído aos símbolos sociais na construção das identidades. Ou seja, cada indivíduo exerce um olhar sobre Si com base na sua interação comunicativa com os demais. Assim, a maneira com que nos percebemos enquanto ser social está diretamente ligada a uma série de representações que incorporam valores implícitos.

Daí a ideia de que os sentidos oriundos da relação entre o *Eu* e o *Outro* projetam nossa forma de ver o mundo baseada na leitura dele. Portanto, torna-se importante uma análise dos processos de socialização pretéritos, nos quais foram realizadas identificações e incorporações de elementos que são reativados no presente. Em outras palavras, houve o reconhecimento de uma individualidade na qual cada pessoa se define enquanto um sujeito e de uma identidade confeccionada a partir da relação que estabelece com o mundo exterior.

Devemos esclarecer, contudo, que os trabalhos na Escola de Chicago não se mantiveram homogêneos, ficando durante certo tempo no esquecimento, sendo retomados na década de 80 (BUENO, 2002). No entanto, o reconhecimento do sujeito como produtor de um conhecimento capaz de revelar algumas configurações dos fenômenos sociais, que só encontram o seu real significado a partir do contexto que o cerca, foi basilar para os pesquisadores.

Ainda à guisa de traçarmos um percurso de reconhecimento do método aqui privilegiado, um outro movimento que contribuiu nas novas percepções da análise social ocorreu dentro da crítica historiográfica, e desencadeou uma série de pesquisas do que ficou conhecido nos anos 30 como Escola dos Annales. Esse movimento configurou-se

numa tentativa de dar aos indivíduos a sua real importância na construção das relações sociais, distanciando-se das análises puramente econômicas e estruturalistas que se distanciavam dos processos cotidianos mais comuns (BURKE,1991).

Elementos como a rotina, o hábito, as relações familiares ganharam visibilidade. Autores como Jaques Le Goff, Peter Burke e Georges Duby contribuíram no entendimento interdisciplinar das relações sociais em seus diversos mecanismos, para além do econômico. Como resultado, os documentos oficiais passaram a ser vistos como mais um elemento, e não o único, junto a outros elementos ordinários, que contribui para compreensão de contextos sociais.

Tendo por esteio os dois movimentos acima referidos, compreendemos que o campo de pesquisa tornou-se um palco de construções e interpretações, no qual o pesquisador e o seu objeto tinham a possibilidade de interação. A vida dos personagens e suas trajetórias ganharam destaque para abordagem dos aspectos sociais enquanto fenômenos dotados de simbologia, significados e compreensão local. Dessa forma, as singularidades foram ocupando espaços antes reservado ao método hermético e experimental (BURKE,1991).

E, na medida em que foram reconhecidas as relações *Eu-Outro*, as repercussões originadas dessas vivências mostraram-se cada vez mais representativas na explicação do fenômeno social contemporâneo. Podemos assim considerar que a ideia de voltar o olhar para o âmbito mais intimista e relacional do *Eu*, ao tempo em que consideramos toda conjuntura cultural em que ele é formado, encontrou nessa abordagem um campo fértil para se desenvolver.

Sinalizamos também que sua relevância no campo dos estudos identitários, conforme apontou Dubar (2005), reside no fato de que ao se relatar experiências vividas ocorre uma formulação unitária de Si por parte do emissor. Assim, a identidade busca referências que a coloquem momentaneamente numa lógica linear. Ao mesmo tempo, o ato provoca no sujeito a ideia de continuidade, revelando uma

identidade pessoal narrativa, a partir “dum agenciamento das suas experiências significantes” (DUBAR,2005, p 175) que são rearticuladas para expressar quem o sujeito é, e a partir de que se estrutura.

Diante dessa possibilidade de desnudar um universo de valores e ações, mediados pela compreensão particular de cada um, as pesquisas sociais começaram a se aproximar das dimensões mais subjetivas, e, por isso, sutis, que até então eram renegadas pelo método quantificável e tradicional. E, não demorou muito para que esse entendimento chegasse aos estudos sobre formação docente.

A HISTÓRIA DE VIDA NA SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DOCENTE

O chamado “Movimento Pedagógico-Biográfico” foi intitulado por Josso (2004, p.85) para representar uma série de estudos envolvendo professores, realizados por pesquisadores como Dominicie (1996), Pineau (1994) e Josso (ibdem). Tais pesquisas trouxeram para o campo educacional a ideia de que as investigações sobre a formação de professores “não pode limitar-se às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam” (JOSSO, 2004, p.11).

Nos alinhamos a esse entendimento por creditarmos que a prática do magistério revela muito mais do que uma simples ação profissional, indicando uma forma particular de interpretação das relações e estruturantes sociais que são nela articuladas (FERRAROTTI, 1984). O movimento, portanto, debruçou-se sobre a valorização de experiências formadoras, vivenciadas no lastro das trajetórias individuais, cujo entendimento revelava nuances que oportunizaram a construção da identidade profissional dos sujeitos.

Essa valorização rompeu com a hegemonia determinista e estruturalista de se analisar a formação docente, destacando a importância das experiências de vida na maneira com que esses professores encaravam sua atividade e refletiam sobre, e a partir

dela. Tal pensamento possibilita não apenas dar visibilidade dos sujeitos envolvidos, como também, a oportunidade de contarem suas histórias e interpretações, partindo das próprias perspectivas.

Ao mesmo tempo, entendemos que o método oportunizou reflexões, produzindo um autoconhecimento, desencadeando uma maior consciência de Si, contraposição de condutas e pensamentos em diferentes sentidos (JOSSO, 2004). Além do que, acreditamos que ao se valorizar a experiência como produtora de um saber, houve um redimensionamento na valorização do profissional que passou a visualizar a atividade como um campo extensivo de suas compreensões pessoais. E, tal como ele, estava em constante construção por intermédio das relações e interpretações do saber profissional (TARDIF, 2008).

Depreendemos daí o entendimento de que não há uma forma determinada de ser professor, e que a relação com o magistério vai se transformando, com base na interação com campo e com seus pares, produzindo formas identitárias profissionais que estão diretamente ligadas aos símbolos e representações de cada contexto de labor (DUBAR, 2005).

Nesse sentido, o (re)conhecimento de Si e das ocasionais mudanças identitárias indiciam uma leitura pessoal da vida dos sujeitos e de suas ações, numa sintonia consigo, com seus grupos de referência e com sua profissão. Isso nos permite vislumbrar esquemas, orientações, tomadas de posição e papéis que foram sendo desempenhados no decorrer de suas trajetórias, podendo auxiliar na compreensão da identidade profissional.

Dessa maneira, admitimos a pertinência da importância do trabalho investigativo envolvendo a História de Vida com professores, cujo corte horizontal nos permite desnudar várias facetas identitárias que se fizeram presentes no processo. Para Silva e Maia (2010), dentro da perspectiva epistêmico-metodológica, um dos maiores contributos das narrativas autobiográficas reside exatamente na valorização da “dimensão

da experiência no contexto da vida da pessoa, tomada como objeto de conhecimento e viés de interpretação da realidade” (ibidem, p. 05).

Contudo, embora sejamos pelos motivos aqui expostos favoráveis ao estudo das trajetórias, ressaltamos que como qualquer outra tentativa de se compreender subjetividades inerentes aos processos identitários, esse método também tem suas limitações, considerando a impossibilidade de analisar toda a vida de um indivíduo dentro de uma única pesquisa (JOSSO, 2004). Diante desse entrave, destacamos mais uma vez, a valorização do sujeito pesquisado, quando esse emerge como centro e articulador do conteúdo a ser analisado.

Isso se deve ao fato de que ao elencar critérios pelos quais será representada sua trajetória, ele estabelece a hierarquia, a forma de abordagem, as entonações e os contextos. De acordo com Bueno (2002), cria-se uma microrrelação social que é interpretada intencionalmente pelo pesquisado e comunicada ao ouvinte, revelando um leque simbólico pessoal.

Essas memórias dão a entender quais elementos foram eleitos por ele como estruturantes, visto que, coube ao próprio pesquisado evocar suas lembranças. Cria-se assim, o quadro de *recordações –referência*, dando uma “dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou imagens sociais, e, uma dimensão invisível que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores” (JOSSO, 2004, p.40).

Nesse contexto, entendemos que tais recordações sintetizem as experiências marcantes nas trajetórias e viabilizem caminhos para pontuar evocações, em virtude do significado atribuído pelo sujeito a sua formação, que por sua vez, detém uma carga emocional. Para Josso (2004), essas experiências formadoras são agregadoras das aprendizagens e significações, numa visão pessoal, portanto, única, dentro do sincretismo particular de cada sujeito. Entretanto, a autora também pontua que é preciso diferenciar vivências e experiências formadoras.

VIVÊNCIAS OU EXPERIÊNCIAS?

Na perspectiva de Josso (2004) é importante entender a diferença entre vivência e experiência. Para autora citada, a vivência ocorre cotidianamente sem nos darmos tanta conta; em contrapartida, a experiência parte de uma vivência potencializada por ter oportunizado uma reflexão na qual a aprendizagem se constituiu, tornando-se experiência de formação. E, nesse contexto Josso (ibidem) convencionou classificá-las em três categorias: o *ter* a experiência, o *fazer* a experiência e o *refletir* sobre a experiência.

Entendemos que *ter* a experiência decorre de fatos que se mostraram significativos na trajetória, porém, não foram iniciados pelo sujeito e simplesmente ocorrem fortuitamente. No *fazer* experiência, subjaz um intuito pré-conclamado que possivelmente trará determinados resultados, uma vez que houve a intencionalidade de ações e de possíveis resultados. Por fim, ao *refletir* sobre as experiências, levamos em conta tanto as que foram ocasionais, quanto as intencionais, relacionando-as diretamente.

Na perspectiva da História de Vida, ao fazer as conjecturas entre o *ter*, o *fazer* e o *refletir*, os sujeitos estabelecem uma teia relacional e cheia de significados, pois é proporcionada não apenas uma evocação, como também, uma reanálise mais consciente do passado, numa perspectiva do presente, e, certamente dentro de uma projeção para o futuro (JOSSO, 2004). Com isso, conforme Bueno (2002, p.22), ao expor suas experiências, cada sujeito “encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro”.

E, é nesse sentido que destacamos a observação de Dubar (1991, p.175) de que falar de Si para outra pessoa “é uma operação de alto risco, mesmo quando tem confiança no seu interlocutor”. Ao compartilhar experiências, a identidade pessoal torna-se narrativa, exposta. E, dentro da perspectiva

psicanalítica freudiana da qual Dubar (1991) se aproxima, a partir da explanação verbal das recordações, os sujeitos conseguem refletir, criando autonomia pessoal, embora provisoriamente, revelando possíveis contradições.

A maneira como se percebem na atividade, a forma como surgiram as suas primeiras identificações, os conflitos, as possíveis tensões ocasionadas na escolha, o cotidiano e as interrelações dentro da escola, dentre outras coisas, formam dimensões relevantes no processo que os conduziram e os fazem permanecer ou não ao magistério, a partir de suas memórias e sentidos que lhe são próprios.

Assim, o método intenciona compreender o indivíduo professor por um prisma que o toma não apenas em virtude de sua atividade laboral, mas acima de tudo, numa perspectiva integradora em que suas demais identidades de pai, filho, ativista, dentre outras, possam contribuir para tecer e articular o entendimento de sua função social e do seu papel em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o magistério e o próprio professor requer muito mais do que simples emprego de métodos a fim de obtenção de resultados. De acordo com Nóvoa (1992), a docência é a mais humana das atividades e o professor, o profissional com que mais interagimos durante nossas vidas.

Nesse sentido, compreender esse trabalho não pode se resumir a uma decodificação de suas posturas em salas de aula, como se essas se dessem a partir do nada. Existe uma pessoa, uma ideia, um propósito por trás de cada escolha, comunicação e ação que só podem ser desveladas a partir do momento em que enxergamos o docente, para além de um simples profissional que pratica atos mecânicos.

Entender situações e elementos que levaram a determinadas posturas e atitudes nos ajudam a traçar de maneira mais fidedigna um contorno de quem é o professor, e como ele

se enxerga enquanto tal. Nesse sentido, compreendemos que nenhum docente pode ser investigado apartado do contexto sócio, político, religioso e cultural do qual é oriundo, pois foi com base nesses condicionantes que suas identificações os conduziram a sala de aula.

Diante disso, a relevância de maiores esclarecimentos acerca de abordagens, tal qual apresentamos aqui, se fazem cada vez mais necessárias, sob o risco de sempre unificarmos posturas, opiniões, desempenhos, tomando um grupo laboral como um todo homogêneo, cometendo o equívoco de esquecer que esse todo é formado por partes bem distintas.

REFERÊNCIAS

BUENO, B. O. et al. **A vida e o ofício dos professores, formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo, Escrituras Ed., 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002

BURKE, P. **A Revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)**. Trad. de Nilo Odália. São Paulo:UNESP, 1991

DOMINICE, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, L'Harmattan, 1996.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação** Lisboa: Porto Editora, 1991.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Lisboa: Porto Editora, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERRAROTTI, F. **Une théologie pour athées**. Paris, Bordas-Dunod, 1984.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

MEAD, G. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962 (Trabalho original publicado em 1934).

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PINEAU, G. Histoires de vie et changement paradigmatique em éducation. *Rèperes*, n. 05, p. 69-73.1985.

PINEAU, G. Histoires de vie et formation de formateurs. **Les métiers de laformation**. Paris, La documentacionfrançaise, pp 107-112, 1994.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EMEDUCAÇÃO DA UFPI, 2010, Teresina-PI. **Anais** do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010.

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES: LA PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN
EXTERIOR DE ESCUELAS

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS EDUCATION:
THE PERCEPTION OF THE EXTERNAL ASSESSMENT
OF SCHOOLS

Raquel Batista de OLIVEIRA¹

Maria Piedade VAZ-REBELO²

Maria da Graça Amaro BIDARRA³

Resumo

Este artigo insere-se na temática da educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares do ensino público em Portugal, tendo como base a atual legislação sobre a inclusão de alunos com NEE, mais concretamente o Decreto 3/2008 e o quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas (AEE) levada a cabo pela IGEC, procura-se conhecer as práticas de diferenciação e apoios que se desenrolam nas escolas. Dado que estas práticas não são objeto de classificação no âmbito do segundo ciclo avaliativo que se iniciou em 2011/2012,

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra- Endereço: Rua do Colégio Novo – cep: 3000-115 – Coimbra Portugal.

² Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Endereço: Rua do Colégio Novo – cep: 3000-115 – Coimbra Portugal.

³ Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Endereço: Rua do Colégio Novo – cep: 3000-115 – Coimbra Portugal.

interessa proceder ao seu mapeamento nos campos de análise que integram a Prestação do Serviço Educativo, bem como nos Pontos fortes e Áreas de melhoria das escolas. Para efeito, recorre-se à análise de conteúdo dos relatórios da Zona Centro de Portugal Continental, tomando como corpus o domínio Prestação do Serviço Educativo e as asserções relativas aos Pontos fortes e Áreas de melhoria. Os resultados evidenciam que as práticas de diferenciação e apoios são mais frequentes nos Pontos fortes do que nas Áreas de melhoria das escolas, e que são mais referidas nas Práticas de ensino comparativamente ao Planeamento e articulação e Monitorização e avaliação das aprendizagens.

Palavras-chave: Inclusão; Avaliação Externa das Escolas. Diferenciação pedagógica. Apoios educativos.

Resumen

Este artículo se concentra en la temática de educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en grupos regulares de la enseñanza básica en Portugal, teniendo como base la actual legislación sobre la inclusión de alumnos con NEE, en concreto el Decreto 3/2008 y el cuadro de referencia de la Evaluación Externa de las Escuelas (AEE) realizado por GEIC busca conocer las prácticas de Discriminación y el Apoyo que tienen lugar en las escuelas. Dado que estas prácticas no son objeto de imputación en el segundo ciclo de evaluación que comenzó en 2011/2012, interesa realizar el mapeo en los campos del análisis que integran la Prestación de Servicios Educativos, así como los Puntos fuertes y Áreas de mejora escuelas. Con efecto, utilizamos la Análisis de contenido el Zona Centro de Portugal Continental, tomando como corpus el Dominio del Servicio prestación educativa y afirmaciones con respecto a los puntos fuertes y áreas de mejora. Los resultados evidencian que las prácticas de diferenciación y apoyo son más frecuentes en los Puntos fuertes de que en las Áreas de mejoria de las escuelas, y que son los más mencionados en las Prácticas Educativas en comparación con la Planificación y la Coordinación y el seguimiento y la Evaluación del Aprendizaje.

Palabras clave: Inclusión. Evaluación Externa de las Escuelas; Diferenciación pedagógica; Apoyos educativos.

Abstract

The present article is part of the theme educational inclusion for Special Needs Education (SNE) students in regular classes in the public educational system in Portugal, taking as reference the current legislation regarding the inclusion of SNE students, specifically Decree 3/2008, and the External School Assessment (ESA), carried out by IGEC looking to know the discrimination practices and support that take place in schools. Since these practices are not assignment object in the second evaluation cycle that began in 2011/2012, interests undertake the its mapping in the fields of analysis that integrate the Provision of Educational Services as well as the Strengths and Improvement aspects schools. We make use of content analysis of the Center of Portugal Zone reports taking the corpus the domain Provision of Educational Services of the Center of Portugal Zone reports. The results make evident that the differentiation and support practices are more frequent in Strong aspects in school than Improvement aspects, which are most frequently mentioned in Educational Practices compared with the Planning and Coordination and Monitoring and Assessment of Learning.

Key words: *Inclusion. External School Assessment. Pedagogical Differentiation. Educaional Support.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo conhecer o olhar da Avaliação Externa de Escolas (AEE) sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as práticas de diferenciação e apoios. Com efeito, defendendo-se uma escola inclusiva, importa perceber de que modo a AEE reporta estas mesmas práticas. Neste sentido, procedemos à contextualização do estudo, traçando a evolução no domínio legislativo no que se refere à educação especial e a evolução no quadro de referência da AEE, desenvolvendo um estudo empírico de natureza documental, que tem por base os relatórios de AEE da Zona Centro de Portugal Continental, relativos ao ano de 2011/2012, cuja metodologia e resultados apresentamos nas respetivas secções deste artigo.

ENQUADRAMENTO LEGAL SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Na atualidade parece consensual que educação inclusiva e educação especial constituem conceitos solidários, pois na realidade, como salienta Correia (2010), uma não sobrevive sem a outra. Vários autores têm contribuído para a identificação dos pressupostos da educação inclusiva, sendo de destacar, entre outros Niza (1996), Correia (1999, 2008, 2010) Leite (2011), Rodrigues (2001, 2003). A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, bem como as recomendações emanadas de organismos internacionais, conduziram à elaboração de diplomas que traduzem novos olhares sobre os alunos com necessidades educativas especiais.

O conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos, foi introduzido pelo DL 319/91, substituindo a classificação em diferentes categorias de foro médico, e responsabilizando a escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, agora concebida como uma “escola para todos”. Este decreto “vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (CORREIA, 1999, p. 29). Teixeira (2008, p. 38) sustenta ainda que este decreto “[...] constituiu um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares por parte de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados”. No âmbito desta lei, em termos de medidas educativas, segundo o princípio do meio o menos restritivo possível, contam-se: equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

No âmbito dos avanços legislativos, em de 7 de Janeiro de 2008 entra em vigor o Decreto-Lei 3/2008

que revoga o Decreto-Lei 319/91. Assim, aquele propõe princípios, valores, instrumentos necessários para garantia da qualidade da educação a todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, identificando as medidas e estruturas organizativas neste domínio (cf. OLIVEIRA, 2014). Tendo em vista as necessidades dos alunos com NEE de carácter permanente, este decreto vem viabilizar a adequação do processo educativo daqueles no âmbito das “atividades e participação num ou vários domínios da vida” (CAPUCHA, 2008, p. 11).

Este decreto especifica o público-alvo a ser atendido pelas medidas de apoio da educação especial, ou seja, estarão incluídos no acesso a estas medidas os alunos com NEE de carácter permanente, excluindo, deste modo, aqueles que não se enquadram nesta especificidade. Recentemente, foi publicada a Portaria nº 275- A/2012, que regulou algumas medidas específicas da educação especial, tais como o Currículo Específico Individual (CEI) e o Programa Individual de Transição (PIT), como se adianta:

A presente portaria regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14º e 21º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual [...]. (Ministério da Educação e Ciência de Portugal).

Este decreto tem levantado algumas controvérsias na comunidade educativa, sendo reconhecidas algumas potencialidades, mas igualmente algumas limitações por diferentes autores. Referimo-nos ao público-alvo, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para identificação do aluno que apresenta NEE (carácter permanente) e ao funcionamento das estruturas organizativas do ensino especial. No que concerne às limitações deste decreto, Correia (2008) afirma que o mesmo retrocede, pois deixa de fora outros alunos que não se incluem nos critérios

da elegibilidade das NEEs de caráter permanente. Sobre isto, o mesmo autor refere:

Ao parecer limitar o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência [...] está a discriminar a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes [...] alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com dificuldade de aprendizagens específicas (por exemplo, dislexia, disgrafias, discalculias, dispraxias, dificuldades de aprendizagens não-verbais), com desordens por falta de atenção, com perturbações emocionais e de comportamento graves e com problemas de comunicação (por exemplo, problemas específicos de linguagem). (CORREIA, 2008, p. 73).

No que diz respeito às Escolas de Referência voltadas aos alunos surdos, Correia (2008) considera que o Decreto-Lei não deixa claro se a educação bilingue destes alunos tem o propósito de uma educação inclusiva. Com efeito, afirma:

Fica-se sem saber se estes alunos se enquadram no espectro dos alunos com NEE permanentes, receptores de serviços de educação especial, ou se, pelo contrário fazem parte de uma comunidade, com línguas e culturas próprias, que deve beneficiar de uma educação bilingue (CORREIA, 2008, p. 72).

Sobre o uso da CIF para a elegibilidade dos alunos com NEEs de caráter permanente, Correia (2008) refere as suas limitações no âmbito da inadequação das definições clínicas e educativas, na incompletude do reconhecimento junto ao desempenho educativo e no uso prematuro da CIF para elegibilidade das NEEs.

Em opinião contrária, alguns autores defendem que o Decreto-lei 3/2008 contribuiu muito para o atendimento de qualidade aos alunos com NEE de caráter permanente (MCANANEY, 2007, cit. por CAPUCHA, 2008). Apontando para o uso da CIF, afirma-se:

Uma vez aceite o argumento a favor de uma abordagem biopsicossocial para o desenvolvimento de um sistema de educação inclusiva, resta a questão sobre qual o quadro conceptual que melhor reflecte os princípios e valores deste modelo e que pode fornecer um meio sistemático de fundamentar as necessidades, como os pontos fortes individuais e ambientais.

Nesta perspectiva, não existe quadro de referência mais apropriado e relevante do que a CIF. A CIF possui um conjunto de características que fazem dela um quadro de referência ideal para apoiar o desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente do processo de necessidades em educação. (MCANANEY, 2007, cit. por CAPUCHA, 2008, p. 92).

Além disso, o uso da CIF permite esclarecer os pais sobre a elegibilidade dos alunos, fundamenta o plano pedagógico e o desenvolvimento do currículo. Pinto (2012, p. 37) defende que o “Decreto-Lei n.º 3/2008 apresenta uma verdadeira inovação, a utilização da comumente designada por CIF (OMS, 2003), uma classificação da Organização Mundial de Saúde [...]”.

Com efeito, Capucha (2008) refere que o Decreto-Lei 3/2008 trouxe contribuições no âmbito da vida pós-escolar para os alunos com NEE de carácter permanente (que possuem o CEI), pois três anos antes do término da escolaridade acrescenta ao PEI o PIT que tem por objetivo promover junto do aluno com NEE a sua capacitação para adquirir competências sociais no sentido de que este seja capaz de efetivar o seu projeto de vida. Consubstancialmente, conforme o decreto, acima citado, em seu art. 14º, este documento deve ser flexível respondendo adequadamente aos desejos, aspirações e competências do aluno, deve também clarificar e definir as etapas necessárias para o desenvolvimento das ações desde o início até a conclusão do percurso educativo.

As práticas inclusivas à luz da Avaliação Externa de Escolas em Portugal

Sabe-se que um dos pressupostos da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular é a garantia de uma educação de qualidade para atender à diversidade de alunos através de respostas educativas adequadas e eficazes para estes. Com efeito, defendendo-se uma escola inclusiva, interessa conhecer de que modo as práticas de inclusão e as medidas de diferenciação e apoios têm sido consideradas no âmbito da avaliação institucional de escolas, sendo para isso relevante compreender o processo de AEE a decorrer em Portugal. Com efeito, tem vindo a assumir particular ênfase, nas últimas décadas, a avaliação de escolas, existindo um Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas (AEE), levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o qual tem por objetivo avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior.

O quadro de referência estabelece os domínios de avaliação, sendo a metodologia adotada e a escala de classificação igualmente importantes neste processo que resulta na elaboração de um relatório para cada escola, publicado na página da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), organismo do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O quadro de referência do primeiro ciclo avaliativo da AEE, especificamente no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, incluiu os seguintes fatores: articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoios, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. Assim sendo, em face do quadro de referência acima citado, neste primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) é de referir que o domínio *Prestação do Serviço Educativo* e o fator *Diferenciação e apoios* foram objeto de classificação. Importa destacar que no primeiro ciclo avaliativo (2006/2011), verificou-se que o fator diferenciação e apoios obteve classificações entre Muito Bom e Bom em

maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes, com maior frequência do que entre os pontos fracos das escolas (INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2006-2011). No entanto, no segundo ciclo avaliativo (2011-2012) este fator desaparece e surge como referente nos campos de análise *Práticas de ensino e Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Acresce que neste ciclo avaliativo só foi atribuída classificação ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, não sendo objeto de classificação os campos de análise em questão (BIDARRA et. al., 2014).

Nesse contexto, foi nosso objetivo perceber como as práticas de diferenciação e apoios têm sido reportadas à luz da AEE, procurando mapear estas mesmas práticas, tomando como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo (iniciado em 2011, relativos à Zona Centro de Portugal Continental) e analisando e discutindo os dados obtidos, confrontando-os com a legislação atual e a avaliação das medidas educativas da educação especial, na sequência de outra intervenção da Inspeção Geral de Educação e Ciência que tem como propósito dar conta destas mesmas práticas (INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2011-2012).

METODOLOGIA

Para este estudo de natureza documental fizemos uso de 42 relatórios da AEE do 2º Ciclo avaliativo (2011-2012), referentes às escolas públicas da Zona Centro de Portugal Continental. Neste viés, utilizamos a técnica análise de conteúdo que nos permite desvendar sistematicamente o conteúdo manifesto nas mensagens (AMADO, 2009). Com efeito, foi nosso objetivo perceber como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizadas e mapeadas à luz da AEE, tomando como base o conteúdo presente nos relatórios do 2º Ciclo avaliativo, acima citado.

A análise incidiu no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, considerando como categorias os campos de análise expressos no quadro de referência e como subcategorias

os referentes do referido domínio. Analisaram-se ainda os conteúdos relativos aos *pontos fortes* e *áreas de melhoria das escolas*. As categorias de análise estão expressas na matriz conceptual apresentada no Quadro 1:

Categoria	Subcategoria
Planeamento e articulação	A1 - Gestão articulada do currículo
	A2 - Contextualização do currículo e abertura ao meio
	A3 - Projectos curriculares de turma
	A4 - Contextualização do projecto educativo (PE)
	A5- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
	A6 - Coerência entre ensino e avaliação
	A7 - Trabalho cooperativo entre docentes
B-Práticas de ensino	B1 - Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
	B2 - Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
	B3 - Metodologia ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
	B4 - Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens
	B5 - Acompanhamento e supervisão da prática letiva
C-Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	C1 - Diversificação das formas de avaliação
	C2 - Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
	C3 - Avaliação dos programas individuais
	C4 - Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
	C5 - Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar
	C6- Prevenção da desistência e do abandono

D- Pontos fortes	D1 - Diversificação das formas de avaliação
	D2 - Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
	D3 - Prevenção da desistência e do abandono
E- Áreas de melhoria	E1 - Eficácia das medidas de apoio educativo
	E2 - Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais

Quadro 1 - Matriz conceptual para análise de conteúdo

Em seguida, após a construção da matriz conceptual, procedemos à análise das frequências dos indicadores específicos das práticas de *Diferenciação e Apoios*, bem como nas categorias em destaque.

RESULTADOS

A análise das práticas de diferenciação e apoios no âmbito dos relatórios da avaliação institucional de escolas mostrou-nos um maior número de referências a essas práticas no campo de análise *B- Práticas de Ensino*, comparativamente à sua referência nos campos de análise *A-Planeamento e Articulação* e *C- Monitorização da Avaliação do Ensino e das Aprendizagens*. Revelou-nos ainda um maior número de referência das práticas de diferenciação e apoios nos *Pontos fortes* comparativamente às *Áreas de melhoria* das escolas (cf. Figura 1).

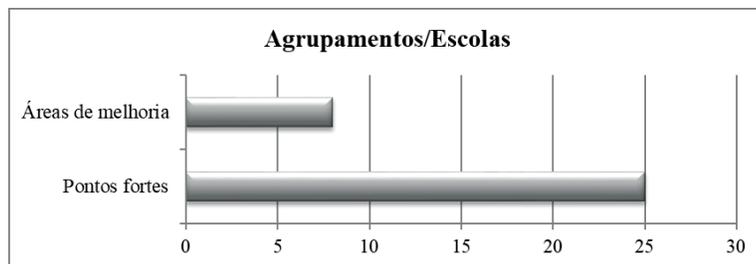


Figura 1: Frequência dos pontos fortes e áreas de melhoria nos agrupamentos de escolas e nas escolas

Este resultado pode ser interpretado pelo fato de na categoria *B- Práticas de ensino* estarem presentes as subcategorias B1- adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos e B2- adequações das respostas educativas às crianças e alunos com NEE. Relativamente aos indicadores das práticas de diferenciação e apoios nos *Pontos fortes e Áreas de melhoria* da escola, registou-se uma maior frequência nos primeiros, o que vai ao encontro das classificações elevadas obtidas neste fator no primeiro ciclo avaliativo. Sobre os indicadores específicos das práticas de Diferenciação e Apoios obtivemos os seguintes resultados.

Nas categorias *A- Planeamento e articulação* e *C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, há uma menor frequência em indicadores das práticas de diferenciação e apoios o que nos indica que estas práticas têm sido menos alvo planeamento e de avaliação, não estando tão presentes nos documentos estruturantes da escola, resultado que está de acordo com o referido nos relatórios da IGEC sobre as medidas de Educação Especial, que consideram os referidos aspetos como um aspeto a melhorar (INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2011-2012).

As medidas de apoio mais referidas são o Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Específico Individual (CEI), encontrando-se em número mais reduzido o Programa Individual de Transição (PIT) (cf. Figura 2). Com efeito, consideramos que a referência a estas medidas educativas cumpre com o que está legislado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro onde faz menção às mesmas e está de acordo com a posição de diferentes autores que sublinham que a inclusão supõe a sua relação com a educação especial (CORREIA, 2010).



Figura 2: Frequência das medidas educativas na Educação Especial

Quanto às estruturas organizativas da Educação Especial registou-se maior frequência de Unidades de Ensino Estruturado em relação às Unidade de Multideficiência e Escolas de Referência (cf. Figura 3). Estas estruturas organizativas são igualmente referidas na categoria *D- Pontos fortes* das escolas.

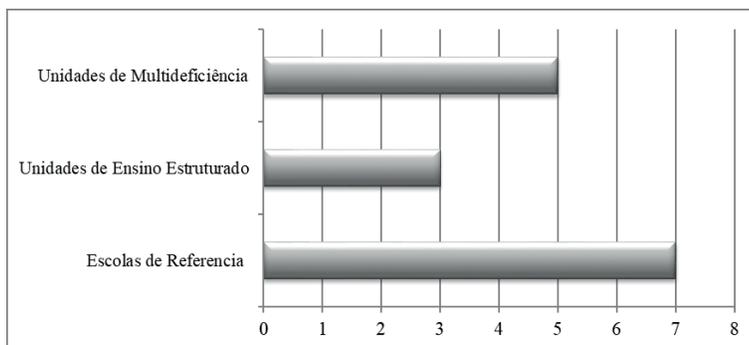


Figura 3: Estruturas organizativas da Educação Especial

No que se refere aos indicadores das práticas de diferenciação e apoios nos campos de análise estão presentes as frequências em cada categoria de análise (cf. Figura 4, Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8).

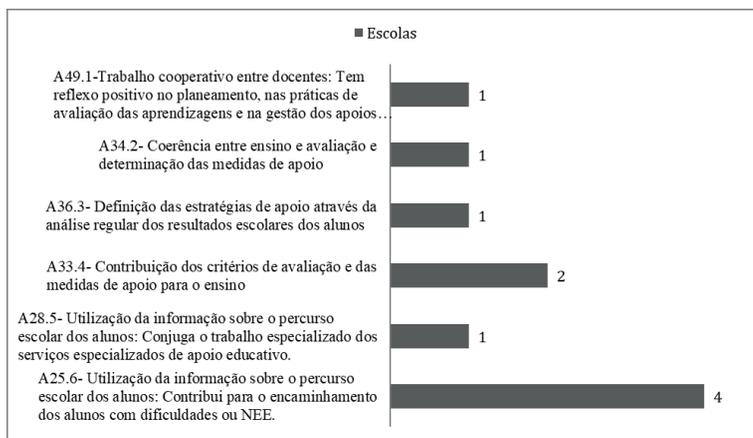


Figura 4: Indicadores presentes nas subcategorias da categoria A-Planeamento e articulação

Como o exposto, os indicadores das práticas de Diferenciação e Apoios que apresentam maior frequência são A4 e A6. Sobre o primeiro converge com o que está legislado no Decreto-Lei 3/2008 presente no artigo 13º que faz menção à coordenação e aperfeiçoamento do PEI. Capucha (2009, p. 28) afirma que nas reuniões de avaliação nas escolas “permite obter dados essenciais para se monitorizar a eficácia das medidas educativas, podendo, a qualquer momento, ser necessário introduzir alterações às medidas inicialmente definidas”. Sobre o segundo vai ao encontro do que está presente neste mesmo Decreto- Lei no que concerne ao documento PEI. Este, segundo o mesmo autor, bem como com o Decreto-lei 319/91 de 23 de janeiro, refere que o estabelecimento de ensino através da informação do percurso escolar do aluno pode direcioná-lo (em particular o com NEE), as medidas de apoio necessárias para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Na categoria B- Práticas de ensino estão presentes os indicadores das práticas de diferenciação e apoios (cf. Figura 5) da qual pode-se verificar a frequência dos mesmos na Figura 5.

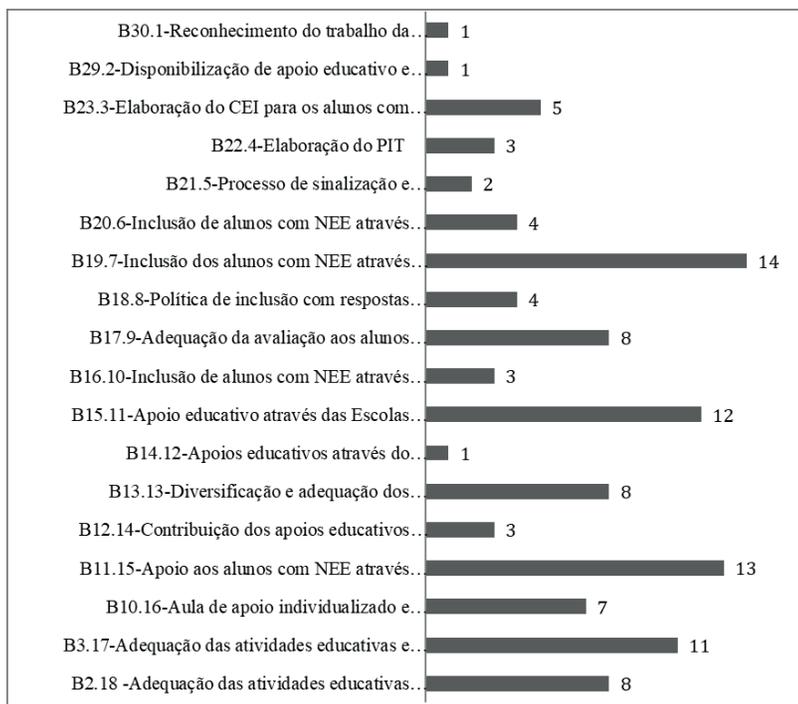


Figura 5: Indicadores presentes nas subcategorias da categoria B-Práticas de Ensino

Uma análise da figura 5 (cf. Figura 5) demonstra que os indicadores que apresentam frequência mais elevada são: B7, B9, B11, B13, B15, B16, B17, B18. Os indicadores B7, B16, B17, B18 estão de acordo com o Decreto-lei 3/2008, destacando o art. 16º que refere a adequação do processo de ensino e aprendizagem. Conforme o autor Capucha (2008, p. 33) afirma esta adequação

(...) pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: (i) áreas curriculares e disciplinas; (ii) objectivos e competências; (iii) conteúdos; (iv) metodologias; (v) modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Sobre o indicador B9, está de acordo com o art. 20º do mesmo decreto que refere as adequações no processo de avaliação. No que concerne ao indicador B11, este também está de acordo com o decreto em questão, no que se refere às modalidades específicas da Educação Especial, ou seja, as Escolas de Referência, Unidades de Multideficiência, Unidades de Ensino Estruturado.

Correia (2008, p. 13) refere que “A inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEEs nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos sejam assegurados (legislação, recursos, colaboração, etc.)”.

Na categoria C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens estão presentes os indicadores das práticas de diferenciação e apoios (cf. Figura 6) podendo-se verificar a frequência dos mesmos na Figura 6.

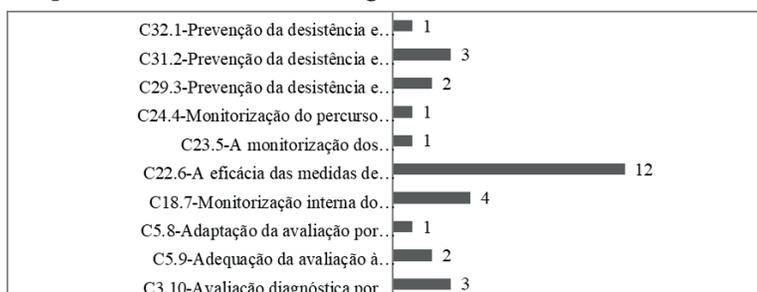


Figura 6: Indicadores presentes nas subcategorias da categoria C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Sobre a figura 6 (cf. Figura 6), o indicador que apresenta frequência elevada é o C6- A eficácia das medidas de apoio educativo é avaliada. Sobre isto, o Decreto-lei 319/91 bem como o Decreto-Lei 3/2008, não fazem menção a este ponto. Entretanto, Capucha (2008) aponta que o Decreto-Lei 3/2008 refere que a adequação do processo de ensino-aprendizagem, que integra as medidas de apoio educativo “[...] vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas” (p. 33).

Os resultados relativos à categoria D - Pontos fortes são apresentados na Figura 7.

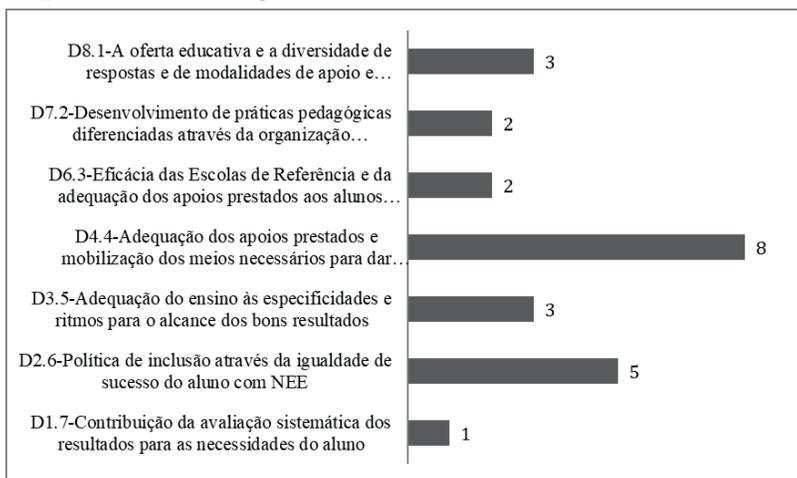


Figura 7: Indicadores presentes nas subcategorias da categoria D- Pontos Fortes

De acordo com os resultados obtidos (cf. Figura 7) os indicadores que apresentam frequência elevada são o D4 e D6. O primeiro integra o que está previsto nos decretos-lei 319/91 bem como no Decreto-lei 3/2008 no que se refere às medidas educativas associadas ao processo de ensino e de aprendizagem, fazendo menção, neste âmbito, ao apoio pedagógico personalizado aos alunos com NEE. No que se refere ao indicador D6, Leite (2011) afirma que a escola inclusiva precisa dar respostas condizentes ao progresso no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Niza (1996) reforça que o professor necessita valorizar a diferenciação no propósito de garantir o direito de acesso e igualdade de condições educativas de qualidade a todos os alunos, permitindo o sucesso destes no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda, o Decreto-lei 3/2008 no seu art. 1º refere que a Educação Especial tem por objetivo “[...]a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades [...]” (CAPUCHA, p. 15).

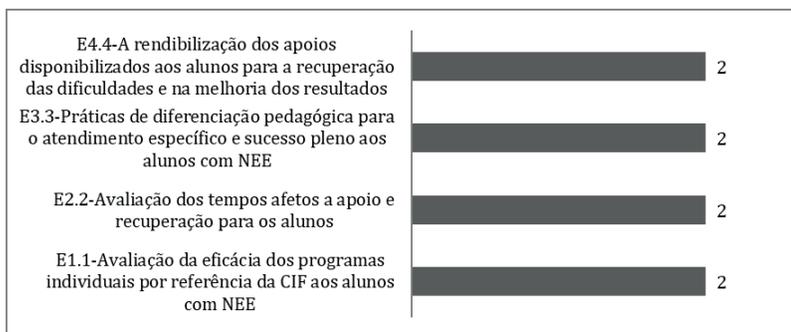


Figura 8: Indicadores presentes nas subcategorias da categoria E- Áreas de melhoria

Sobre a categoria E- Áreas de melhoria (cf. Figura 8), verifica-se que há equilíbrio na frequência dos indicadores. Este resultado, nos fornece dados para realização de futuros estudos de casos, tendo um olhar mais atento nesses indicadores. Também este dado, como pode-se verificar no indicador *E4* presente nas *Áreas de melhorias* vai ao encontro dos primeiros resultados deste estudo (cf. Figuras 1) onde fez menção a baixa frequência das práticas de diferenciação e apoios nas categorias *A- Planeamento e articulação* e *C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Somando-se a isto, a avaliação é igualmente referida nos relatórios da modalidade da Educação Especial enquanto aspeto a melhorar.

CONCLUSÕES

Os resultados desse estudo revelam que as escolas da Zona Centro de Portugal Continental têm desenvolvido práticas de inclusão, reportadas nos relatórios de AEE, ainda que sejam menos referidas a planificação e a avaliação destas mesmas práticas, devendo assumir maior visibilidade nos documentos estruturantes, o que está de acordo com os relatórios da IGEC na modalidade da educação especial, que resultam de uma intervenção mais específica no que concerne às respostas educativas para alunos com NEE.

Com efeito, houve mais referência às práticas de diferenciação e apoios nas categorias B-Práticas de Ensino e

D- Pontos fortes, comparativamente às demais categorias de análise. Acresce destacar que houve uma maior referência ao Programa Educativo Individual (PEI) e ao Currículo Específico Individual (CEI) comparativamente ao Programa Individual de Transição (PIT). Sobre as estruturas organizativas do ensino especial, surgem com maior frequência as Escolas de Referência comparativamente às Unidades de Multideficiência e às Escolas de Ensino Estruturado. Sublinhe-se que os indicadores das práticas de diferenciação e apoios presentes nas categorias vão ao encontro da legislação atual, no que se refere ao Decreto-Lei 3/2008.

Os dados presentes nos relatórios da AEE, no que se refere ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, possibilitaram ainda identificar as escolas que se têm destacado nas práticas de diferenciação e apoios, bem como as que necessitam melhorar neste âmbito, o que nos poderá conduzir em futuros estudos de caso. Com efeito, fica por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares sobre as mesmas práticas o que auxiliará no desenvolvimento de projetos de intervenção e formação de professores, que constitui uma necessidade identificada em Portugal, de acordo com relatórios internacionais (TALIS, 2009-2010).

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Introdução à investigação qualitativa em educação.** (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra, 2009.

BIDARRA, M. G. et.al.. Relatórios de avaliação externa: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.). **Avaliação Externa de Escolas. Quadro Teórico/Concetual** Porto. Porto Editora, 2014. (p. 229-246). ISBN: 978-972-0-34908-8

CAPUCHA, L. *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, 2008.

CORREIA, L. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CORREIA, L. **Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE** – Consideração para uma educação de sucesso. Porto: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. **Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2010.

INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Externa das Escolas**: Avaliar para a melhoria e confiança. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2006-2011. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>. Acesso em 10/01/2014.

INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Avaliação Externa das Escolas**, 2011-2012. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2012. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>. Acesso em 10/01/2014.

INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. **Educação Especial: Respostas Educativas 2011-2012**. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2013. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>. Acesso em 08/05/2014.

LEITE, T. **Currículo e necessidades educativas especiais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

MARQUES, C. **Inclusão e inovação**: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva, 2012. 198f. Dissertação de mestrado, Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

MACANANEY, D. O contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a Educação Especial. In: CAPUCHA,

L. **Educação Especial. Manual de Apoio à Prática.** Lisboa, 2008.

NIZA, S. Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum, 1996. **Inovação**, 2, 139-149.

OLIVEIRA, R. **Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoio e sua avaliação**, 2014. 114f. Dissertação de mestrado, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade.** Porto: Porto Editora, 2003.

Teaching and Learning International Survey (TALIS). **Teachers' professional development an analysis of teacher's professional development based on the OECD's.** European Union., 2009-2010.

Legislação consultada

Lei nº 319/91. **Diário da República.** Regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas. – **I Série** – Nº 193 de 23 de Agosto.

Decreto-Lei nº 3/2008. **Diário da República.** Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE. – **I Série** – Nº 4 de 7 de Janeiro.

Portaria Nº 275- A/2012. **Diário da República.** Faz algumas adaptações deste ultimo decreto face à regulação do atendimento dos alunos. **1.ª SERIE**, Nº 176-Supl, de 11.09.201.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA MARCAÇÃO DE GÊNERO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

A COMPARATIVE ANALYSIS OF GENDER MARKING
BETWEEN THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE AND
THE PORTUGUESE SIGN LANGUAGE

UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA MARCA DE
GÉNERO ENTRE LA LENGUA BRASILEÑA DE
SEÑALES Y LA LENGUA GESTUAL PORTUGUESA

*Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO*¹

*Joana Rita da Silva CONDE E SOUSA*²

*Marcos Roberto SANTOS*³

Resumo:

O povo surdo em todo o mundo possui como língua natural a língua gesto-visual, que se diferenciam linguisticamente de um país para o outro em seus componentes lexicais, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise morfológica sobre a marcação de

¹ Prof. Ma. Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro (brasileira), mestre em Estudos Linguísticos (UFMT), doutoranda em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa, no Instituto de Educação. Docente do Instituto Federal de Ensino, Ciências e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT). Contato: suammypriscila@gmail.com

² Prof. Dr^a Joana Rita da Silva Conde e Sousa (portuguesa), Título de Especialista em Língua e Literatura Materna (2015). Docente Adjunta no Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra. Contato: joanarita@esec.pt

³ Prof. Me. Marcos Roberto Santos (brasileiro), mestre em Letras e Artes (UEA), Docente da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Contato: mrdasantos@uea.edu.br

gênero entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para detectar diferenças e similaridades em seus usos. Para a realização dessa pesquisa foi feito levantamento bibliográfico nos referenciais teórico-analíticos baseados em estudos de especialistas em linguística da Libras como Quadros e Karnopp (2004), Ferreira (2010), entre outros, e na LGP Amaral et al. (1994) e Correia (2017). Esta investigação é de natureza qualitativa e tem como método de coleta de dados a pesquisa bibliográfica em três fontes: o Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Libras, Volumes 1 e 2 (2013) e o Gestuário Digital de Língua Gestual Portuguesa (2008) e Moderna Gramática Portuguesa (2009). A etapa final da pesquisa configurou-se na análise de conteúdo. O resultado dessa pesquisa comprovou a diferença entre as línguas estudadas, e foi delineado uma tabela comparativa que elucida os tipos de marcações de gênero em LGP e Libras, tendo por bases os estudos da LP.

PALAVRAS-CHAVES: Gênero, Comparação, Morfologia, LGP, Libras.

Resumen:

La población sorda en todo el mundo posee como idioma natural la lengua gesto-visual, existiendo diferencias lingüísticas de un país para el otro en sus componentes lexicales, fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Para tanto, esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis morfológico sobre la diferencia de género entre la Lengua Gestual Portuguesa (LGP) y la Lengua Brasileña de Señales (Libras), para detectar diferencias y semejanzas en sus usos. Para la realización de esta investigación se realizó una revisión bibliográfica en los referenciales teórico-analíticos baseados en estudios de especialistas en lingüística de Libras como Cuadros y Karnopp (2004), Ferreira (2010), entre otros, y en la LGP Amaral et al. (1994) y Correia (2017). Esta investigación es de naturaleza cualitativa y tiene como método de recolección de datos la investigación bibliográfica en tres fuentes: el Nuevo Deit-Libras: Dicionario Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe de las Libras, Volúmenes 1 y 2 (2013) y el Gestión Digital de Lengua Gestual Portuguesa (2013) (2008) y Moderna Gramática Portuguesa (2009). La etapa final de la

investigación se configuró en el análisis del tema. El resultado de esta investigación comprobó la diferencia entre las lenguas estudiadas, y fue delineado un cuadro comparativo que elucidó los tipos de marcas de género en LGP y Libras, teniendo por base los estudios de la LP.

PALAVRAS CLAVE: *Género. Comparación. Morfología. LGP. Libras.*

Abstract:

Deaf people throughout the world have like a natural language the space-visual language, which differ linguistically from one country to another in its lexical, phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic components. Thus, this research has the mainly objective making a morphological analysis on the gender marking between the Portuguese Sign Language (LGP) and the Brazilian Sign Language (Libras), to detect differences and similarities in their uses. For the accomplishment of this research, a bibliographical survey was carried out in the theoretical-analytical references based on studies of linguistic experts from Libras such as Quadros and Karnopp (2004), Ferreira (2010), among others, and LGP was used Amaral et al. (1994) and Correia (2017). This research has a qualitative nature and has as a method of data collection the bibliographic research in three sources: the New Deit-Libras: Illustrated Encyclopedic Dictionary of Libras, Volumes 1 and 2 (2013) and the Digital Gesture of Portuguese Sign Language (2008) and Modern Portuguese Grammar (2009). The final step of the search was set up in content analysis. The results of this research proved the difference between the languages studied, and a comparative table was drawn which elucidates the types of gender markings in LGP and Libras, based on the studies of Portuguese Language.

KEY-WORDS: *Gender. Comparison. Morphology. LGP. Libras.*

INTRODUÇÃO

As línguas de sinais/gestuais⁴ utilizadas pela comunidade surda são consideradas línguas, primeiramente, por cumprir um papel comunicacional. Além disso, estão ancoradas em três pilares: **social**, porque há uma comunidade linguística que as utilizam como forma de comunicação; **linguístico**, porque cumprem com o estatuto estabelecido pela linguística saussuriana, ou seja, possuem fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática e; **política**, já que em muitos países estas línguas já se apresentam oficializadas na legislação, como no Brasil, que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida oficialmente através da Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002 e em Portugal através da 4ª Revisão Constitucional, no seu artigo 74 h) de 20 de setembro de 1997.

Com base nessa concepção linguística das línguas gesto-visuais (LGV)⁵, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise morfológica da Libras e da Língua Gestual Portuguesa (LGP) para detectar similaridades e diferenças entre estas duas comunidades de fala, especificamente no que diz respeito ao uso dos gêneros na classe gramatical substantivo, através de análise documental do Novo Deit - Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volumes 1 e 2 (2012) e o Gestuário Digital de Língua Gestual Portuguesa (2008) disponível em CD.

LIBRAS E LGP: LÍNGUAS GESTO-VISUAIS NATURAIS E DISTINTAS

Onde houver surdo, há línguas gesto-visuais, logo, em toda parte do mundo há LGV e, ao contrário do que muitos

⁴ Em Portugal a língua é denominada como gestual e no Brasil como língua de sinais, por isso em todo o texto vamos diferenciar as línguas pelos termos, respeitando suas nomações.

⁵ Optamos por usar essa terminologia (e sigla) quando falamos de todas as línguas que são de modalidade visual-espacial. Uma vez que no Brasil utilizamos a nomenclatura Línguas de Sinais – LS e em Portugal Línguas Gestuais – LG e essa nomenclatura consegue abranger as duas.

(ainda) pensam, elas não são iguais entre si, nem tampouco é uma única língua utilizada em todo o mundo. Outro mito que ainda perdura na sociedade é que a LGV de um país é advinda da língua oral deste, ou seja, a LGP é advinda da Língua Portuguesa (LP) (Oral), e, conseqüentemente, a Libras, também. Entretanto, o estudo que ora apresentamos, objetiva contribuir para comprovar justamente o contrário.

Os dois países em foco nessa pesquisa, Brasil e Portugal, são falantes de uma ‘mesma’ língua oral, a LP – não vamos entrar no mérito da discussão acerca do uso da LP nos dois países – entretanto, a suas LGV são diferentes desde os seus alfabetos.

A LGP e a Libras são línguas naturais de suas respectivas comunidades, utilizadas pela maioria de seus membros. O primeiro linguista a reconhecer as LGV como línguas naturais foi o americano Stokoe (1960), e ele afirmou, em seu primeiro estudo, que a LGV utilizada por surdos americanos, hoje denominada American Sign Language – ASL, seria dotada de características linguísticas semelhantes às das línguas orais.

Autoras brasileiras corroboram com esta afirmação:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. [...] As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30)

Dessa forma, cada língua apresentará peculiaridades na sua formação, ou seja, terão suas próprias fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e outras propriedades, e que nada têm a ver com as línguas orais usadas em seus países, e, portanto, devem ser respeitadas como línguas naturais, línguas vivas.

BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

É do conhecimento dos estudiosos da área que tudo começou na França, no Século XVIII, onde surge o primeiro educador de surdos: o Abade L'Epée, considerado até os dias de hoje como o pai dos surdos, pela sua grande contribuição nesse campo do conhecimento, já que partiram dele os primeiros estudos acerca das interações dos surdos (LANE, 1984).

Quase um século depois, em 1823, chega a Portugal o professor sueco Pär Aron Borg, trazido por D. João VI, a pedido da sua filha. Este criou o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa. Logo, a língua impulsionadora da LGP foi a Língua Gestual Sueca (PEREIRA E CONDE E SOUSA, 2004; VAZ DE CARVALHO, 2007). Semelhantemente no Brasil, em época próxima (1855), é trazido ao Brasil o professor francês, surdo congênito, René Ernest Huet, pela corte de D. Pedro II para atuar na educação dos surdos filhos dos nobres e em 26 de setembro de 1857, é fundada a primeira escola de surdos no Brasil, o INES, hoje denominado Instituto Nacional de Educação do Surdo. Sua vinda possibilitou influências linguísticas da Língua Francesa de Sinais aos estudos e usos da Libras.

Quanto à oficialização, a LGP foi reconhecida na Constituição da República e considerada língua de ensino da comunidade surda, desde 20/09/97, pela 4.^a Revisão Constitucional, apresentada em Diário da República, no artigo Nº 74, alínea 'h' no qual se refere o dever de “Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Já a Libras teve seu reconhecimento efetivado como língua oficial do Brasil através da Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e nesta, a Libras é incluída como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos

curso de formação de professores e de fonoaudiologia, em níveis médio e superior.

Três anos depois o Decreto Nº 5.626/05, de 22 de dezembro, é deliberado para instruir quanto ao uso e difusão da Libras, seu ensino, a formação de instrutores, professores e intérpretes. Por sua vez, a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa/Libras (TILS), é somente reconhecida e legalizada em 1º de Setembro de 2010, pela Lei Nº 12.319. Em Portugal, o exercício da atividade de intérprete de LGP é reconhecido em 5 de julho de 1999, pela Lei Nº 89/99. Nesta podemos encontrar os princípios basilares do código de ética e deontológico em todas as áreas de atuação do tradutor intérprete de língua gestual.

Os documentos oficiais de ambos os países valorizam os surdos e suas línguas, mas também afirma a importância destes aprenderem a Língua Portuguesa e sua escrita, uma vez que é pretendida uma Educação Bilíngue, amparada em Portugal pelo Decreto-Lei Nº 3/2008 e no Brasil pelo Decreto Nº 5.626/05. Esta modalidade de ensino preconiza possibilitar ao surdo aprender a LGV e a LP, a LGV como primeira língua e a LP como segunda, de modo a oportunizar seu desenvolvimento cognitivo, da mesma forma que é garantido ao ouvinte.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A investigação que ora apresentamos, percorre uma abordagem qualitativa já que, de acordo com Minayo (2009), esse tipo de pesquisa lida com o mundo dos significados e, segundo Gerhardt e Silveira (2009), não demanda representatividade numérica, mas pretende dar resposta aos porquês.

Na fase exploratória dessa investigação, realizamos a escolha do objeto e o delimitamos. Segundo Gil (2002):

Esta etapa representa um período de investigação informal e relativamente livre, no qual o pesquisador

procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa.

Diante dos diversos léxicos derivacionais existentes nas LGV, optamos por analisar aqueles que empregam o gênero na Libras e na LGP, com o objetivo de encontrar semelhanças e dissonâncias em suas realizações, tendo como fontes da pesquisa: o Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volumes 1 e 2 (2013) e o Gestuário Digital de Língua Gestual Portuguesa (2008).

Na abordagem qualitativa, vários são os métodos utilizados para a coleta dos dados, de forma que nos permita aproximar da realidade social vivenciada. O método de busca dos dados que suportou esta investigação foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002) esse método é muito utilizado nas pesquisas qualitativas e se desenvolve com base “em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44).

O autor afirma que há pesquisas que são exclusivamente realizadas a partir de dados bibliográficos e as pesquisas realizadas em dicionários está classificada para ele como fonte bibliográfica de livro de referência (ou de consulta) informativa, assim como enciclopédias, anuários e almanaques, pois são fontes “que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas” (Gil, 2002, p. 44).

A terceira etapa dessa investigação, que consiste no tratamento dos dados coletados, usamos a técnica denominada “análise de conteúdo”, já que se apresenta como:

(...) flexível e adaptável às estratégias (...) e por apostar claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, e com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (AMADO, 2014, p. 300).

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é sistematizada e consiste na “organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Dessa forma, a análise foi realizada individualmente pelos autores, mas também coletivamente, em discussões *on-line*, por meio da comunicação mediada por computador (CMC), já que os autores se encontram em espaços geográficos diversos. A CMC é um modelo de interação utilizado por diversos âmbitos do conhecimento para mediar reuniões, encontros, aulas, etc., como sendo um ambiente virtual versátil, segundo (MARCUSCHI, 2002). Se fez necessário, ainda, o uso de ferramentas de mídia virtual, já que a realização dos léxicos é de cunho viso-gestual.

ANÁLISE/DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Para dar início à análise, é importante compreendermos que morfologia se conceitua pelo estudo da estrutura interna das palavras, ou seja, pequenas unidades arbitrárias (fonemas) dotadas de significado (morfemas) que formam as palavras, no caso da LGV, os sinais.

Conforme a discussão anterior sobre os aspectos linguísticos das línguas de sinais, podemos dizer que, por serem naturais, essas línguas também exibem a dupla articulação. Isso significa que os enunciados produzidos em uma língua não são indivisíveis. Para Martelotta (2013, p. 39)

A linguagem humana é *articulada*: porque se manifesta através de sentenças resultantes da união de elementos menores. E podemos também compreender o termo “dupla articulação”: existem dois tipos diferentes de unidades mínimas: os *morfemas* e os *fonemas*”.

Assim, a dupla articulação nas línguas orais e sinalizadas/gestuadas se caracteriza pela divisão das palavras em menores

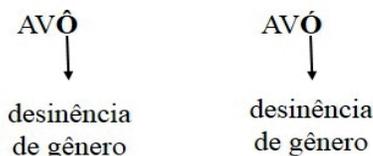
unidades arbitrárias dotadas de significação, os morfemas. E, dividida novamente em menores unidades ainda, sem significação e com funções distintivas, os fonemas.

Em relação à morfologia, objeto desta pesquisa, a mesma foi empregada inicialmente na área das ciências da natureza, botânica e geologia. Apenas no século XIX aplicada à Linguística, primeiramente na tentativa de solucionar o enigma da primeira língua existente, o indo-europeu e suas raízes, que deram origens às outras línguas. Atualmente, a morfologia tem como objeto de estudo a forma das palavras, com princípios mais abrangentes e complexos (PETTER, 2014).

Assim, nas línguas sinalizadas/gestuadas, a morfologia atua com o objetivo de analisar a estrutura interna dos sinais, bem como das regras que os formam. Para esta pesquisa, será tomado como princípio de análise apenas os morfemas que indicam o gênero nas LGV, que, conforme Amaral et al. (1994), é marcado apenas em seres animados, podendo também ser omitido, como veremos adiante. Assim, os autores sugerem que nas LGV sejam considerados a tripartição de gêneros: masculino, feminino e neutro (para os seres inanimados). Nós vamos nos ater aos seres animados somente.

MORFEMAS NOMINAIS DE GÊNERO EM LIBRAS E EM LGP

As regras gramaticais para a marcação de gênero nas línguas de sinais funcionam de maneira diferente das línguas orais, uma vez que estas possuem as desinências nominais de gênero “o” e “a”, como é o caso da Língua Portuguesa. Por exemplo:



Segundo Bechara (2009, p. 95) quando trata da estrutura interna do substantivo, este “pode ser dotado da

marca de gênero: menino/menina, gato/gata”, a essa marcação é dado o nome de “moção”. Mas, não só a desinência pode o caracterizar como também o artigo que lhe antepõe – [o] para masculino e [a] para feminino. Entretanto, a marcação de gênero não é tão simplista assim na LP, já que, por exemplo, não podemos dar essa mesma definição para os substantivos mato/mata ou jarro/jarra.

A presença dessas desinências nominais de gênero na LP não ocorre nas LGV, mas, a marcação de gênero para os substantivos sexuados é indicada, de acordo com Ferreira (2010, p. 49), “pospondo-se o sinal HOMEM/MULHER, indistintamente para pessoas e animais”. É a forma mais comum de indicarmos o feminino e o masculino dos substantivos nas LGV.

Imagem 1: Sinais/gestos em Libras e LGP para HOMEM e MULHER⁶



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1392 e 1756) e Gestuário Digital de LGP (2008).

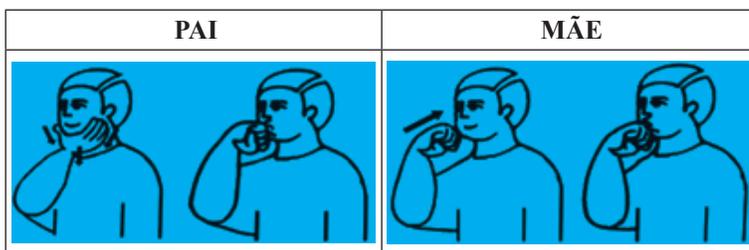
Em Portugal são escassos os estudos nesta área da linguística da LGP, pelo que consideramos importante que essas análises comparativas existam para enriquecer os estudos linguísticos nas línguas gestuais/de sinais. Como os estudos linguísticos no Brasil são mais abundantes, partimos desta base sólida para a investigação da LGP. Silva & Sell (2009, *apud* Correia, 2017), corroboram com as ideias de Ferreira (2010), e verifica que:

⁶ Podemos usar no texto HOMEM/MULHER, FEMININO/MASCULINO ou MACHO/FÊMEA, são todos sinônimos nas duas línguas em questão, e usa-se o mesmo sinal/gesto.

(...) estudando os processos de composição morfológica e morfossintática na LIBRAS [estes] referem-se à marcação de gênero como composição aparente, afirmando o seguinte: Os nomes na libras não possuem marcação morfológica de gênero. Quando é necessário esclarecer qual é o sexo do referente numa situação de enunciação, uma das maneiras de fazê-lo nos substantivos de libras é a combinação dos sinais independentes, HOMEM ou MULHER.

Encontramos classificados nessa especificação referenciada acima os sinais de PAI e MÃE em Libras, que, obrigatoriamente necessita do sinal complementar para indicar o gênero, já que o sinal base é igual.

Imagem 2: Sinal da Libras para PAI e MÃE



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1868 e 1622)

Podemos dizer que esses sinais podem ser comparados às palavras de moção da LP, uma vez que há um sinal base para marcar o substantivo e a ele acrescenta-se o sinal de MACHO ou FÊMEA. Entretanto, não é assim que ocorre sempre nas LGV. Essa indicação, por exemplo, não se realiza em LGP. A imagem abaixo mostra que para os dois léxicos são usados gestos diferentes.

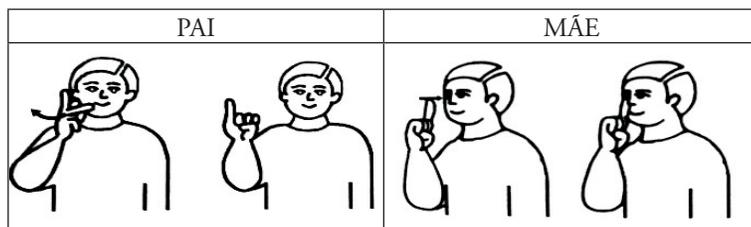
Imagem 3: Gestos na LGP para PAI e MÃE



Fonte: Gestuário Digital de LGP (2008)

Embora seja costumeiro que marque-se o gênero pela antecipação do sinal/gesto de HOMEM e MULHER, Ferreira (2010, p. 42) afirma também que em Libras é possível que a indicação seja “obtida através de sinais diferentes para um e para outro sexo”, o que acabamos de detectar também na LGP nos gestos de PAI e MÃE (imagem 3) e que se comprova na variação de PAI e MÃE (imagem 4) na Libras.

Imagem 4: Sinais da Libras para PAI e MÃE



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1869, 1622)

Em LP essa realização é chamada de heteronímia, quando usamos palavras distintas para diferenciar o sexo masculino do feminino de seres animados de uma mesma espécie: pai e mãe ou boi e vaca. Podemos, inicialmente, classificar assim também na Libras e na LGP. Marcação de gênero por: Moção - Sinais base acrescido do sinal MACHO e FÊMEA, ou; Heteronímia – Sinais diferentes para MACHO e FÊMEA de um mesmo substantivo.

Amaral et al. (1994, *apud* Correia, 2017) evidencia que:

É notório o uso de sinais/gestos diferentes para distinguir o masculino e o feminino, mas não só, como parece indicar no campo semântico restrito aos animais: a variação lexical pode igualmente ocorrer no campo semântico dos seres humanos, das profissões e da família. Desta forma, podemos afirmar que, (...) a variação lexical é um dos processos de marcação de gênero na LGP.

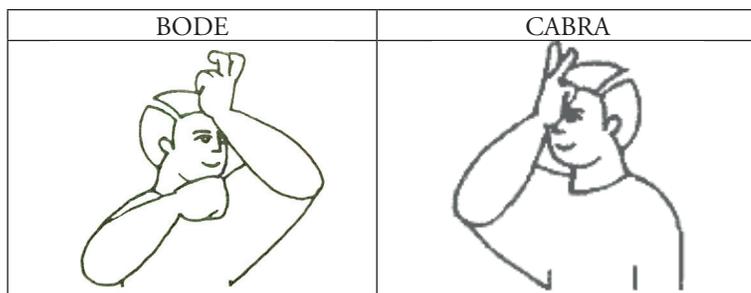
Tanto na Libras como na LGP encontramos substantivos biformes para indicação de gênero tanto em pessoas como em animais, como vemos nos gestos de SAPO e RÃ (imagem 5) em LGP e na Libras os sinais de BODE e CABRA (imagem 6).

Imagem 5: Gesto para SAPO e RÃ em LGP



Fonte: Gestuário Digital de LGP (2008)

Imagem 6: Sinais para BODE e CABRA em Libras



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 544 e 594)

Bechara (2009, p. 111 e 112) acrescenta que:

Quando não ocorre nenhum destes dois tipos de manifestação formal, ou o substantivo, com o seu gênero gramatical, se mostra indiferente à designação do sexo (a criança, a pessoa, o cônjuge, a formiga, o tatu) ou, ainda indiferente pela forma, se acompanha de adjuntos (artigos, adjetivos, pronomes, numerais) com moção de gênero para indicar o sexo (o artista, a artista, bom estudante, boa estudante).

Nas LGV, não há essas duas situações da LP expostas no exceto acima, já que muitas das marcações se igualam ao caso de moção quando se quer indicar gênero, como já dissemos. Entretanto, é comum que, em sinais que ambos os gêneros são representados pelo mesmo léxico (Ex.: GATO/GATA), o masculino não usa a marcação, o que acontece constantemente, como na frase “O gato subiu no telhado”. O sinal de GATO

é realizado sem o sinal/gesto de MASCULINO anteposto ao sinal base. O procedimento é o mesmo quando o contexto deixa claro o gênero, como na frase: “Minha gata teve dois gatinhos”, na qual não usamos o sinal de FEMININO, já que, só a gata (fêmea) pode ter filhotes.

Amaral et al. (1994, *apud* Correia, 2017) referindo-se a uma proposta gramatical, descrevem que:

O gênero na LGP é marcado ou não marcado podendo não possuir “qualquer marca nem de masculino nem de feminino”; só quando é necessário explicitar o sexo dos seres animados é que pode ocorrer marcação de gênero (...).

É o que acontece com os léxicos de animais. A marca de gênero não é definida nas fontes de pesquisa, pois indica a espécie, inclusive na descrição do sinal, no caso da Libras, conforme é exemplificado na imagem 7.

Imagem 7: Sinal de PATO em Libras com descrição



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1914)

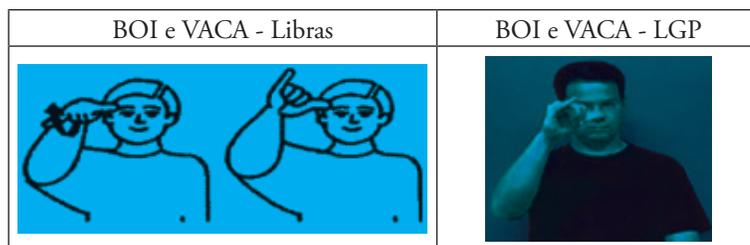
Esse fenômeno é encontrado na pesquisa feita para Libras e LGP, em palavras da LP que se diferenciam apenas pela desinência “a” e “o”, como MACACO/MACACA, URSO/URSA, TIO/TIA, AVÔ/AVÓ, entre outros. O mesmo acontece com os substantivos epicenos⁷ designados pela Língua Portuguesa (cobra, jacaré, onça, foca, etc.). Correia (2017) indica “expediente lexical”, uma vez que se dá no uso

⁷ Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013), “diz-se do substantivo que tem apenas um gênero e designa animais cujo sexo masculino e feminino pode ser determinado através das palavras macho ou fêmea”. www.priberam.pt/dlpo/epiceno [consultado em 07-10-2017]

dos sinais de MACHO e FÊMEA para diferenciar os sexos, já que o sinal base é o mesmo.

No Novo Deit-Libras, quando a palavra em Língua Portuguesa para um animal de uma mesma espécie é diferente para feminino e masculino, os sinais são localizados na ordem alfabética das palavras em LP mesmo quando os sinais são iguais, sem, contudo, indicar a composição.

Imagem 8: Sinais da Libras para BOI e VACA.



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. e 545)

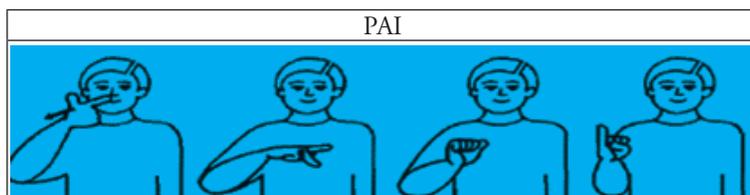
Em LGP o fenômeno de localização dos gestos não é identificado da mesma forma – ordem alfabética, uma vez que o gestuário analisado é digital e o procedimento de pesquisa é diferenciado, porém, ao procurarmos os mesmos gestos para LGP, encontramos apenas BOI, o que nos leva a deduzir que VACA é realizado apenas acrescentando o sinal de FÊMEA, como na Libras.

É imprescindível ressaltar que não há correspondências entre si nos tipos de gênero em LP, Libras e LGP, ou seja, não necessariamente ocorre a mesma situação nas palavras, nos sinais ou nos gestos: em LP BOI e VACA são heteronímias, na Libras e na LGP elas podem ser consideradas moção (MASCULINO + BASE (quando necessário) / FEMININO + BASE).

Outra forma de marcação de gênero está exposta na imagem 4, quando o sinal de PAI é realizado através de um empréstimo linguístico lexical, ou seja, palavras da LP que são emprestadas para a Libras, mas que podem sofrer algumas alterações em sua realização para se adaptar à Libras. Nesse caso, o sinal de PAI e MÃE não necessitam da realização do sinal

HOMEM e MULHER que especifica o gênero. Encontramos ainda na pesquisa uma variação para o sinal de PAI utilizado em São Paulo, onde o sinal é todo feito em datilologia.

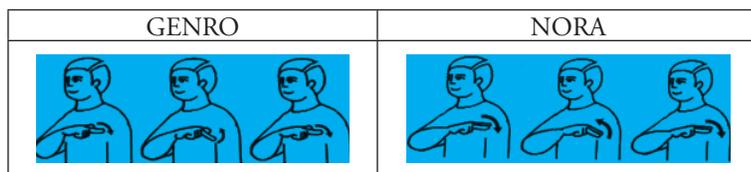
Imagem 9: Sinal de PAI – Variação usada em São Paulo conforme indica a fonte



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1869)

Semelhantermente acontece nos sinais de GENRO e NORA (imagem 10) em Libras e RÁ (imagem 5) em LGP, os quais tratam do uso de empréstimo linguístico de inicialização para diferenciar os gêneros, pois “recorre à utilização de uma Configuração de Mão (CM) que corresponde, no alfabeto manual, à primeira letra da palavra equivalente em português” (FERREIRA, 2010, p. 22).

Imagem 10: Sinais da Libras para GENRO e NORA.



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1335 e 1794)

Ainda observamos que, de acordo com análise em Libras, pode-se constatar que sempre que o sinal generaliza o gênero, não se faz a marcação de “masculino” e “feminino”, como é o caso do sinal de PAIS em Libras ou ANIMAIS em LGP (imagem 11), os quais semanticamente carrega o sentido de que pais é a junção do genitor e da genitora e animais de um grupo que não caracteriza gênero. Em LGP são realizados os dois gestos de PAI e MÃE (imagem 3) juntos, para indicar a generalização do sinal (PAIS) e em Libras é utilizado um sinal próprio para ANIMAIS por composição.

Imagem 11: Sinal da Libras para PAIS e para ANIMAIS EM LGP sem a marcação de gênero

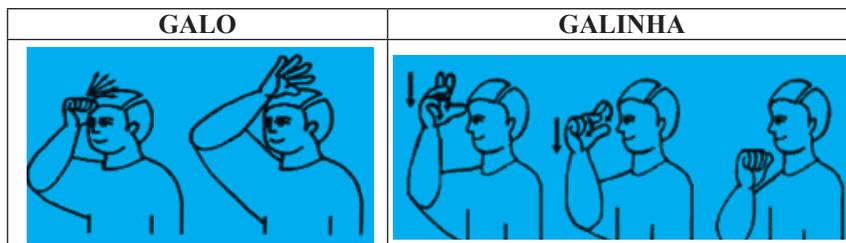


Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1869) e Gestuário Digital de LGP (2008)

Esta incidência pode ser comparada à LP aos substantivos ‘comum de dois gêneros’, uma vez que estes são distinguidos apenas pela anteposição dos artigos (Bechara, 2009), que, no caso das Libras e da LGP é a anteposição dos sinais/gestos de MASCULINO ou FEMININO, ou ainda, aos substantivos ‘sobrecomum’ que, por sua vez, são aqueles “nomes de um só gênero gramatical que se aplicam, indistintamente, a homens e mulheres” (Idem, p. 115).

Durante as pesquisas também detectamos que em alguns casos a marcação de gênero pode ser icônica, ou seja, o sinal traz uma representação real visual do que está sendo enunciado. Em Libras e em LGP encontramos os mesmos exemplos para essa ocorrência, uma vez que GALO e GALINHA são realizados a partir da característica física e imagética de cada um – a crista.

Imagem 12: Sinais da Libras para GALO e GALINHA



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 1323)

Imagem 13: Gestos da LGP para GALO e GALINHA.



Fonte: Gestuário Digital de LGP (2008).

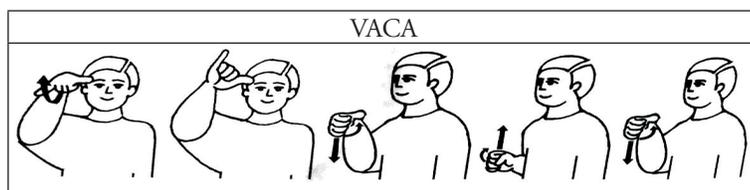
Estes sinais são considerados icônicos, pois, de acordo com Wilson e Martelotta (2013, p. 73), o ícone “tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere”, o que dispensa os sinais/gestos de sinal de MASCULINO.

Amaral et al. (1994, *apud* Correia, 2017) trata como uso de metonímia, o que aqui chamamos de sinal icônico:

Esta consiste, na esmagadora maioria dos casos, no uso da metonímia para formar a palavra. Assim, veja-se, por exemplo OVELHA/CARNEIRO, em que o formato e a extensão dos chifres do animal designam o referente completo, processo idêntico no par GALO/GALINHA, em que o lugar das cristas das aves são os parâmetros distintivos de gênero.

O mesmo pode ser percebido no sinal de VACA (imagem 14), que dispensa a realização do sinal de MULHER, indicado na fonte como variação utilizada nos Estados do Paraná e de Santa Catarina, pois há uma representação icônica do sinal de ORDENHAR, o qual é uma especificidade apenas da fêmea.

Imagem 14: Sinal em Libras para VACA.



Fonte: CAPOVILLA, et al. (2013, p. 2454)

Para Bechara (2009) na LP essa indicação de gênero acontece “por meio de sufixo nominal”, uma espécie de derivação. Na LP podemos exemplificar com os léxicos: conde/condessa, galo/galinha, ator/atriz.

Na LGP ainda encontramos uma exceção à todas as regras, talvez a única, que é o uso de CABRA e BODE, onde BODE é que sofre a composição de CABRA + MASCULINO, não encontrado em Libras.

Imagem 15: Gestos de CABRA e BODE em LGP



Fonte: Gestuário Digital de LGP (2008)

Depois de toda análise e discussão realizados e dos resultados encontrados, utilizaremos a tabela abaixo para explicitar os tipos de marcação de gênero que encontramos na LGP e na Libras, em comparação com a LP, de forma a elucidar mais facilmente todo o exposto no texto, os quais classificamos em cinco categorias: Sinal/Gesto Base (somente); Gênero +Sinal/Gesto Base; Sinal/Gesto Base + Ícone; Sinal/Gesto base + MASCULINO (exceção).

Vale ressaltar que tomamos por base a gramática da Língua Portuguesa, já que esta tem estudos e pesquisas eminentemente solidificados, o que não significa contradizer a afirmação de que as LGV não são advindas das línguas orais, já que os resultados desta pesquisa contribuem para ratificar tal afirmação.

Tabela 1: Tipos de marcação em Libras e LGP

TIPO DE MARCAÇÃO	EXPLICAÇÃO	LGP	LIBRAS	Correspon. na LP
Sinal/ Gesto Base (somente)	O contexto do discurso não exige marcação de gênero	AV@* GAT@ BOI MACAC@	PAT@ AV@ BEBÊ CRIANÇA	Substantivos comum de dois gêneros ou sobrecomum
	Sinais que generalizam os dois gêneros	ANIMAIS	PAIS GADO CÔNJUGE	
Gênero + Sinal/Gesto Base	A anteposição dos sinais/gestos HOMEM/MULHER para indicar o gênero	Só o FEMININO é usado para marcar	BOI/VACA CAVALO/ ÉGUA	Moção
	Uso obrigatório da marcação	Todos os sinais que indicam feminino	PAI/MÃE ESPOSA/MARIDO	
Sinais/ Gestos distintos	O sinal icônico puro define o gênero de que se trata	GALO/GALINHA BODE/CABRA SAPO/RÃ	GALO/GALINHA BODE/CABRA BRA	Heteronímia
	Empréstimo linguístico total ou por adequação	-	PAI/MÃE	
	Empréstimo linguístico por iniciação	RÃ/SAPO	GENRO/ NORA	
Sinal/Gesto Base + Ícone	O uso do sinal de base mais uma característica icônica do substantivo	-	VACA	Sufixo Nominal/ Derivação

TIPO DE MARCAÇÃO	EXPLICAÇÃO	LGP	LIBRAS	Correspon. na LP
Sinal/Gesto base + MASCULINO (exceção)	Sinal base é exclusivamente feminino e para tornar-se masculino é preciso acrescentar sinal de MACHO	CABRA/BODE	-	Moção

* O uso do @ indica indefinição de gênero

A naturalidade da Língua Gestual Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais torna visível a vasta complexidade e riqueza linguística existente nas mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos o estudo atingiu o objetivo proposto que era identificar diferenças e similaridades nas marcações de gênero na Língua Gestual Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais, e ainda fazer a correspondências destas distinções e similitudes com a Língua Portuguesa, apresentando ao final um produto elucidativo da pesquisa.

A investigação permitiu que compreendêssemos as distintas formas de marcação de gênero das duas LGV e proporcionou a classificação dessas formas em cinco categorias: **Sinal/Gesto Base (somente)** – quando o contexto permite que o sinal/gesto pode seja usado sem o completo de MACHO e FÊMEA ou o sinal/gesto base sozinho generaliza os dois gêneros; **Gênero +Sinal/Gesto Base** – Quando é necessário antepor os sinais de MACHO e FÊMEA para identificar o gênero, de forma facultativa ou obrigatória; **Sinais/Gestos distintos** – Quando os são usados léxicos diferentes para cada gênero sem contudo precisar usar a marcação de MACHO e FÊMEA, que se dá através de um sinal/gesto icônico ou por empréstimo linguístico total ou por iniciação; **Sinal/Gesto Base + Ícone** – Quando a base do sinal/gesto é igual para ambos

e a marcação de gênero é um sinal icônico; **Sinal/Gesto base + MASCULINO (exceção)** – ocorrência encontrada apenas na LGP, quando o sinal base é feminino e para a realização do sinal masculino é acrescido ao feminino o sinal de MACHO.

Embora tenhamos tomado como base os estudos gramaticais da Língua Portuguesa, uma vez que encontramos em seus conteúdos suporte sólido para amparar nossas concepções acerca da LGP e da Libras, reafirmamos, alicerçados nos resultados desta pesquisa, a distinção existente entre a língua oral dos países em estudo (Brasil e Portugal) e as duas línguas gesto-visuais das comunidades surdas brasileiras e portuguesas, o que é comprovado pela não correspondência das marcações de gênero na LP e nas LGV, o que atesta também o status linguístico autônomo das LGV em relação às línguas orais e é facilmente observável no produto da investigação: a tabela de tipos de marcação para gênero.

Considerando a discussão aqui empreendida, queremos ressaltar a naturalidade das línguas de sinais e sua independência das línguas oralizadas, constituindo línguas completas e complexas. Portanto, é imprescindível que o tema aqui investigado, avance para outros tópicos linguísticos da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, dando sequência ao esquadramento comparativo entre LGP e Libras.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; DELGADO MARTINS, M.R. **Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1994.

APECDA - Associação de Pais Para Educação de Crianças Deficientes Auditivas. **Gestuário digital de Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa, UCP, 2008.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. Vol. I: Sinais de I a Z. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2012.

CORREIA, I. **Descrever a LGP em contexto bilíngue: o gênero**. Revista 'Leitura - Língua de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas', Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Ufal/Maceió. Vol. 1, nº 57 - janeiro/junho, 2017. No prelo.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANE, H. **When the Mind Hears: A History of the Deaf**. New York: Random House, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos, USP, 23-25, 2002.

MARTELOTTA, M. E. **Dupla Articulação**. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de Linguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37 – 41.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PETTER, M. M. T. **Morfologia**. *In*: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística: princípios de análise**. 5.ed. – São Paulo: Contexto, 2014. p. 59 – 79.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STOKOE, W. C. **Sign language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf**. Silver Spring: Linstok Press, (1996) [1960].

WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E. **Iconicidade e Arbitrariedade**. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 71 – 85.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

UM DIÁLOGO ENTRE O ACESSO AO CONHECIMENTO E A EXCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIÁLOGO ENTRE EL ACCESO AL CONOCIMIENTO
Y EXCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA IDIOMA
PORTUGUÉS

A DIALOGUE BETWEEN ACCESS TO KNOWLEDGE
AND EXCLUSION IN TEACHING THE PORTUGUESE
LANGUAGE

*Helen Vieira de OLIVEIRA*¹

Resumo

Defendemos que as concepções pedagógicas estão diretamente relacionadas com os paradigmas que sustentam o pensamento e as formas de representar o mundo. A partir da história da pré-modernidade à pós-modernidade, buscaremos compreender os diferentes currículos que foram se desenhando e seus processos de exclusão. Ao longo do tempo, observamos que a forma de exclusão vai fundamentando-se à proposta de currículo usada. Este artigo visa realizar uma análise de como ocorreu o acesso ao saber ao longo do tempo, entendendo que tal processo se dá a partir de um contexto histórico, o qual, de forma direta, interferiu e ainda interfere nas práticas curriculares presentes na educação formal. Esta construção servirá como base para a análise do ensino de Língua Portuguesa e o processo de exclusão escolar que ocorre no espaço escolar.

¹ Doutoranda pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) E-mail: helenvoliveira@gmail.com.

Palavras-chave: Currículo; Paradigma; Exclusão Escolar; Língua Portuguesa; Formação de Professores.

Resumen

Defendemos que las concepciones pedagógicas están directamente relacionadas con los paradigmas que sostienen el pensamiento y las formas de representar al mundo. A partir de la historia de la premodernidad a la posmodernidad, buscaremos comprender los diferentes currículos que se fueron dibujando y sus procesos de exclusión. A lo largo del tiempo, observamos que la forma de exclusión va fundamentándose en la propuesta de currículo usada. Este artículo pretende realizar un análisis de cómo ocurrió el acceso al saber a lo largo del tiempo, entendiendo que tal proceso se da a partir de un contexto histórico, el cual, de forma directa, interfirió e incluso interfiere en las prácticas curriculares presentes en la educación formal. Este edificio servirá como base para el análisis de la enseñanza de idiomas portugués y el proceso de exclusión escolar que tiene lugar en la escuela.

Palabras clave: Currículo. Paradigma. Exclusión Escolar. Lengua portuguesa. Formación de profesores.

Abstract

We defend that the pedagogical conceptions are directly related to the paradigms that sustain the thought and the forms of representing the world. From the history of pre-modernity to postmodernity, we will try to understand the different curricula that were designed and their processes of exclusion. Over time, we observed that the form of exclusion is based on the proposed curriculum. This article aims to perform an analysis of how the access to knowledge occurred over time, understanding that this process takes place from a historical context, which, directly, interfered and still interferes with the curricular practices present in formal education. This construction will serve as the basis for the analysis of Portuguese language teaching and the process of school exclusion that occurs in the school space.

Keywords: Curriculum. Paradigm. School Exclusion. Portuguese language. Teacher training.

INTRODUÇÃO

E falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis –, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais. (HOBSBAWM, 1995, p. 13)

Para observar os números indo-arábicos, usá-los ou ensiná-los, não há necessidade de ter conhecimento de como eles surgiram e como foi sua evolução. Não é preciso saber que o primeiro manuscrito francês encontrado com tal sistema é datado de 1275 para poder ler o preço do quilo do tomate na feira, ensinar a forma de um número ou o conceito de quantidade do número 3. No entanto, ao saber tais informações, a percepção, na utilização dos algarismos indo-arábicos, se transforma. Desenvolve-se uma ideia de que os números, tais como utilizamos hoje, não surgiram de uma força maior ou estão postos nesse formato desde seu surgimento, mas que houve uma evolução, uma mudança para atender as diversidades e as necessidades de cada povo e período. Compreender o que ocorreu e como ocorreu é jogar luz sobre como as coisas se desenvolveram e se desenvolvem.

Este trabalho se propõe a uma análise de como ocorreu o acesso ao saber ao longo do tempo, entendendo que tal processo se dá a partir de um contexto histórico, o qual, de forma direta, interferiu e ainda interfere nas práticas curriculares presentes na educação formal. Esta construção servirá como base para a análise do ensino de Língua Portuguesa e o processo de exclusão escolar.

Iniciaremos com Wiliam Doll (1997) no que diz respeito à percepção do currículo no paradigma pré-moderno e moderno, e como tal currículo se desenvolve no momento em que ocorre uma mudança de paradigma, com a qual o

pós-moderno luta para superar as concepções do paradigma moderno de educação. Em seguida, trabalharemos com base em Barroso (2003), no que diz respeito as diferentes formas de exclusão no sistema formal de ensino. Por fim, no ensino de Língua Portuguesa, no qual trazemos dois pontos: primeiramente, o ensino voltado para a diversidade linguística, fundamentado em Soares (1995) e no PCN (2007); e a formação dos professores no que se refere à teoria e à prática, com base em Mello (2000).

Tal trabalho, em momento algum, pretende realizar uma análise histórica e conceitual completa sobre currículo e conhecimento, mas, sim, lançar luz sobre como concepções atuais estão arraigadas a conceitos já existentes ao longo da história que buscavam atender a determinados objetivos da estrutura social vigente.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA PASSAGEM DO PRÉ-MODERNO AO PÓS-MODERNO

Segundo Doll (1977), é possível realizar uma organização da história do pensamento ocidental em três metaparadigmas, a saber: pré-moderno, moderno e pós-moderno.

O período pré-moderno abrange o espaço de tempo desde a história ocidental até as revoluções científica e industrial dos séculos XVII e XVIII. Este período tinha como base “uma harmonia cosmológica que incluía um senso de equilíbrio ou proporção ecológico, epistemológico e metafísico.” (p. 35).

Além disso, apresentava um currículo fechado no que diz respeito ao caminhar do aluno, pois era algo limitado, moldado pelo saber do professor. Fato que entra em aparente contradição ao utilizar o método socrático de questionamento. No entanto, o mesmo é “orientado para lembrança, não de final-aberto e progressivo como num verdadeiro diálogo” (DOLL, 1997, p. 41). Os únicos assuntos tratados são aqueles de domínio do professor, ao aluno não é permitido ultrapassar o limite imposto.

Nesse período, o profissionalismo era considerado como um estudo em excesso, o que decorreria no fracasso do educando. O objetivo era um estudo focado em uma “abordagem mais ampla, sábia e holística ao conhecimento de vida.” (DOLL, 1997, p. 40). Cada indivíduo, segundo a teoria de Platão, desempenharia um papel social pré-determinado para o bem comum, não tendo, assim, escolha sobre suas decisões.

O método de Descartes foi incipiente na construção de um paradigma moderno, paradigma que “estruturou o pensamento intelectual, social e educacional norte-americano durante as primeiras sete ou oito décadas deste século” (DOLL, 1997, p. 17). “Conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”, com tal pensamento, Descartes reformula a filosofia, espalhando tal reformulação em outros campos do saber, como Literatura, Moral, Ciência Política e inclusive a Teologia.

Para o currículo, afirma Doll, o pensamento de Descartes se assemelha ao “método científico” modernista, com os princípios de Tyler e com os passos dedutivos usados por Euclides.

Como representante da teoria tradicional, Ralph Tyler propõe em seu livro *Princípios básico de currículo e ensino (1978)* quatro objetivos principais do currículo, que ficaram conhecidos como “princípios de Tyler”:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Como afirma Doll, tais perguntas fazem parte do processo de quatro fases na elaboração do currículo: propósitos escolhidos, experiências oferecidas, organização efetiva e

avaliação. Um currículo que propicia um sistema fechado, que leva ao conhecimento de algo que já existe, do que já é posto. Como afirma o autor, “pode haver uma transmissão de informações, mas não uma transmissão do conhecimento” (1997, p. 47). Os princípios de Tyler são variações do método geral de Descartes “conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”, que nada mais é que conduzir a mente humana ao que já é conhecido.

O conhecimento existente “fora” – imutável, inalterável – residindo nas grandes Leis da Natureza. O conhecimento podia ser descoberto, mas não criado – o sistema era fechado. Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com um mundo emergente, evolucionário. (DOLL, 1997, p. 48)

Outro pensamento que desempenhou um papel importante na construção de um novo paradigma foi o de Isaac Newton. Para Doll, são as visões metafísicas e cosmológicas de Newton que têm dominado o pensamento moderno, “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear, e uma metodologia fechada (ou de descoberta) [...] são as bases conceituais da criação do currículo científico.” (DOLL, 1997, p. 51).

Ao longo dos anos escolares, observa-se que a construção do currículo obedece a tal modelo, um modelo fechado que apresenta: uma sequência linear e gradual – assim como o sequenciamento linear desenvolvido por Newton, que diz respeito ao cálculo simples, linear; conceito de causabilidade – “Para cada efeito deve haver uma causa anterior; os efeitos não acontecem espontaneamente e a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito. [...] Num universo fechado, mecanicista, isso significa que os mesmos efeitos sempre seguir-se-ão às mesmas causas.” (DOLL, 1997, p. 52) e, por fim, o tempo – que na teoria de Newton é visto como algo menos importante secundário.

No currículo, observamos esses três conceitos bem marcados. Uma sequência linear, seja no livro didático seja no plano de curso, que, por utilizar uma ordem fechada e engessada, acaba possibilitando um caminho único a ser percorrido, sem possibilidade de multiplicidade. Se há apenas um caminho, uma ordem, uma sequência, todos devem apresentar um mesmo resultado, tendo em vista que “a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito”. O último conceito é o do tempo, que não é visto como um “ingrediente ativo, necessário para o desenvolvimento das possibilidades criativas inerentes a qualquer situação” (DOLL, 1997, p. 53), mas sim como um fator acumulativo.

Doll defende em seu livro um “currículo dançante” (2007, p. 120), em que as ideias mecanicista e positivista não estruturam o pensamento educacional, com acumulações lineares, mas sim, um currículo em processo, que tem como base a exploração do desconhecido, no qual “professor e aluno ‘limpam o terreno’ juntos, transformando assim o terreno e eles próprios” (idem, p. 172). Uma estrutura de currículo aberto, pós-moderno, que não é estabelecido antecipadamente, que se faz através da ação e interação dos participantes, múltiplo em diversidade, modelado em uma matriz que não tem nem início nem fim.

Uma proposta de currículo pensada para uma sociedade pós-moderna, que, no entanto, ainda apresenta concepções curriculares arraigadas no modernismo. “Nesta era, o passado não vai desaparecer, mas vai ser continuamente reestruturado à luz do presente que está acontecendo, mudando.” (DOLL, 1997, p. 173).

O ACESSO AO CONHECIMENTO E A EXCLUSÃO ESCOLAR

“(…) os excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm “sucesso” ou são “especiais”), constituem hoje as principais vítimas

do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização (BARROSO, 2003, p. 26).

Barroso (2003, p. 27) aponta diversas formas de exclusão dentro do sistema formal de ensino, a saber:

A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.

- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Ao longo da história, observamos que o acesso ao conhecimento é propiciado a diferentes públicos, dependendo dos interesses da sociedade da época. O ingresso na educação formal passa de acessível a poucos a direito de todos. No entanto, ao realizar uma análise mais profunda, notamos que em todos os momentos há excluídos, aqueles que de alguma forma não são considerados “aptos” ao acesso ao conhecimento.

No início, verificamos aqueles que são excluídos devido ao fato de a escola não deixá-los entrar, na qual educação está vinculada à manutenção de um regime, que tem como base de seu poderio a ignorância das massas, estando assim, a educação, restrita à minoria da população. Levar a instrução a todos, diminuiria a mão de obra necessária para época, a qual era voltada para um trabalho manual.

Neste momento, surge a ideia de que a educação deveria ser de caráter público, organizada e dirigida pelo Estado, algo fundamental para a vida individual e social. D’Alembert considera que para tal acessibilidade, a linguagem científica deveria ser mais simples, algo mais acessível ao estudo do povo, pois tal fato quebraria a percepção da população de que “ela (língua particular de cada ciência) é uma espécie de *muralha inventiva para defendê-la das aproximações*” (DIDEROT e D’ALEMBERT *apud* GOMES, 2008, p. 119, *grifo nosso*). Tal

linguagem era uma das formas de se construir uma “muralha”, algo que separava o povo da educação.

Em um segundo momento, temos a escola que “põe para fora aqueles que estão dentro”, uma escola com um currículo fechado, que não considera a individualidade de cada aluno, pois o conhecimento era algo limitado, moldado pelo saber do professor. A escola não desenvolve um saber para a reflexão e criticidade dos alunos, pois tem como objetivo formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. O aluno acaba sendo moldado segundo a demanda industrial e tecnológica. Segundo Pasquali (2003), a seleção dos capacitados, através de testes, acaba sendo utilizada para selecionar os soldados para guerra, ocorrendo, assim, a popularização dos testes de rendimento.

(...) os testes se popularizaram, sobretudo com a vinda da I Guerra Mundial, na qual o exército americano desenvolveu uma série de bateria de testes (Army Alfa e Army Beta) para a seleção de soldados, introduzindo, inclusive, os testes de aplicação coletiva (até o momento, os testes eram todos de aplicação individual). Finda a guerra, a indústria e as instituições em geral iniciaram o uso maciço dos testes. (...) Estava, enfim, instalada a tecnocracia dos testes e da Psicometria. (PASQUALI, 2003, p. 21 e 22)

Se em um momento anterior, a necessidade de mão de obra voltada para o trabalho manual e um regime que necessitava da ignorância da população para se manter eram os principais fatores de exclusão, agora temos uma economia que necessita formar mão de obra para o mercado de trabalho. Uma educação voltada para “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear, e uma metodologia fechada (ou de descoberta)” (DOLL, 1997, p. 51), obtendo, por conseguinte, um ensino que sempre busca uma resposta desejada, moldando o comportamento do sujeito, de forma a controlar a conduta individual. É ensinado apenas o necessário para que os indivíduos possam atuar de maneira prática em seus trabalhos.

Uma exclusão que se dá no caráter de expulsar aqueles que não conseguem se encaixar no currículo previsto, moldado para obter uma resposta pronta ao final de uma caminhada pré-definida.

(...) os sistemas fechados transmitem e transferem; os sistemas abertos transformam. [...] as ideias modernistas sobre o currículo adotaram principalmente a versão fechada, uma versão em que – através do foco – o conhecimento é transmitido, transferido. (...) A transmissão estrutura o nosso processo de ensino-aprendizagem. Nós definimos o bom ensino (resultado numa boa aprendizagem) como a transferência do conhecimento – geralmente na forma de trabalhos nobres e procedimentos aceitos pela tradição ocidental, humanista. (DOLL, 1997, 74)

Por fim², o terceiro elemento assinalado por Barroco “a escola exclui ‘incluindo’”. O fato de os alunos terem acesso à escola, não garante sua inclusão no sistema educacional. Práticas curriculares, concepções pedagógicas, atitudes dos docentes levam a exclusão de alunos “incluídos”, em uma escola que vem sendo tida como uma “escola para todos”, que, desta maneira, não pode colocar para fora os excluídos que estão dentro.

(...) os próprios processos escolares produzem essas desigualdades (...) O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”, está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p. 33).

A LÍNGUA PORTUGUESA E A EXCLUSÃO ESCOLAR

É sabido que o ambiente escolar é um espaço vivo e dinâmico, representado por alunos com diferentes necessidades individuais, que enfrentam de maneira diferente o processo

² Neste trabalho, não abordaremos o quarto tópico trabalhado por Barroso “A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

de aprendizagem, “visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo...” (BLANCO, 2004, p. 290).

Ao entrar em uma sala de aula, o professor se depara com diferentes necessidades. As escolhas realizadas pelo professor, em boa parte, conduzirão um trabalho que considera a individualidade de cada aluno e possibilite um ambiente que contemple o desenvolvimento de todos, ou, simplesmente, uma postura que ignora tais diferenças, estabelecendo assim uma formação para poucos.

Pensar a diversidade é propiciar diferentes formas de ensino, levando em consideração que muitas dificuldades encontradas se derivam da metodologia utilizada e não de problemas com os alunos. Pensar a diversidade é atender as diferentes necessidades, é saber que o processo de ensino-aprendizagem não é algo estanque, mas sim único para cada educando. Que se valorize o que a criança sabe e o que pode aprender, ao invés de realizar uma avaliação com ênfase ao que não se sabe, ao déficit ou às dificuldades.

Neste trabalho, abordaremos a terceira modalidade mencionada por Barroso (2003, p. 27). Como afirma: “No caso da ‘exclusão pela inclusão’, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolar.”

O fato de os alunos terem acesso à escola, não garante a sua inclusão no sistema educacional. Políticas públicas educacionais, práticas curriculares, concepções pedagógicas, atitudes dos docentes levam a exclusão de alunos “incluídos” na escola. Assim, ela corrobora com a exclusão já existente na sociedade.

Cabe-nos refletir “qual é o papel da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?” (DUBET, p. 30). Seu papel está sendo de mantenedora da exclusão, na medida em que os alunos, mesmo incluídos no sistema educacional,

são excluídos devido a um currículo fechado, ou apresenta um papel de educação para a transformação (SOARES, 1995), no que diz respeito a uma educação que preze pela luta contra as desigualdades sociais.

Quando se fala em exclusão escolar, podemos pensar em várias situações, questões de étnica, de gênero, de pessoas com deficiências, de classe social. Faremos um recorte para a exclusão proveniente do ensino de Língua Portuguesa, uma exclusão que legitima a classe dominante e, por conseguinte, mantém à margem as classes menos favorecidas. Legitima o bom desempenho de alunos que utilizam a língua padrão em seu convívio social e exclui aqueles que utilizam uma variedade que, apesar de não ser considerada como padrão, funciona perfeitamente para o que se pretende: a comunicação.

No fundo, a ideia de que “português é muito difícil” serve como mais um dos instrumentos de manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas. Essa entidade mística e sobrenatural chamada “português” só se revela aos poucos “iniciados”, aos que sabem as palavras mágicas exatas para fazê-la manifestar-se. (BAGNO, 2007, p. 39)

O currículo escolar é, na maioria das vezes, construído de forma a atender necessidades educativas comuns, não levando em consideração a individualidade dos educandos. Com isso, o aluno que de alguma forma não se enquadra no currículo escolar fechado e estático é tido como diferente e, por conseguinte, rotulado e excluído. No que diz respeito ao ensino da língua, observamos que a escola continua, na sua grande maioria, reproduzindo práticas excludentes, não trabalhando com as variações linguísticas. Por isso, a língua utilizada por muito dos alunos provindos das camadas menos favorecidas são consideradas inferiores\erradas. Fato que afirma a desvalorização social de uma língua, que é perfeitamente utilizada no meio social do aluno e que cumpre sua função.

A escola supõe um domínio prévio da linguagem “legítima”, e fixa-se como tarefa apenas a transformação do domínio prático dessa língua em domínio consciente, reflexivo. Ora, os alunos das camadas populares não têm esse domínio prático da língua “legítima”, e, por tanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem de que não têm o domínio prático só pode resultar em fracasso. (SOARES, 1995, p. 62)

O ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ocorrer de forma crítica, em que o professor proporcione ao aluno uma reflexão sobre as variedades linguísticas, que trabalhe e avalie não apenas o português padrão, mas abra a abordagem para diferentes variedades. Tal abordagem propicia uma educação para o respeito às diferenças, pretende uma formação de um “aluno como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, p. 4). O Parâmetro Curricular Nacional (2007, p. 33), doravante PCN, apresenta nove objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, onde dois são voltados para a variação linguística, a saber:

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;

Quando o professor não trabalha com a diversidade linguística em sala de aula, ele exclui, do sistema formal de ensino, o aluno que não utiliza a língua padrão e forma alunos que continuarão a reproduzir essa exclusão, considerando assim “burros” aqueles que não lançam mão da língua prestigiada socialmente.

Qual é o papel da escola no ensino de Língua Portuguesa então? Segundo Soares, a escola deve pensar em uma proposta pedagógica que

(...) reconhece-se a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação. (1995, 74)

O ensino da variante legitimada socialmente se faz necessário, pois, na maioria das vezes, para os alunos da classe menos favorecida, será apenas na escola que o aluno terá contato com tal variante. No entanto, considerar que somente a língua padrão é a correta e que somente ela deve estar presente no ambiente escolar é reproduzir o preconceito linguístico presente na sociedade e, por conseguinte, excluir os alunos que não utilizam essa variante. O estudante deve entender que nenhuma variante consiste em erro, mas sim, são adequadas em determinados usos orais, e que ele deve saber aplicá-la. “Não se trata de uma fala “correta” mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 2007, p. 15). Para além de excluir os alunos que possuem variante linguística diferente da considerada padrão, o sistema escolar com tal política também forma alunos que excluem, em diferentes ambientes, aqueles que não utilizam essa variante.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA UMA PERSPECTIVA SOCIAL

As práticas em sala de aula deveriam refletir um saber teórico, adquirido ao longo da formação acadêmica do professor. No entanto, o que se observa é um ensino acadêmico que, de forma separada, apresenta os ensinamentos teóricos de cada área e as práticas docentes. Observamos que as reflexões feitas nos cursos de Letras fogem aos usos práticos em sala de aula, assim, o conceito aprendido na graduação, pouco se reflete na prática docente. O que acontece é que o professor de Língua Portuguesa acaba reproduzindo uma concepção

de língua presente na sociedade, no livro didático e/ou que ele aprendeu em sua educação básica. Fato que ocorre sem nenhuma reflexão, pois é uma reprodução do que já está posto “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreendem a autonomia que não pode construir” (MELLO, 2000, p. 102).

Segundo Rajagopalan (*apud* RAUPER),

(...) quando o conhecimento técnico é visto como autônomo e totalmente desvinculado da vida vivida no mundo real, nasce a ilusão de um saber contido em si, auto-suficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor inseparavelmente ligado (p. 351)

Quando se pensa em formação de professores, o fazer teórico e o fazer prático devem ser algo indissociável. Aprender um conceito teórico e não conseguir visualizar como ocorre na prática é ter o conhecimento e não saber aplicá-lo. Os cursos de formação de professores devem proporcionar uma reflexão maior entre teoria e prática, para que os professores não fiquem somente no âmbito da discussão teórica ou em uma didática vazia de conteúdo.

(...) ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. (MELLO, 2000, p. 100)

Como afirma Mello, a preocupação dos docentes dos cursos de licenciaturas está voltada para a pesquisa, área teórica. Fato que delimita o conteúdo a uma perspectiva para a pesquisa. Já na graduação de pedagogia, a formação está voltada para prática do ensino, porém é “esvaziado do conteúdo a ser ensinado” (MELLO,2000, p. 100).

Assim, observamos um grave problema na formação de professores. Os professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), graduados do curso de pedagogia, apresentam um maior contato com a forma de ensinar, estudando, por conseguinte, teorias sobre o processo de aprendizagem; conceitos de autores da área de Educação. Por outro lado, os professores que provem das licenciaturas, habilitados para dar aulas do 6ª ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, o conhecimento do conteúdo é completamente separado de uma prática de ensino, o que leva ao saber científico desvinculado da prática.

Para cumprir a LDB na letra e no espírito, será necessário reverter essa situação. A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto? (MELLO, 2000, p. 100)

O ensino de Língua Portuguesa compreende três práticas que devem ser trabalhadas ao longo da escolarização: a leitura, a produção de textos e o estudo da gramática. No decorrer de sua vida acadêmica, o estudante terá contato com esses eixos de ensino, variando, no entanto, o grau de aprofundamento e sistematização do estudo. Esse ensino deve ter como objetivo uma aprendizagem que possibilite ao aluno uma formação que lhe dê plenos direitos, que propicie sua participação em

todos os usos e funções sociais que a cultura letrada possui, tendo em vista que o domínio da língua determinará qual será a participação do sujeito na sociedade.

O domínio do conteúdo dessa tríade e a forma como será sistematizado e apresentado em cada ano de ensino deriva da relação teoria/prática nos cursos de formação de professores, seja ele polivalente ou especialista. Sua formação, em parte, determinará como será seu ensino em sala de aula. Pensar a língua como algo estanque, com um fim em si mesma, sem uma reflexão e ensinamento para um uso social provem de uma falta de base teórica ou uma ausência de prática pedagógica, pois, em sua formação, deu-se prioridade a teoria ou a prática.

Para que o aluno tenha contato com as variantes da língua e possa refletir sobre os seus usos, a relação que há entre uma língua de menos prestígio e a língua padrão, o papel que a sociedade designa a cada falante e a necessidade de se aprender a língua culta, dependerá não só de uma concepção de língua do professor, isto é, de sua teoria, seja ela consciente ou inconsciente, mas também de sua prática em sala de aula, como apresentar tal reflexão para diferentes anos da educação básica, como romper com concepções que reproduzem e ratificam a exclusão social.

A postura que o professor de Língua Portuguesa possui com relação à língua, determinará, em parte, a relação que seu aluno terá com a língua materna, mas além, como este aluno se sentirá com relação ao espaço escolar, ou seja, se estará incluído ou excluído da dinâmica ali estabelecida. Por isso, na mente do professor, deve estar claro sua concepção de língua e como ele trabalhará em sala de aula, para que não venha a criar um distanciamento do aluno para com a língua ou uma desvalorização/exclusão do sujeito que não usa a língua padrão.

De acordo com Benevides (2006), os saberes docentes são

(...) essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção.

Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico. (p. 3)

Para que o professor possa atender as necessidades reais de todos os seus alunos, sua formação deve levá-lo a refletir sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar (BENEVIDES, 2006). No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, teríamos além da relação teoria/prática, que sempre deve permear a formação do professor, a reflexão sobre a concepção de língua que se ensina em sala de aula e quem é o sujeito que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão social. (WANDERLEY, 2008, p. 17-18)

Mesmo com as discussões propostas pelo PCN, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, e as teorias presentes nas discussões acadêmicas, o que vemos em sala de aula é uma prática que foge de uma educação que leva em consideração o sujeito, suas necessidades e sua individualidade. Pensar o ensino de língua materna é também compreender as condições sociais e econômicas que explicam a valorização atribuída a uma variedade linguística em detrimento de outras. O professor deve considerar para quem ensina e o que ensina, se sua prática está apenas ratificando a valorização social a uma determinada variante ou fazendo com que seus alunos

reflitam sobre tal valoração e quais são as situações de uso de cada variante linguística.

No entanto, se o professor adota “modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes” (BARROSO, 2003, p. 27), ou seja, utiliza em sala de aula uma concepção de língua que valoriza a variante legitimada socialmente, sem uma reflexão, ele acaba reproduzindo a exclusão presente na sociedade para com aquele aluno que está “incluído” na escola, porém, ao não utilizar a variante de prestígio, acaba por ser excluído, na medida em que não consegue transformar em “domínio consciente de uma linguagem de que não têm o domínio prático”. (SOARES, 1995, p. 62)

Para que o aluno venha a ser verdadeiramente incluído, o sistema educacional deve reconhecer todas as diferenças existentes e organizar para que venha a atender tais diversidades. Que tal concepção não permaneça apenas na teoria, no âmbito da discussão, mas sim que seja algo da prática escolar. Para que isso ocorra, a teoria, na formação dos professores, deve ser algo que vá para além da teorização dos conhecimentos e sim diretamente relacionado à prática em sala de aula. Não se deve prezar para a formação exclusivamente conteudista, como ocorre com os professores especialistas, ou uma formação que tenha como foco apenas a forma de ensinar, como os professores polivalentes.

Que a ideia seja de que “professor e aluno ‘limpam o terreno’ juntos, transformando assim o terreno e eles próprios” (DOLL, 1997, p. 172). Um currículo formado para a ideia de um conhecimento em processo, que leve em consideração a ação e interação dos participantes, que considere a diversidade. Ou seja, uma proposta pensada em uma sociedade pós-moderna.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARROSO, João. **Factores organizacionais da exclusão escolar**. A inclusão exclusiva. Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magda**: v. 3, n. 05. Disponível em: <http://www.letramagna.com/formacaoprof2.pdf>. Acesso em: 07/10/2017.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 3v, p. 290-308, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Ministério de Educação Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DOLL Jr, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Artmed Editora: Porto Alegre, 1997.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa** 119 (2013): 29-45.

GOMES, M. L. M. **Quatro visões iluministas sobre a educação matemática: Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet**. Editora da Unicamp: Campinas, 2003.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

KLIEBARD, H. M. **Os princípios de Tyler**. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>> Acesso em: 16 de abr. 2013.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos testes na psicologia e na educação. 3ª Ed. Ed. Vozes: Petrópolis, 2003. 21-22 p.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, 2000, 14.1: 98-110.

RAUBER, A. L. **A formação do professor de Língua Portuguesa**: O diálogo entre teoria e prática. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf. Acesso em: 24/09/2017.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1995.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de Exclusão. p. 16-26. In. SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

149

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

OFICINA DE ESCRITA CREATIVA

CREATIVE WRITING WORKSHOP

João Luiz Peçanha COUTO¹

Resumo

O universo ficcional não é uma espécie de Olimpo, no qual o acesso seja liberado apenas a pessoas especiais. Apropriar-se da língua e de suas variantes de uso, além de constituir-se em exercício de cidadania, significa utilizá-la com propriedade na comunicação oral (fala) e escrita (criação e leitura de textos). Este artigo pretende divulgar exercícios que proponham produções de textos de ficção em prosa, tendo-se sempre em mente que em geral um bom leitor é um pré-requisito importante para um bom escritor, na maioria das vezes.

Palavras-chave: Narrativa. Mitos. Escrita Criativa.

Resumen

El universo ficcional no es una especie de Olimpo, en el que el acceso sólo se libera a personas especiales. En el caso de que se trate de una persona que no sea de su familia o de su familia, Este artículo pretende divulgar ejercicios que propongan producciones de textos de ficción en prosa,

¹Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro dos Grupos de Pesquisa "Aprendizagem em Rede - GRUPAR", da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e "Identidades em trânsito: estéticas transnacionais", da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: joaoluizpecanhacouto@gmail.com;

Este artigo foi criado a partir dos dados constantes do artigo de minha autoria "Oficinas de Criação Literária: Desenvolvendo o olhar poético" (2008), acrescido de observações e experiências feitas em oficinas de Escrita Criativa desenvolvidas a posteriori.

teniendo siempre en mente que en general un buen lector es un prerequisite importante para un buen escritor, la mayoría de las veces.

PALABRAS CLAVE: *Narrativa. Mitos. Escritura creativa.*

Abstract

The fictional universe is not a kind of Olympus, in which the access is only released to special people. To take ownership of the language and its variants of use, besides constituting itself in the exercise of citizenship, means to use it with propriety in oral (speaking) and written communication (creation and reading of texts). This article intends to divulge exercises that propose productions of texts of fiction in prose, having always in mind that in general a good reader is an important prerequisite for a good writer, most of the time.

KEYWORDS: Narrative. Myths. Creative Writing.

INTRODUÇÃO

Tua memória, pasto de poesia, tua poesia, pasto dos vulgares, vão se engastando numa coisa fria a que tu chamas: vida, e seus pesares (...).

(Carlos Drummond de Andrade)

As Oficinas de Escrita Criativa (OEC) em geral são espremidas em poucas horas, uma vez que tais encontros sempre acontecem no espaço de até quatro horas de duração, e objetivam propor exercícios, subsidiados por algum material teórico, com vistas a se alcançar algum resultado prático.

As OEC que desenvolvo há mais de dez anos nasceram da necessidade de estimular o exercício da escrita, voltada exclusivamente para a produção de prosa literária, em autores de língua portuguesa. Muito embora eu não pregue desprezar os poemas enquanto interfaces efetivas para a compreensão de uma realidade (menos dura ou sensível) dentro da realidade (a

cotidiana), as OEC jamais pretenderam basear suas produções na chamada Lírica.

A poesia serviu de base para muitos dos exercícios desenvolvidos nas OEC. No entanto, a exclusão voluntária do formato do poema justificou-se pelo fato de sua confecção demandar uma capacidade de síntese, de concisão e de sublimação da realidade que dificilmente seria alcançada com as poucas horas disponíveis do exercício.

A linguagem da poesia é mais convencional e impõe uma atenção maior, sobretudo porque ela se manifesta geralmente, nos nossos dias, em peças curtas e mais concentradas, que por isso mesmo são menos acessíveis ao primeiro contato. (CANDIDO, 2004, p. 17)

Além disso, minha participação em oficinas semelhantes, algumas voltadas para a literatura, outras para a dramaturgia, forneceu subsídios especificamente para o debate em torno de textos em prosa.

A definição do público-alvo das OEC (alunos do ensino superior em sua maioria) deveu-se ao desejo de se alcançar um universo participante que, pelo menos em teoria, detivesse maior estofamento vivencial e emocional, fatores importantes para uma boa ficção, onde o conhecimento e a intimidade com a alma humana podem fazer a diferença entre o sublime e o mediano, entre o belo e o dispensável.

Eu poderia questionar a necessidade de um exercício como este, que estimula a prática da escrita, em alunos de cursos superiores, uma vez que, para ingressarem no ambiente acadêmico da universidade, estes alunos passariam por processos seletivos que supostamente separariam o joio do trigo. No entanto, nossa estrutura educacional atual desmente isso: diversos processos seletivos são estruturados não com o objetivo de estabelecer diferenças, mas semelhanças. Assim, imbuídos ou não da intenção de democratizar o acesso ao ensino superior, esses certames acabam por igualar

qualitativamente o aluno de formação precária ao aluno bem preparado, gerando classes díspares, mais do que o esperado, e uma parcela de universitários despreparada para desempenhar suas funções dentro de um ambiente de ensino, pesquisa e extensão. Como resultado desse processo, vemos universitários com sérios problemas de comunicação escrita; textos que, para serem compreendidos, mereceriam não um trabalho linguístico, mas arqueológico; e, se aí inserirmos uma linha do tempo mais esticada, futuros profissionais que não dominam a língua escrita e, considerando-se que alguns deles poderão vir a atuar no magistério, perpetuarão essa dificuldade com a língua junto aos seus alunos.

Assim, é temerário imaginarmos o resultado de se excluir o domínio da língua, e os benefícios comunicativos daí decorrentes, de nossa experiência humana.

PRIMEIROS QUESTIONAMENTOS

Qual seria a importância de exercícios práticos de escrita para alunos ou profissionais da área da Educação? Por que seria necessária maior convivência destes com os percalços da criação literária? Literatura e mediação pedagógica não nasceram do mesmo barro, pois não? Ora, a matéria-prima fundamental do educador é o próprio homem e a forma com que ele lida com o seu processo de conhecimento. Uma mediação eficiente demanda, antes de mais nada, que se compreenda as dificuldades de aprendizagem do aluno. Por sua vez, um mediador que considere sua classe como apenas algumas dezenas de cérebros, de boca aberta, como filhotes de pássaro, para o conhecimento formal com que o todo-poderoso detentor de tudo irá brindá-los, deve procurar com urgência uma forma de atualizar a sua prática. Desta forma, é inadmissível, ou pelo menos pesaroso, considerar-se que profissionais que formam pessoas não conheçam o mais intimamente possível seu material de trabalho. Um bom fazedor de vasos não pode ignorar a tessitura da argila.

Neste ponto, questiono-me a respeito da palavra mediação que, quando adjetivada, remete ao termo mediato. Lembro que o texto ficcional se diferencia, por exemplo, do jornalístico em vista deste elaborar um reflexo imediato da realidade, uma vez que tenta retratá-la como é objetivamente (sic), sem distorções, apenas narrando acontecimentos. Por seu lado, o texto ficcional apresenta uma análise crítica do real, refratando-o conforme o olhar do autor, configurando-se, portanto, em uma leitura mediata do real. Deste modo, quanto mais se caracteriza esta mediação entre o narrador ficcional e o seu objeto (o real), tanto mais eficiente é a ficção que produz.

Um ponto importante do trabalho desenvolvido nas Oficinas de Escrita Criativa é o de desmistificar o ato da escrita. Um exemplo prosaico: quando são pedidos trabalhos em grupo, no ambiente universitário, sempre se faz uma "divisão intelectual do trabalho": o grupo formado designa alguns "peões", que teriam a atribuição de coletar os dados e conceitos, e muitas vezes apenas um componente, o "iluminado", que transformaria aquela massa disforme de referências em um texto passível de entendimento e digno de boa nota. Isso ocorre porque se considera o ato de escrever como algo "para poucos", quando deveria ser uma prática regular nesses ambientes. Assim, a maioria considera a composição de um texto claro e bem construído algo inalcançável, muitas vezes por ausência de estímulo para a prática do texto escrito propriamente dita. Na verdade, compor um texto, seja ou não ficcional, é compor um olhar específico sobre algo; é o sujeito conseguir abordar o objeto de forma criativa e diversa das demais abordagens já utilizadas, servindo-se para isso da língua escrita. Não se trata de uma atividade de deuses, mas de seres pensantes que conseguem desenvolver um olhar crítico sobre algo e dispor suas próprias considerações de forma legível. Qualquer semelhança com o ato de mediar seria mera coincidência?

Como já foi dito, para se desenvolver um bom texto, há que se ter um olhar criativo sobre o objeto tratado. Ao leitor, pouco interessará um texto que aborde um objeto de forma idêntica à de outro texto já produzido. Como veremos mais adiante, todas as histórias já foram escritas. Por isso, o que vale, o que faz a diferença hoje é o "como", é a forma de expressar a realidade, é o tipo de abordagem que o texto traz para quem o lê. Isso indica a necessidade de alterar o seu ponto de observação da realidade e desenvolver um novo olhar para o que não é novo (a realidade).

A leitura de um poema ou romance, a nossa reação quando ficamos frente a frente com qualquer obra de arte ou nossa surpresa frente a uma atitude inesperada de alguém, faz com que vislumbremos a poesia naquele objeto. Mas poesia seria só isso? A poesia é o que nos tira os pés do chão, o que leva o homem para um "lugar" especial, no qual a realidade objetiva perde seu sentido, ou veste-se de um sentido que jamais julgamos que pudesse possuir. Ferreira Gullar nos dá mais uma pista:

Introduzo na poesia
a palavra diarreia.
Não pela palavra fria
Mas pelo que ela semeia.

Quem fala em flor não diz tudo.
Quem me fala em dor diz demais.
O poeta se torna mudo
Sem as palavras reais.
(GULLAR, 1981, p. 218)

Poesia, portanto, não é apenas um amontoado de palavras bonitas, rimadas ou não, em forma de versos. Poesia é qualquer fato, circunstância, obra de arte ou atitude, própria

ou de outrem, que consiga tirar o ser humano de um estado objetivo de consciência.

A realidade, o cotidiano, as pessoas e as relações que cercam nossa vida podem ser os mesmos, se não procurarmos observá-los de formas diferentes. Um olhar diverso para o cotidiano é necessário. O que chamamos de poesia pode existir num belo pôr do sol ou num mendigo que se senta em frente a uma loja de CDs e chora ao escutar "As time goes by" (HUPFELD, 1941), pois lembrou-se de que, num passado remoto e infinitas vezes mais feliz e promissor, viu Casablanca com o amor de sua vida ao lado.

Assim, nas oficinas é dado um exercício que se presta a desenvolver o que chamo de "olhar poético"; desenvolver uma forma de apreensão mais atenta e delicada do real que nos cerca. No exercício, os participantes são instados a perceberem diariamente detalhes que possam desviar a realidade de sua face objetiva. Costumo chamar este exercício de "encontrar vida na vida", o que significa descobrir significados não rotineiros, ou transgressores, no real massacrante do cotidiano. Um funcionário do metrô com o olhar perdido, um reflexo do sol na superfície vítrea de um edifício "inteligente", uma música ao longe, tudo pode ser matéria para o olhar poético, que se apropria do comum e o trata como algo novo e subversor da realidade objetiva.

O exercício do olhar poético pode promover mudanças no olhar do professor, redirecionando-o para o seu material de trabalho, que é a realidade, seja da sala de aula, de um aluno em particular ou da comunidade onde estão inseridos seus agentes.

Nas oficinas, é fundamental que se estimule uma discussão a respeito do conceito de beleza para o ser humano, uma vez que ficção, beleza e poesia não podem ser tratados separadamente. O que chamamos "belo"? De onde vêm nossos conceitos estéticos e por que eles existem como uma sombra, conforme a sociedade e as épocas focadas? A ideia não é fechar questão em torno destes questionamentos, mas apenas

incentivá-los. Para isso, projeto diversas imagens e peço que os alunos escolham no máximo três que mais tenham chamado sua atenção. As imagens são “belas” (pôr do sol, filhotes, crianças, lindos campos floridos) e “feias” (pessoas miseráveis, fugitivos de guerra, esfomeados).

Lembro que o ser humano sempre amou o mesmo, ou quase o mesmo belo, desde que no mesmo espaço de tempo. Desta forma, o Renascimento coroou mulheres obesas como o ideal de beleza. As magras também já estiveram no topo do ranking, que está sendo disputado por outras categorias ainda não ancoradas no Olimpo do belo, se é que isso existe.

Por outro lado, há estudos que relacionam a harmonia de feições à beleza. Isso significa que uma pessoa, vista com metade da face escondida por um espelho (com sua face de um lado duplicada no espelho e, por isso, idêntica à outra), seria o protótipo de beleza humana. Harmonia entre as diferenças.

Quando vemos a fotografia de um pôr do sol ou de um campo de flores amarelas sob um céu azul, afirmamos que ali há poesia. Assim, poesia e “belo” seriam então coisas irmãs, unidas por uma congruência humana e, por isso mesmo, parcial. Afinal de contas, o que é poesia? Há poesia no urubu que espera o menino africano morrer para ter sua refeição, assim como há uma poesia, talvez mais óbvia, no fragmento de um poema de amor. Um semáforo quebrado ou uma bigorna podem conter poesia e beleza. Conforme o olhar de quem os observa, ressalte-se.

O PODER DO TEXTO

Bons livros aliviam qualquer solidão, pontifica o senso comum. Vou além: bons livros (bons textos) alteram nosso nível de consciência da realidade. Um texto bem produzido pode representar a diferença entre um sucesso e um fracasso.

Partindo-se do pressuposto de que o público é o vértice fundamental da relação estabelecida entre o autor e sua obra, ele não pode ser matéria desprezada no momento da produção

textual. A relação entre o autor e sua obra só se sacramenta e se justifica frente à existência do sujeito leitor.

Assim, a importância e o poder inseridos no texto superam quaisquer outras variáveis numa obra de arte, seja literária ou dramática. Para confirmar esta importância, proponho aos participantes que escutem uma música instrumental e anotem o que sentiram – a que sentimentos aquela melodia os remeteu. Um pouco antes do final da OEC, proponho a audição da mesma música, agora acrescida de letra e com arranjo diferente, de forma que eles não possam identificar uma e outra. Peço então que os alunos anotem novamente suas impressões a respeito da “nova” música e, sem exceção, as duas impressões diferem entre si. Esta constatação os leva a entender a importância do texto para a compreensão e a emoção humanas.

MITOS DRAMÁTICOS

Dramaticamente, todas as histórias já foram escritas. Se observarmos as histórias que lemos ou conhecemos, bem como os filmes que já vimos, vamos perceber que a maioria das histórias se encaixa em padrões dramáticos que se repetem desde que o mundo é mundo. São o que se designa por “9 mitos dramáticos” (COMPARATO, 2000, p. 183), que descrevo abaixo:

AMOR PERDIDO

Trata-se da história de um par que, por razões diversas, se separa e, após várias reviravoltas, tende a se unir. O chamado “final feliz” é quase sempre alcançado. Ex.: o drama shakespeariano “Romeu e Julieta”.

HISTÓRIA DE ÊXITO

É o personagem que existe dramaticamente para buscar um êxito, seja profissional ou pessoal. Ex.: o filme “Cidadão Kane”, de Orson Welles, e os romances “Moby Dick”, de Herman Melville, e “O velho e o mar”, de Ernest Hemingway.

GATA BORRALHEIRA

Como a história que nomeia o próprio mito, trata-se de um personagem humilde que, sob algum enfoque, transforma-se em ilustre. Ex.: o filme "Uma linda mulher" (por isso mesmo chamado de "a Cinderela dos anos 90") e "O patinho feio", conto de Hans Christian Andersen.

TRIÂNGULO

A relação de um par sofre a interferência de um terceiro elemento, que pode ser um personagem ou uma situação e que se configura atraente para um dos componentes do par original. Em geral, trata-se de um dos mitos mais preferidos pelos autores. Ex.: o filme "Casablanca", de Michael Curtiz, e o romance "Dom Casmurro", de Machado de Assis.

REGRESSO

Aqui, emerge a parábola bíblica do filho pródigo. Um personagem retorna à casa ou ao seu lugar de origem, após anos distante. Ex.: o filme "Amargo Regresso", de Jermone Hellman, e o romance "Lavoura Arcaica", de Raduan Nassar".

VINGANÇA

Uma injustiça cometida há muito tempo é reparada por um protagonista sedento de vingança. Ex.: filmes como o sangrento "Desejo de matar" e o romance "O conde de Montecristo", de Alexandre Dumas.

CONVERSÃO

Um bandido torna-se herói ou algo (uma situação, uma sociedade) injusto torna-se justo. Trata-se, em geral, de uma conversão também para o próprio público. Ex.: o filme "Os sete samurais", de Akira Kusawa, e o romance "Os três Mosqueteiros", de Alexandre Dumas.

SACRIFÍCIO

Um herói sacrifica-se por uma causa nobre ou por alguém, sempre ressaltando grandes feitos epopéicos. Ex.: o filme "Guerra nas estrelas", de George Lucas, e o poema-epopéia "Os lusíadas", de Luís Vaz de Camões.

FAMÍLIA

Trata da relação intra ou inter-familiar e suas transformações. São dramas de relacionamento. Ex.: o filme "Hannah e suas irmãs", de Woody Allen, e o romance "Cem anos de solidão", de Gabriel García Márquez.

Essa classificação não deve configurar-se como prisão para a criatividade. Lembro que criar ficção significa saber que regras servem para serem quebradas.

Após explicar e exemplificar cada um dos nove mitos, eu solicito aos participantes para que se lembrem de livros, filmes e peças de teatro que tenham visto ou lido. A surpresa é quando todos concluem que os conteúdos dramáticos das histórias levantadas não fogem dos mitos anteriormente explicados. Isto não significa que não vale mais a pena criar ficção, mas que o que torna um texto ficcional mais ou menos eficiente é a forma com que o autor o constrói, não o seu conteúdo.

Como já foi dito, o ser humano se emociona com o mesmo conteúdo dramático. Assim, sem nos prendermos a receitas de bolo, há arquétipos dramáticos que comovem o homem há mais de dois mil anos. Aristóteles (1995) foi um grande observador das tragédias gregas (curioso lembrar que só chegaram a nós 34 delas) e introduziu o conceito moderno de ação dramática como uma imitação de uma ação do real, compilando algumas semelhanças percebidas naquelas tragédias. Não me atreverei a listá-las todas. Uma delas é a sua divisão da ação dramática em três atos:

Ato I: descrição da situação inicial e criação do conflito que moverá a história.

Ato II: potencialização do conflito do Ato I e busca de sua resolução.

Ato III: resolução do conflito.

Antes do exercício prático, lembro aos alunos a etimologia do termo "protagonista": proto + agon, ou seja, aquele que sofre primeiro, que sente mais profundamente a necessidade dramática de mudar uma dada situação.

Campbell (1995) traçou algumas características básicas para a constituição do que chamou de "herói mitológico". O protagonista, ou herói², ganhou uma análise e uma jornada que o faria transformar-se em personagem, além de verossímil, que construísse sua identificação com o público. Mais tarde, Vogler (1997) apropriou-se do conceito de herói mitológico e construiu sua análise a partir da analogia entre os mitos de Campbell, a estrutura dramática de Aristóteles e os heróis e/ou histórias contadas pelo cinema estadunidense, traçando o que chamou de "A jornada do herói mitológico". Nela, o protagonista/herói passaria por fases distintas de provação e sofreria transformações que permitiriam que sua identificação com o público fosse fluida e espontânea. A seguir, resumirei em ordem, grosso modo, os passos da jornada do herói mitológico:

Mundo Comum: o protagonista é mostrado no seu lugar de origem, com sua vida estável e suas relações formadas. Em maior ou menor grau, há alguma insatisfação do protagonista com algum aspecto de seu cotidiano, mas esta insatisfação não se mostra poderosa o bastante para retirá-lo desta aparente conformação. Sob a ótica de Aristóteles, trata-se do início do primeiro ato.

² Optei por considerar os dois conceitos idênticos, muito embora herói e protagonista apresentem diferenças importantes. O herói remete à Épica e, portanto, àquele ser que suplanta o mundo e quaisquer adversidades em sua jornada. O herói é a perfeita encarnação do mocinho infalível. Já o protagonista é um personagem mais real, uma vez que, mesmo tentando, e às vezes conseguindo, alterar o mundo, sofre as ações deste. Em resumo, o protagonista é mais real e apresenta, digamos, três dimensões (altura, comprimento e profundidade), ao passo que o herói só possui as duas primeiras.

Chamado à Aventura: ao protagonista é apresentado um desafio de grande risco, que faz com que ele não possa mais permanecer naquela situação inicial. Aqui fica definido o objetivo dramático do protagonista.

Recusa do Chamado: o medo, em geral, impede que o protagonista se lance à aventura, que representa o desconhecido. A esta recusa segue-se um evento importante que o impelirá a vencer o seu medo do “obscuro” e cumprir seu objetivo dramático.

Encontro com o Mentor: o protagonista conhece ou encontra com um elemento (personagem, coisa, lembrança etc.) que de algum modo o prepara para enfrentar seus medos e o suposto "mundo desconhecido". O Mentor, muitas vezes, pode ser relacionado com o pai ou a origem do protagonista.

Travessia do Primeiro Limiar: é o momento do comprometimento do herói com o início de sua aventura. Não há mais como ele voltar atrás, pois, à semelhança de Pinóquio, entra na "barriga da baleia". Aristotelicamente, aqui se inicia o segundo ato aristotélico.

Testes, Aliados e Inimigos: os desafios do mundo desconhecido são apresentados ao herói e a ele será permitido estabelecer as novas relações de confiança e antagonismo. O grande vilão, caso exista, pode ser apresentado nesta fase.

Aproximação da Caverna Oculta: é a fronteira de um local de grande perigo. A Caverna Oculta representa o lugar mais potencialmente perigoso para o herói, e o desafia fortemente a vencer seus fantasmas.

Aprovação Suprema: é quando o herói experimenta a possibilidade da morte. Muitas vezes, ele morre para renascer em seguida, metaforicamente ou não. O objetivo dramático do herói é enfim alcançado.

Recompensa: após superar a morte e cumprir sua tarefa, há a celebração pela batalha vencida e uma espécie de prêmio: uma arma especial, um ganho de sabedoria ou de perícia, destreza. O beijo da mocinha não fica descartado.

Caminho de volta: aristotelicamente, aqui inicia-se o terceiro ato. O herói decide que deve voltar para o seu lugar de origem e, por isso, corre perigo na sua tentativa de sair do Mundo Desconhecido, uma vez que já alcançou seu objetivo. O mal, representado por um vilão ou uma situação de revés, se reorganiza e prepara um último ataque para impedir a vitória do herói. Uma batalha final normalmente ocorre.

Ressurreição: aqui se configura um segundo momento, mais intenso, entre a vida e a morte do herói, que enfrenta um "exame final", a fim de testar definitivamente sua destreza e sabedoria. Graças a esta provação, o herói sofre uma transformação que o permitirá voltar ao seu lugar de origem mais experiente e sábio.

Retorno com o Elixir: o herói volta ao Mundo Comum. No entanto, uma jornada não teria sentido se o herói não trouxesse consigo um "elixir", que pode ser uma poção que salvará vidas, uma solução, enfim, para um problema que aquela comunidade ou uma pessoa amada pelo herói sofre. O "elixir" também pode ser representado pela conquista do amor, pela liberdade ou pelo simples retorno para casa com alguma história para contar.

A trajetória do herói, repito, não deve ser entendida como uma receita de bolo, uma vez que isso representaria uma amarra à criação de boas histórias. É tão-somente um roteiro. E roteiros servem para serem desobedecidos.

EXERCÍCIO FINAL

Divido os alunos em grupos, não mais que seis, e peço que criem histórias, sem as escrever, uma vez que o tempo não permite trabalhar com estilos ou recursos literários, o que demandaria uma oficina de vários encontros e avaliações das produções desenvolvidas por cada aluno. As histórias devem ser dispostas em tópicos, traçadas em linhas gerais. A título de exemplificação, a história de Chapeuzinho Vermelho poderia ser topicalizada da seguinte forma:

- Uma menina, chamada Chapeuzinho Vermelho, vive feliz com sua mãe, numa floresta.
- Um dia, sua mãe pede que ela leve uma cesta de doces para a sua avó, que mora do outro lado da floresta. A mãe sugere que a menina vá pelo caminho mais longo, pois o outro caminho, apesar de mais curto, é muito perigoso.
- A menina decide seguir pelo caminho mais curto. Encontra o Lobo Mau.
- Etcétera.

A meu ver, não há método de avaliação mais produtivo e indutor de confiança dentro de um dado grupo que a avaliação circular: não só o mediador exprime suas observações, mas todos do grupo. Assim, terminado o trabalho de criação das histórias, peço que os grupos escolham um responsável para contar a história inventada. Durante as exposições, todos são instados a anotar eventuais críticas e sugestões, tanto com relação à história quanto com relação à capacidade do contador da história de envolver e emocionar a assistência, tornando todo o processo mais interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida nenhuma, o exercício que encerra as oficinas poderá ser aplicado em sala de aula, como uma forma de incentivo criativo e de criação de massa crítica no que diz respeito à literatura. Conforme o modo de trabalhar do professor e o grau de soltura de sua mediação, o exercício pode se transformar numa brincadeira divertida que, sem dúvida, incrementará a participação da turma e as relações estabelecidas dentro dela.

Deve-se ter sempre em mente que o processo de apropriação da língua passa também por conseguir lidar com ela por meio da fala (comunicação oral), da leitura e da escrita. Quase sem exceções, não existe um bom escritor sem existir previamente um bom leitor. Então, assim como se pode desenvolver um leitor por intermédio de uma sofisticação e

exigências crescentes no material de leitura a ele oferecido, o mesmo pode ocorrer no produtor de textos de ficção. Muitos críticos literários desdenham o que se chama de "literatura de entretenimento" (a história de Harry Potter, por exemplo), sem atentar para o fato de que, mesmo à revelia de se concordar ou não que este tipo de literatura configura-se como sendo de "baixo nível" ou outra designação qualquer, é inegável que ela pode significar um primeiro degrau no processo de formação de um leitor atento, "armado", consciente e crítico.

É necessário que se abra espaços no ensino superior para a articulação de saberes entre os educadores e os demais profissionais. Minha oficina não pretende ser o elixir para todos os problemas concernentes à dificuldade com a língua, mas indica caminhos possíveis e práticos para a atenuação deste quadro. Neste contexto, a parceria de educadores com profissionais de outras áreas (escritores, jornalistas, produtores textuais em geral) pode propiciar a integração desses saberes e deitar por terra o equívoco de que a produção de textos trata-se de matéria destinada a poucos.

Ficou patente a importância de uma maior intimidade com a escrita para alunos e professores da área de Educação, sobretudo pela necessidade crescente de se estabelecer relações de interdependência entre os conhecimentos, ora fragmentados. Realinhá-los e integrá-los pode tornar-se prerrogativa desses profissionais, desde que tomem a frente deste processo. Afinal, quando falamos em interdisciplinaridade certamente sabemos que ela de nada valeria se engaiolada apenas nos seus pressupostos teóricos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. Nova reunião. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAMPBELL, J. O herói de mil faces. São Paulo: Pensamento, 1995.

CÂNDIDO, A. O estudo analítico do poema. São Paulo: Humanitas, 2004.

COMPARATO, D. Da criação ao roteiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

GULLAR, F. Toda poesia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HUPFELD, Herman. As time goes by. In: Casablanca. Direção: Michael Curtiz. EUA: Warner Bros, 1942. 1 fita de vídeo (103 min), VHS, pb, legendado.

REÑONES, A. V. O riso doído: atualizando o mito, o rito e o teatro grego. São Paulo: Ágora, 2002.

TRINDADE, M. N. Literacia: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.

VOGLER, C. A jornada do escritor. Rio de Janeiro: Ampersand, 1997.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

CONCEPÇÕES E SABERES MOBILIZADOS ENTRE A PROFESSORA ALFABETIZADORA E CRIANÇAS DE 6 ANOS EM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

CONCEPCIONES Y SABERES MOVILIZADOS
ENTRE LA PROFESORA ALFABETIZADORA Y
NIÑOS DE 6 AÑOS EN PROCESO DE APROPIACIÓN
DEL SISTEMA DE ESCRITURA

CONCEPTIONS AND KNOWLEDGE MOBILIZED
BETWEEN THE LITERACY TEACHER AND
CHILDREN OF 6 YEARS IN THE PROCESS OF
APPROPRIATION OF THE WRITING SYSTEM

Kely Cristina Nogueira SOUTO¹

Resumo

Este estudo analisa situações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas com crianças de 6 anos matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Pretendeu-se compreender que concepções e saberes são mobilizados por uma professora junto às crianças que encontram-se em processo inicial da alfabetização. As situações apresentadas se sustentam num contexto e numa prática pedagógica que acontece na perspectiva da alfabetização com letramento e revela a sala de aula

¹ Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais – Centro Pedagógico. Email: kcnsouto@gmail.com

como um ambiente alfabetizador. A abordagem de análise considera os estudos de Soares (1988), entre outros, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento e, à concepção de ambiente alfabetizador, enfatizada por Ferreiro (1986). A metodologia consistiu numa abordagem etnográfica utilizando-se recursos de entrevistas, observações, notas de campo, fotografias e filmagens envolvendo as professoras e as crianças. As questões centrais e as discussões realizadas permitiram compreender: Em que medida as estratégias de ensino da escrita se sustentam numa prática letrada? Que concepções de alfabetização e de letramento são evidenciadas pela professora ao atuar com crianças em processo de aprendizagem da escrita? Os resultados indicaram que as crianças vivenciaram oportunidades de interação com os diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade sendo estes expostos e trabalhados pela professora em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de alfabetizadores, Concepções e práticas, Crianças.

Resumen

Este estudio analiza situaciones de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas con niños de 6 años matriculados en los años iniciales de la escuela primaria de una escuela pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Se pretendió comprender que concepciones y saberes son movilizados por una profesora junto a los niños que se encuentran en proceso inicial de la alfabetización. Las situaciones presentadas se sostienen en un contexto y en una práctica pedagógica que ocurre en la perspectiva de la alfabetización con letramento y revela el aula como un ambiente alfabetizador. El enfoque de análisis considera los estudios de Soares (1988), entre otros, en lo que se refiere a la alfabetización y al fonde y, a la concepción de ambiente alfabetizador, enfatizada por Ferreiro (1986). La metodología consistió en un enfoque etnográfico utilizando recursos de entrevistas, observaciones, notas de campo, fotografías y filmaciones involucrando a las profesoras y los niños. Las cuestiones centrales y las discusiones realizadas permitieron comprender: ¿En qué medida las estrategias de enseñanza de la escritura se sostienen en una práctica letrada? ¿Qué concepciones de alfabetización y de letramento son

evidenciadas por la profesora al actuar con niños en proceso de aprendizaje de la escritura? Los resultados indicaron que los niños experimentaron oportunidades de interacción con los diferentes géneros discursivos que circulan en la sociedad siendo éstos expuestos y trabajados por la profesora en el aula.

Palavras clave: *Formación de alfabetizadores. Concepciones y prácticas. Niños.*

Abstract:

This study analyzes teaching and learning situations developed with 6 - year - old children enrolled in the initial years of elementary school at a municipal public school in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. It was intended to understand that conceptions and knowledge are mobilized by a teacher with the children who are in the initial process of writing and reading. The presented situations are based on a context and a pedagogical practice that happens from the literacy perspective with literacy and reveals the classroom as a literacy environment. The analysis approach considers the studies of Soares (1988), among others, regarding literacy and literacy, and the conception of literacy environment, emphasized by Ferreiro (1986). The methodology consisted of an ethnographic approach using resources of interviews, observations, field notes, photographs and filming involving the teachers and the children. The central questions and the discussions made it possible to understand: To what extent do writing strategies rely on a literary practice? What conceptions of initial process of writing and reading and literacy are evidenced by the teacher when working with children in the process of learning to write? The results indicated that the children experienced opportunities of interaction with the different discursive genres that circulate in society, being these exposed and worked by the teacher in the classroom.

Keywords: *Literacy training. Conceptions and practices. Children.*

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa situações de ensino desenvolvidas por uma professora alfabetizadora com crianças de 6 anos matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A prática desenvolvida com crianças em processo inicial da leitura e da escrita tem se tornado um desafio cada vez maior, e a busca por muitas das respostas tem ressonância na formação profissional. É evidente a necessidade de uma revisão das propostas de alfabetização que historicamente vêm sendo adotadas nas escolas. O conceito de alfabetização tem sido revisto, reavaliado e questionado, tendo em vista que as discussões sobre o letramento, o uso da diversidade textual na escola. Desde a década de 90 as práticas sociais da leitura e da escrita passaram a ser amplamente difundidas no meio acadêmico, nas publicações, nos cursos e nas propostas de formação de professores. A partir dessa década as redes de ensino investindo na formação de professores passaram a divulgar e propor formações cuja temática tem como destaque as concepções de alfabetização, processos e metodologia. Há que se considerar também um percurso importante de pesquisas voltadas à temática formação de professores. Muitos têm sido os estudos e debates em torno da formação continuada de professores e do trabalho docente. Autores como, Nóvoa (1995), André (2000), Mizukami (2002), Oliveira (2003) e Tardif (2005), entre outros, têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas diante das políticas educacionais. Neste artigo a abordagem se volta especialmente aos processos de formação dos professoras alfabetizadoras e suas práticas numa dada rede de ensino.

Refletindo sobre o binômio alfabetização/letramento, constatamos, em ações voltadas para a formação, que esses conceitos vêm sendo incorporados pelos professores, que se esforçam por traduzi-los numa prática diferenciada e mais avançada. Os gêneros textuais têm estado presentes

no período de apropriação da leitura e da escrita, e, desde o Primeiro Ciclo, diversos textos circulam entre as crianças. Bilhetes, cartas, propagandas, músicas, quadrinhos, contos, poemas, anúncios e rótulos, dentre outros, são utilizados pelos professores. Com o objetivo de torná-los prática cada dia mais frequente em sala de aula, os textos são utilizados de formas diversas, seja para discussões mais amplas em relação à macroestrutura e à função social que exercem, seja como um meio para garantir a base alfabética. Assim, muitas estratégias metodológicas são elaboradas com base no texto, e percebe-se o movimento de ruptura com os modelos do aprendizado da escrita por meio dos métodos. Isso porque os métodos, em sua maioria, não priorizam os textos e quando estes se apresentam não estabelecem uma vinculação com as funções e os usos que a escrita tem na sociedade. Os professores alfabetizadores encontram um aliado legítimo, e os textos que circulam na sociedade passam a ser discutidos, analisados, lidos e produzidos pelas crianças.

As questões centrais que nortearam esse estudo estão na confluência entre a formação profissional dos alfabetizadores, a apropriação de teorias e a prática pedagógica. A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou compreender: Em que medida as estratégias de ensino da escrita se sustentam numa prática letrada? Que concepções de alfabetização e de letramento são evidenciadas pela professora alfabetizadora na prática da sala de aula com crianças de 6 anos em processo de aprendizagem da escrita? A abordagem do trabalho do professor alfabetizador estabelece, neste trabalho, uma estreita relação com as experiências e os conhecimentos adquiridos nos processos de formação, sejam iniciais, sejam continuados, oferecidos ou não pelo poder público municipal. Além disso, consideramos os diversos fatores que, advindos de outras vivências fora do seu ambiente de trabalho, podem incidir sobre a atuação profissional de um docente.

Fragmentos de práticas observadas e analisadas ao longo de um ano letivo serão apresentadas neste estudo no sentido de alcançar as respostas para as questões acima apresentadas.

OBJETIVOS

Essa pesquisa de natureza qualitativa buscou compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas da alfabetização com letramento. Destacam-se, como objetivos específicos: explicitar a concepção de alfabetização, de letramento e de alfabetização com letramento presente na prática de professoras alfabetizadoras; analisar as relações entre a concepção teórica e a prática presentes no trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras; analisar os saberes presentes nos discursos e nas práticas das professoras que definem a orientação de sua proposta de trabalho nas turmas de alfabetização e descrever as estratégias organizadas pelas professoras e a natureza do material pedagógico utilizado nas práticas de alfabetização com letramento.

CONTEXTO DE PESQUISA, OS SUJEITOS E A METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de alfabetização com suas respectivas professoras numa escola municipal localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. As crianças dessas turmas, tinham 6 anos. Para definir as professoras, sujeitos da pesquisa, foram selecionadas aquelas que apresentaram um discurso explícito sobre a prática pedagógica desenvolvida e fundamentada nos conceitos que sustentam as propostas pedagógicas nos estudos mais recentes sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Neste trabalho são apresentadas as análises referentes ao trabalho desenvolvido por uma professora, que recebeu o codinome de Stela.

As discussões sobre a psicogênese, na década de 1980, às quais tiveram acesso os professores brasileiros, partiram da ampla divulgação, no nosso país, dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985, 1986, 1989, 1990), dentre outros.

Na pesquisa realizada por Soares (1989) sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização constatou-se a forte presença da psicologia genética refletindo a influência de Piaget na década de 1980. Naquele momento, a temática metodologia – o uso, ou não, de determinados métodos – foi revista e questionada com a disseminação de uma teoria que ocupou o centro das atenções na área educacional. No meio acadêmico, as pesquisas já apontavam que os métodos não resolviam o problema do fracasso na alfabetização, não garantiam a melhoria do ensino, tampouco os resultados dele. A discussão sobre a alfabetização se colocou, então, em outro patamar, surgindo, assim, a necessidade de rever e alterar as concepções de criança, professor, processo ensino-aprendizagem e, também, as formas de atuação e de constituição das relações entre aquele que ensina e aquele que aprende, bem como os materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados na prática com o sujeito aprendiz. No período subsequente começaram as discussões e a disseminação dos estudos sobre o letramento, tendo a obra, *Letramento, um tema em três gêneros* (SOARES, 1998), uma ampla circulação entre os professores. É nesse contexto de inserção de teorias e concepções que esse trabalho de fundamenta de modo a estabelecer as relações teórico-práticas no âmbito da sala de aula de alfabetização.

FONTES DE DADOS E PROCESSOS DE ANÁLISE

É na pesquisa qualitativa que este estudo se fundamenta, assegurando, nessa mesma concepção, a coleta, a análise e a interpretação dos dados. Foram utilizados instrumentos e procedimentos que se reafirmam nos pilares dessa modalidade de pesquisa. Entrevistas, observações, fotografias e filmagens foram realizadas envolvendo as professoras e as turmas participantes da pesquisa. Também tiveram relevância os equipamentos que pudessem facilitar a melhor organização dos dados e sua posterior análise: câmera fotográfica, câmera filmadora e gravador. Merece destaque importante o diário de campo, onde foram registradas as aulas observadas. No

início da pesquisa, as professoras foram informadas da importância da utilização de tais recursos e dos cuidados que seriam tomados para que não fosse alterada a organização e a dinâmica do trabalho. Foi garantido que os recursos fossem apresentados em tempos diferenciados e tendo já assegurada maior familiarização das crianças. Dessa forma, tanto as professoras quanto as crianças lidaram de modo mais natural com os recursos.

O necessário destaque foi dado aos conteúdos de fala dos professores, que em momentos distintos se constituíram como dados para análise. O trabalho estabeleceu uma interlocução com as pesquisas no campo da análise do discurso para uma maior sustentação na interpretação dos dados. A análise do discurso possibilitou uma reflexão sobre as diferentes vozes dos sujeitos envolvidos, pois considera a linguagem e o contexto da sua produção, compreendendo o sujeito e o seu discurso no contexto ideológico. Nesse caso, os dados coletados, os textos, assumiram um lugar diferenciado e como discurso foi objeto de investigação. O texto, nessa perspectiva, é entendido no seu sentido mais amplo: uma palavra, um conjunto de frases ou mesmo o silêncio – cada um é um texto e carrega diferentes significados.

Fatores culturais, sociais, trajetória profissional, formação inicial, acadêmica, em serviço, valores e atitudes se relacionam diretamente com o objeto de estudo em questão. A pesquisa qualitativa responde a questões particulares e num nível de realidade que não necessariamente pressupõe a quantificação. A tarefa central aqui colocada consistiu em conhecer determinada realidade vivida socialmente, buscando compreender essas relações como fenômeno num contexto pedagógico. Esse é o fundamento da pesquisa qualitativa que se preocupa com a compreensão de fenômenos sociais com base na perspectiva dos atores e por meio do conhecimento da vida deles e do modo como se organizam. (SANTOS FILHO, 1995).

Neste trabalho são apresentados os suportes e diferentes gêneros textuais presentes na sala de aula e explorados pela professora, Stela. Estão em evidência os eventos em que estão presentes um livro de poemas e o dicionário. Esses materiais foram usados em estreita sintonia com a proposta de produção de um Álbum da Turma que fora organizado em sequência alfabética.

OS SUPORTES: LIVROS DE POESIAS E DICIONÁRIO

A professora mostrou para as crianças dois livros de poesia, enfatizando aspectos diversos que serão evidenciados a seguir. O evento mostra a intenção da professora em utilizar um livro de poemas, do autor José de Nicola, para mostrar a organização dele por ordem alfabética, um modelo para a organização de um álbum da turma contendo os nomes das crianças.

Stela: Então nós vamos aprender as letrinhas, as letras, pra que falar letrinhas, letras.

Cr: Letra grande.

Stela: Letras bonitas que nos ajudam a ler e escrever. Cada página vai ser uma letra. Qual a primeira letra do alfabeto?

Stela: Eu trouxe pra vocês uns livros que trabalham com as letras, vocês já viram esse livro aqui? (Mostrou o livro para as crianças). Se o livro se chama Alfabetário, o que é que vai ter aqui dentro?

Crs: Alfabeto

Stela: O alfabeto vai estar aqui dentro NE, Arine, então cada página. Ah! Primeiro antes de abrir. Quem escreveu foi o José de Nicola, tá? José de Nicola e é da Editora Moderna. Vou abrir para vocês olharem a primeira letra, olha. (Abriu o livro)

Stela explorou o nome do livro *Alfabetário*, de José de Nicola, informando o nome da editora. Chamou atenção para o nome do autor antes que o livro fosse aberto. Proporcionou que as crianças expressassem o que significava a palavra

“alfabetário”. Nesse momento do ano letivo, no mês de março, as crianças necessitavam de intervenções para o conhecimento das letras do alfabeto, e sempre que possível a professora voltava à sequência alfabética. Utilizou como estratégia a associação da ordem alfabética aos nomes das crianças. Ao dizer os nomes das letras na sequência, pretendeu, também, que as crianças fizessem associação com a letra inicial de palavras conhecidas.

Crs: A. A. de Ariane. A de amor. B de baixinho. (Stela passou as páginas e perguntou)

Stela: A segunda letra é?

Crs: B

Cr: B de Bianca.

Stela: Isso. B de Bianca. E a outra?

Crs: C.

Stela: C

Crs: C de coração.

Stela: Coração, a outra?

Assim, foram associando “D” de Daniel, dado, dragão; “E” de escola; “F” de formiga, de feijão, Felipe, nosso colega, Franchesco; “G” de Guilherme Germano; “H” de Super-Homem, “H” de hipopótamo; e seguiu as letras até “V”, referente ao aluno Vítor. Há nesse fragmento a intencionalidade de trabalhar com as letras do alfabeto e a sequência delas.

Stela: Então gente, nesse livro há todas as letras do alfabeto, oh!, estão vendo? (Stela passou as páginas com rapidez)

Stela: Neste livro tem o alfabeto, então nesse nosso álbum aqui a gente vai fazer o Alfabetário. Cada página vai ser uma letra. Esse livro trabalha com poesia, o Dav vai falar pra mim uma letra. Fala Dav?

Dav: ‘A’.

Stela: 'A'. Ele gostou da letra 'A'. Eu vou ler para vocês a poesia da letra 'A'. Só da letra 'A' hoje hein? Cada dia eu leio uma.

Crs: Tá.

Ao apresentar o *Alfabetário*, a professora não teve a intenção de fazer a leitura dos textos. Assim, vê-se que o gênero serviu a outro objetivo, voltado para a apropriação do sistema de escrita, e não ao conhecimento ou para a apreciação do texto literário. Vê-se, aqui, que a presença do gênero na sala de aula pode ser garantida, mas cumprindo objetivos distintos.

As crianças se mostraram interessadas em ouvir os poemas do livro, uma vez que muitos deles tinham alguma correspondência com a primeira letra do nome delas, por isso solicitaram insistentemente que a professora fizesse a leitura. Ela atendeu ao pedido e leu o poema referente à primeira página, que se iniciava com a letra A e outros poemas que tinham letras dos nomes das crianças. Desse modo os poemas puderam ser apreciados pelas crianças vinculando-se aos interesses delas de conhecerem poemas cujas iniciais faziam referências e mantinham certa familiaridade com os nomes próprios.

Os trabalhos de Teberosky (1990), Chartier e Hébrard (1996), Geraldini (1997), Soares (2003), Ferreiro (2002), Frade (2005) e outros explicitam a importância da presença dos gêneros textuais desde a entrada da criança na escola, no período inicial da alfabetização. O trabalho com gêneros cumpre objetivos diferentes, permitindo a familiaridade das crianças com os materiais reais presentes na sociedade, o conhecimento sobre o uso e as funções deles e também a reflexão sobre a estrutura e os aspectos discursivos e linguísticos neles presentes.

Essas oportunidades de refletir sobre a língua em situações estreitamente ligadas às práticas sociais da escrita e da leitura têm sua expressão no conceito de letramento. Assim, as vivências na escola trarão outras possibilidades que – espera-se – vão além desse espaço, permitindo aos sujeitos

se envolverem com maior competência nos lugares em que a escrita se mostra presente. O trabalho da alfabetização de Frade e Ribas (2005, p. 48) enfatiza a importância da diversidade de textos na escola:

O contato com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a linguagem escrita se faz presente de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e se utilizem deles. [...] É fundamental que sejam criados ou potencializados ambientes em que situações específicas de leitura e escrita de textos possam ser vivenciadas (Frade e Ribas, 2005, p. 48).

As autoras ressaltam, também, a importância de disponibilizar uma variedade de gêneros compreendendo-se as funções deles. Há, portanto, que considerar aqueles que circulam tanto na sociedade quanto no interior da escola, bem como os suportes deles.

Além do livro de poemas, Stela apresentou um livro antigo da mãe dela. As crianças ficaram surpresas com a data da publicação – 1937 –, que foi explorada pela professora em razão das características do livro, já com as páginas amareladas pelo tempo.

Stela: Este último muito antigo, nossa! Olha só, as páginas são amarelas, sabe de quem era este livro? Da minha mãe. Quando ela era pequenininha.

Cr: Ela tá viva?

Stela: Ela está viva. Sabe quantos anos ela vai fazer?

Crs: Não, quantos?

Stela: 70 anos.

Crs: Nuuuuu, ela já é velha!

Stela: É bem velhinha. Sabe o ano que ela ganhou este livro?

Crs: Não!!!!

Stela: Olha o ano de 1941.

O livro antigo apresentado pela professora tinha como propósito mostrar a importância do material que é guardado como recordação, ou seja, um material de memória, lembrança de algo que foi vivido num determinado momento. Essa seria também a função, o para que escrever o Álbum da Turma. Esse é um aspecto importante a ser considerado em um processo de produção de texto, pois familiariza as crianças com o objetivo dessa escrita.

Ao longo da pesquisa foram realizadas entrevistas com a professora com a intenção de conhecer as concepções presentes na prática pedagógica por ela implementada. Quanto à proposta de levar para a sala e apresentar às crianças os diferentes materiais a professora afirmou:

(...) todos aqueles materiais que eu levei também contribuem para a questão do letramento, como aquele Alfabetário do José de Nicola, que tem os textos que são poéticos. O livro antigo lá da minha mãe é da Cecília Meireles, que já tem uma outra linguagem – também é poética, mas é uma outra linguagem própria de uma edição mais antiga, década de 40 ou alguma coisa assim (Fragmento da entrevista com a professora Stela).

A prática de letramento se configurou como um momento de mostrar às crianças uma diversidade de materiais escritos e explorá-los, ainda que em alguns casos a exploração tenha ficado comprometida em razão de seus objetivos e do próprio tempo, tendo em vista a quantidade de materiais que a professora disponibilizou. Nesse caso em particular, levar um livro antigo permitiu o contato e a aproximação com uma referência histórica de um material escrito, situado em tempo e espaço determinados.

Em entrevista a professora ressaltou que esse trabalho realizado permitiu trabalhar tudo: *Envolve uma aula de História quando situa e retoma a origem dos materiais, os gêneros textuais e também a alfabetização.* Nesse momento, ressaltou que trabalhou a *apropriação das letras, da ordem alfabética, a questão*

da sonoridade, através da letra inicial das palavras. Sua proposta evidencia a concepção de que os diversos gêneros devem ser disponibilizados às crianças no período da alfabetização. Ainda que não sejam leitoras, elas podem manusear os materiais e conhecer as funções e os usos que têm na sociedade. Assim, as crianças podem, desde o período inicial da alfabetização, estar imersas em práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita nesse contexto específico em que se pretende garantir a apropriação do sistema de escrita. (SOARES, 2004).

Por último, a professora mostrou o dicionário. O objetivo, tal como no livro de poemas, era enfatizar a organização dele por ordem alfabética, tal como seria o álbum da turma. Ao enfatizar a sequência, permitiu, novamente, tal como nos poemas de José de Nicola, a associação das letras iniciais das palavras.

Stela: E então posso mostrar o dicionário?

Crs: Pode!

Stela: Olha o dicionário também trabalha com as letras. Começa com a letra?

Crs: A. A de aranha. Árvore. (...).

É importante destacar a frequência com que o dicionário foi utilizado nos diversos momentos do ano letivo. Os objetivos foram distintos e envolviam o trabalho com a ordem alfabética, a grafia correta das palavras, bem como com o significado das palavras novas que surgiam na sala e que não eram de domínio das crianças. O dicionário passou a ser familiar às crianças e, em determinados momentos, elas já sugeriam à professora que tirasse dúvidas surgidas em sala em relação às palavras, como escrevê-las e o que significavam. Esse comportamento das crianças demonstrou que já haviam se apropriado da função do dicionário e que estabeleciam uma relação correta em relação ao uso dele. A abordagem de determinados gêneros e suportes quando priorizados e trabalhados de modo sistemático e intencional, permitem ao aprendiz a compreensão dos significados e funções deles,

permitindo que sejam utilizados em situações reais que não se restringem ao uso escolar.

Nesse evento, “Álbum da Turma”, enfatizado nesta seção, o dicionário foi utilizado para que as crianças percebessem o modo de organização dele por ordem alfabética. Em outros eventos observados, ele foi utilizado para consulta sobre o significado de palavras e também para esclarecer dúvidas ortográficas. Ele foi trabalhado ao longo do ano, explorando suas diferentes possibilidades de uso, como um suporte socialmente reconhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas intervenções pedagógicas feitas pela professora tinham como objetivos refletir sobre os usos e a função dos textos tendo como eixo central a apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Os aprendizes recorriam à escrita formal afixada em cartazes, painéis e diferentes materiais presentes na sala de aula, questionando e analisando como determinadas palavras são escritas, seus respectivos sons e letras. Essas oportunidades de aprendizagem, com a presença de gêneros textuais distintos na sala de aula, permitiam às crianças estabelecerem diferentes reflexões sobre a língua. Utilizando-se de materiais escritos diversos com a devida intervenção, a professora com um planejamento prévio, assegurou uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Este estudo permitiu refletir sobre as políticas, propostas e estratégias de formação voltadas para os professores. Considerar que há um repertório de conhecimentos que deve ser selecionado previamente e ser transmitido ao professor nos seus processos de formação pode ser um equívoco. Acreditar que apenas o saber teórico, técnico ou de conteúdos garante a formação e, portanto, a qualidade do trabalho parece revelar uma visão restrita do saber profissional dos professores. Isso porque há muitos limites e desafios impostos não somente pela própria prática, nos sistemas de ensino, mas também na

própria constituição dos saberes para o exercício da docência. É importante reconhecer o acesso aos diferentes bens culturais no seio familiar, tomando como referência os valores e as crenças do sujeito, antes mesmo de ser professor, e também a própria capacidade que tem para ressignificar o que foi apreendido nas mais diversas situações vivenciadas ao longo da vida. Assim, é preciso reconhecer que o saber científico não basta. Há que se considerar a diversidade de possibilidades de apreender algo, construir ou de apropriar-se de determinado conhecimento quando voltamos a atenção para o sujeito professor. Não há uma fonte única que garanta a apreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, uma vez que esses conceitos não se vinculam apenas a uma construção teórica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHARTIER, A. **L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques**. Recherche et formation, les saviors de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation. Paris: INRP, 1998.

CHARTIER, A.; HEBRARD, J. *et al.* **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FRADE, I. C. A. S.; RIBAS, C. **A organização do trabalho da alfabetização na escola e na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. 70 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

MIZUKAMI, M. da G. N. In: MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NICOLA, J. **Alfabetário**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

SANTOS FILHO, J. C. dos.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. 111 p. (Coleção Questões da Nossa Época).

SILVA, M. H. G. F. **Saber docente**: contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: ANPED. 20. *Anais...* 1997 *apud* NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade* (Cedes). Campinas/SP, n. 74, p. 27-41, 2001.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 125 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

AS IMPLICAÇÕES DE UM AMBIENTE SUPERCOMPLEXO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA E NO DESENVOLVIMENTO DO EGRESSO

LAS IMPLICACIONES DE UN AMBIENTE SUPERCOMPLEJO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA Y EN EL DESARROLLO DEL EGRESO

THE IMPLICATIONS OF A SUPERCOMPLEX ENVIRONMENT IN UNIVERSITY MANAGEMENT AND ACADEMIC DEVELOPMENT

Larissa Medianeira BOLZAN¹

Resumo

Nesta reflexão é discutida a gestão do ensino superior brasileiro (ou gestão universitária) e a implicação desta sobre o desenvolvimento do egresso, no ambiente supercomplexo em que coexistem. O fio condutor deste ensaio é a obra de Guerreiro Ramos (1984), mais especificamente a proposição dos modelos de homem e a categoria de homem parentético. A principal característica do comportamento parentético, para Guerreiro Ramos (1984), é a capacidade de afastar-se das circunstâncias que influenciam suas opiniões e sua criticidade, para analisar as situações à luz da razão substantiva (ou noética). Com vistas a cumprir com o objetivo, à discussão foram trazidos Darcy Ribeiro (1969), Boaventura Sousa Santos (1995) e Ronald Barnett (1997, 2007). A literatura sobre o tema discutido, e sobretudo a reflexão a respeito, mostrou a supercomplexidade já invadiu as fronteiras da universidade e, em suma, a reação foi alterar a estrutura curricular com a finalidade de responder as

¹ Doutoranda em Administração na UFRGS; Mestre e Bacharel em Administração pela UFSM. E-mail: larissambolzan@gmail.com.

demandas do mercado de trabalho. Utilizando conceito cunhado por Ramos (1984), o ensino superior, atualmente, não está a desenvolver atitudes parentéticas no egresso. O ensino superior está a disponibilizar ao mercado de trabalho um profissional performativo com características substituíveis.

Palavras-chave: Ensino Superior; Características Parentéticas; Organizações Complexas.

Resumen

En esta reflexión se discute la gestión de la enseñanza superior brasileña (o gestión universitaria) y la implicación ésta sobre el desarrollo del egresado, en el ambiente supercomplejo en que coexisten. El hilo conductor de este ensayo es la obra de Guerrero Ramos (1984), más específicamente la proposición de los modelos de hombre y la categoría de hombre parentético. La principal característica del comportamiento parentético, para Guerrero Ramos (1984), es la capacidad de alejarse de las circunstancias que influyen sus opiniones y su criticidad, para analizar las situaciones a la luz de la razón sustantiva (o noética). Con el fin de cumplir con el objetivo, a la discusión fueron traídos Darcy Ribeiro (1969), Boaventura Sousa Santos (1995) y Ronald Barnett (1997, 2007). La literatura sobre el tema discutido, y sobre todo la reflexión al respecto, mostró la supercomplejidad ya invadió las fronteras de la universidad y, en suma, la reacción fue alterar la estructura curricular con la finalidad de responder a las demandas del mercado de trabajo. Utilizando concepto acuñado por Ramos (1984), la enseñanza superior, actualmente, no está desarrollando actitudes parentéticas en el egresado. La enseñanza superior está ofreciendo al mercado de trabajo un profesional performativo con características sustituibles.

Palabras clave: Enseñanza superior. Características Parentéticas. Organizaciones complejas.

Abstract

In this reflection on the Brazilian management of higher education (or university management) discussed the implications of this on the development of egress in the supercomplex environment in which they coexist. The guiding thread of this essay is the work of Guerreiro Ramos (1984), more specifically the proposition of the models of man and the category of man. The main characteristic of parenthetical behavior, for Guerreiro Ramos (1984), is the ability to depart from the circumstances that influence their opinions and their criticality, to analyze situations in the light of substantive reason. Darcy Ribeiro (1969), Boaventura Sousa Santos (1995) and Ronald Barnett (1997, 2007) were brought to the discussion. The literature on the subject discussed, and especially the reflection on it, showed that supercomplexity has already invaded the university frontiers and, in short, the reaction was to change the curricular structure in order to respond to the demands of the labor market. As a result, using a concept coined by Ramos (1984), higher education is not currently developing parenthetical attitudes in egress. Higher education is providing the labor market with a performative professional with substitutable characteristics.

KEYWORDS: *Higher Education. Parenthetical Characteristics. Complex Organizations.*

INTRODUÇÃO

O fio condutor deste ensaio é a concepção de egresso do teórico Guerreiro Ramos. Para Guerreiro Ramos (1981), as organizações formais teriam “assumido papéis fundamentais e sem precedente no curso da história da humanidade” (AZEVEDO, 2006, p. 231) e, com isso, o homem teria se tornado um ser submisso/adaptado/ajustado ao meio social em que vive. Da constatação do fenômeno social da organização formal, Guerreiro Ramos (1984) desenvolveu os modelos homem e cunhou a categoria de homem parentético. Na referida propositura, Guerreiro Ramos (1984) buscou sistematizar a própria concepção de homem, sob as lentes de

Azevedo (2006), afastando-se da categoria cristã de pessoa humana que o acompanhara. No que se refere aos modelos de homem, segundo Guerreiro Ramos (1984), cada período produtivo e suas circunstâncias sociais originaram novos indivíduos (um novo modelo de homem). O novo indivíduo originado carrega consigo características provenientes de modelos de homens anteriores, do modelo de homem seguinte e, principalmente, do modelo produtivo de homem de seu próprio tempo (GUERREIRO RAMOS, 1984; BONDARIK; PILATTI, 2007). Para compreensão: Guerreiro Ramos (1984) enfatiza que os sistemas de produção não foram/são estanques ou hegemônicos, mesmo quando um modelo se apresentou mais acentuado, os demais existiram.

Como modelos de homens provenientes de cada modelo produtivo, Guerreiro Ramos (1984) descreve os seguintes modelos²: o Homem Operacional, o Homem Reativo e o Homem Parentético. O Homem Operacional é equivalente ao *Homo Economicus* da economia clássica. Este modelo é considerado um recurso organizacional de potencial maximização, com desempenho controlado, que pode ser substituído facilmente dentro de uma indústria do tipo fordista (GUERREIRO RAMOS, 1984). O Homem Reativo, conforme postulado por Guerreiro Ramos (1984), possui uma visão mais sofisticada sobre o mundo do que o Homem Operacional, mas ainda é influenciado pela estrutura

² Azevedo (2006) acredita ser importante considerar que a referida propositura foi desenvolvida por Alberto Guerreiro Ramos em a meio sua “militância política, à cassação de seu mandato de deputado e ao seu confinamento a uma pequena sala na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, sob constantes ameaças de prisão e tortura” (p. 234). Na referida instituição de ensino superior, Guerreiro Ramos atuava como professor. Na Fundação Getúlio Vargas a aceitação de comunistas no quadro de Professores estava relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica dos acadêmicos resultando na formação de executivos de destaque (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013). Algumas outras obras foram desenvolvidas em ambiente acadêmico, mais propícios ao exercício de compor suas ideias, no caso, na *University of Southern California* (EUA) (AZEVEDO, 2006), onde pós graduou-se (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

de sistemas sociais e organizações que com ele coexiste. Em seu trabalho, o Homem Reativo busca não apenas recompensas materiais, mas também qualidade de vida.

O Homem Parentético teria capacidades psicológicas para resistir às enfermidades que as organizações formais inflamam no comportamento humano, superando as limitações dos modelos de homens anteriores. A principal característica do comportamento parentético, para Guerreiro Ramos (1984), é a capacidade de afastar-se das circunstâncias que influenciam suas opiniões e sua criticidade, para analisar as situações à luz da razão - o Homem Parentético é um ser de razão substantiva³ (ou noética). Uma vez que, a isenção necessária à análise parentética de situações é constituída com base no conhecimento, Bondarik e Pilatti (2007) destacam a busca pelo aprendizado como primordial para o estabelecimento de uma atitude parentética. Para Guerreiro Ramos (1984), o Homem Parentético é encorajado a tornar-se menos trabalhador conformado (menos corpo docilizado) e mais político ativo (assim, a política torna-se onipresente nas relações sociais).

Acerca da busca pelo aprendizado, destaca-se a compreensão de Guerreiro Ramos (1981) sobre o ensino superior. Para o autor, este nível de ensino deve desenvolver indivíduos que pensem eticamente dentro das organizações formais, de modo a não serem indivíduos passivos que se comportem, mas seres ativos que deliberam, ou seja, o ensino superior deve desenvolver atitudes parentéticas nos Acadêmicos; deve desenvolver alguém que não (re)produza concepções dominantes; um homem que não preserve as relações de opressão, nem na condição de oprimido, nem na condição de opressor. Tornou importante esclarecer que o ensino superior deve buscar desenvolver atitudes parentéticas não um Homem Parentético. Isso porque, de acordo com Guerreiro Ramos, o

³ É a razão que possibilitaria o homem transcender ao mundo em que coexiste, transcender a razão descolonizada e superar de situações de opressão.

Homem Parentético é um modelo psicológico normativo, não descritivo (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Nesta breve reflexão é discutida a gestão do ensino superior brasileiro (ou gestão universitária) – seus fundamentos e suas perspectivas – e a implicação desta sobre o desenvolvimento do egresso, no ambiente supercomplexo em que coexistem. Como a gestão universitária pode atuar para promover o desenvolvimento de atitudes parentéticas no egresso? Torna importante, desde já, lançar luz sobre o sentido atribuído a supercomplexidade. Sabendo que na Ciência da Administração Edgar Morin e a Teoria da Complexidade são bastante conhecidos, faz-se necessário explicar que ao adotar as concepções de Ronald Barnett sobre o ensino superior, refere-se ao ambiente de mudança, em que todos coexistimos, como supercomplexidade. Trata-se, portanto, de uma escolha teórica e metodológica.

Para potencializar a discussão, trazem-se os postulados nas obras de Guerreiro Ramos (1984), que considera imprescindível debater sobre o darwinismo social, que há muito coexiste com o ensino superior, alinhado com a questão da submissão do homem às organizações formais e aos consequentes modelos de homem; também se fizeram presentes as ideias de Boaventura Sousa Santos (2013), Darcy Ribeiro (1969) e Marilena Chauí (1999) que discorrem acerca das crises enfrentadas pela instituição universidade e, consequentemente pelo ensino superior, assim como formas de enfrentamento para essas; além de Barnett, que fomenta a discussão sobre os problemas encontrados na universidade e contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento do egresso, por meio de suas concepções de currículo e da invasão das fronteiras da universidade pela supercomplexidade. A fim de complementar as ideias principais que (Guerreiro Ramos, 1981; 1984; Boaventura Sousa Santos, 2013; Barnett, 1997; 2007) encontrar-se-ão alguns estudos sobre gestão universitária, somado a crítica de.

BASES PARA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E SUA GESTÃO

Cabe, inicialmente, revisitar a ideia da universidade, a instituição que comporta o ensino superior. Para Santos (2013, p. 95), “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”. É importante revisar a concepção desta instituição porque ela, assim como o ensino superior, tem tido suas fronteiras e sua legitimidade dissolvidas pela supercomplexidade e pelos atores que há muito coexistem, mas que provocaram mudanças perceptíveis há pouco tempo. Neste sentido, Barnett (1998) argui que os objetivos da universidade de buscar e de disseminar a verdade, promover o ensino, promover a aprendizagem e promover o desenvolvimento pessoal foram complementados pelos objetivos de desenvolver o compartilhamento, a reflexão, a autonomia e a emancipação do homem (BARNETT, 1998). Estes, de acordo com Barnett (1998), não se tratam de forças opostas, são forças que coexistem – internas às fronteiras da universidade encontram-se a modernidade⁴ e a pós-modernidade⁵.

Deve-se também referenciar o texto “Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias”, de Boaventura Sousa Santos, publicado no livro *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade* (2013), que discute as três crises com que a universidade se defronta. A primeira trata-se da *crise de hegemonia*, dada pela contradição entre “conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais” (SANTOS, 2013, p. 165). É a crise mais ampla, pois nela reside a causa da exclusividade dos conhecimentos produzidos e transmitidos

⁴ O elemento modernidade, proposto por Dussel (2012), apresenta uma visão evolucionista, mostrando a necessidade de superação da imaturidade (inferioridade) do Outro, por um esforço da razão, possibilitando um desenvolvimento histórico do ser humano.

⁵ O elemento pós-modernidade, proposto por Dussel (2005), trata-se da negação da Modernidade como crítica de toda razão resultando em um irracionalismo niilista.

pela universidade. A segunda crise é a *crise de legitimidade*, provocada pela contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e a democratização da universidade (SANTOS, 2010; 2013). Esta crise configura-se no período do capitalismo, organizada por lutas de classes e pela reivindicação de direitos (entre eles à educação, ou seja, o direito de filhos das famílias operárias à formação técnica profissional). A terceira é a *crise institucional* resultante da dessincronia entre as reivindicações de autonomia das universidades no que concerne à definição de seus valores e objetivos e à pressão para que a universidade se submeta a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. No entendimento de Santos (2010; 2013), a crise institucional foi a que mereceu maior atenção nos últimos dez anos, isso porque nela percebe-se a crise de hegemonia e a crise de legitimidade. A mesma configura-se no terceiro período do capitalismo, o capitalismo desorganizado, o qual decorre da crise do Estado-Providência.

Marilena Chauí (1999) fez uma releitura das supracitadas crises da universidade de Boaventura, considerando a supercomplexidade onde coexiste a universidade brasileira. Para Chauí (1999), as três fases são: universidade funcional, universidade de resultados e a universidade operacional. Durante a fase denominada *universidade funcional*, semelhante a *crise de hegemonia* de Santos (2013), a instituição universidade foi pressionada a atender as demandas do mercado. Assim, a fim de entregar ao mercado profissionais qualificados, alterou sua oferta educativa. Na fase chamada *universidade de resultados*, a instituição manteve a preocupação da fase anterior, mas, com vistas a potencializar a empregabilidade de seus egressos, buscou estabelecer parcerias com empresas – permitindo que o gerencialismo adentrasse suas fronteiras -, novamente semelhante a *crise institucional* (SANTOS, 2013). Por último, a universidade operacional, semelhante a *crise institucional*, de Boaventura de Souza Santos (2013), ocorre quando a instituição universidade é regida por contratos de gestão, desenvolve-se sob a égide da avaliação e do controle de indicadores e da separação entre a pesquisa e a docência.

A coletânea *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década*, promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2010, que discute as perspectivas e os novos modelos para a educação superior brasileira de 2011 a 2020, mostrou que as crises exploradas por Santos (2010; 2013) e por Chauí (1999) estão presentes no dia-a-dia das universidades.

Speller (2012) explica que nas últimas décadas a universidade teve seu espaço e seu tempo tomados pelas mudanças sociais e elenca três consequências deste século (entre 2011 e 2020): i) a democratização do ensino (que afetam o acesso e a permanência); ii) a necessidade de democratizar a gestão da universidade; e iii) a democratização do conhecimento que se constrói e que se dissemina na universidade. As referidas consequências vão ao encontro do que postula Santos (2013): a crise de hegemonia (SANTOS, 2013) corresponde à democratização do conhecimento (SPELLER, 2012); a crise de legitimidade (SANTOS, 2013) corresponde a democratização da universidade (acesso e permanência) (SPELLER, 2012) e; a crise institucional (SANTOS, 2013) corresponde a democratização da gestão (SPELLER, 2012).

No que se refere à crise institucional, Barnett (1998) assente que a universidade está sendo forçada pelo Estado a aderir às exigências da razão técnica, tanto como organização, quanto acerca de seus processos educacionais e de pesquisa. A força exercida pelo Estado está expressa na criação de indicadores de qualidade ou de efetividade; no desenvolvimento de regras e de exigências a serem atendidas para a construção de conhecimento; de questões acerca da empregabilidade dos egressos, entre outras.

Barnett (1998) retrata como consequência da deslegitimação da universidade, a avaliação da pesquisa e do ensino a serviço do mercado de trabalho e a preocupação dos

Professores em contabilizar sua (re)produção de conhecimento e a disseminação desse em meios qualificados, ou melhor classificados. Neste sentido, vale citar um fenômeno recente de adoção de avaliação dentre as universidades brasileiras, a acreditação. A acreditação é um ato legal de avaliação e certificação de instituições e cursos de ensino superior, tem efeitos legítimos e publicamente assegurados e validados pelo Estado (RÁMIREZ, 2011). De acordo com Rámirez (2011), o objetivo da acreditação é proteger os clientes (referindo-se aos acadêmicos) e a sociedade de transgressões de descumprimentos legais da instituição de ensino superior.

Ainda sobre as crises nos dias de hoje, Santos (2010) sustenta que tiveram suas causas reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como o neoliberalismo interpela a universidade. Mesmo que as consequências das crises nas universidades públicas dos países do centro⁶ sejam diferentes das consequências observadas nas universidades públicas dos países da periferia⁷ do sistema mundial, a crise por via da descapitalização é um fenômeno global. Nos países do centro, a universidade pública tem reduzido a descapitalização e desenvolvido capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. A maioria dos países europeus teve êxito, no entanto, Portugal não faz parte desse grupo (SANTOS, 2010). Na periferia, a busca por alternativas de financiamentos no mercado, e fora dele, é impossível e isso fez com que a crise atingisse proporções catastróficas.

Neste sentido, Santos (2010) enfatiza que, a partir do momento em que o Estado reduziu seu compromisso com

⁶ Centro: A civilização do centro se apresenta como a mais desenvolvida, sua superioridade atua como uma exigência moral, que obriga os superiores a desenvolverem os mais primitivos (o Outro). A Europa foi a civilização que determinou o processo de desenvolvimento, podendo ser exercido com violência, considerada como necessária, uma vez que o desenvolvimento oferecido a essa cultura inferior (o Outro) é para seu próprio bem (DUSSEL, 2012).

⁷ Periferia: na periferia permaneciam os países subdesenvolvidos, onde se encontram a maior parte da população mundial e a segregação social e econômica eclodem com maior intensidade, reforçando a percepção do Outro como não-ser.

a educação, em especial com a instituição universidade, a universidade pública entrou em crise institucional ou a crise institucional que a assolava agravou-se. Como efeitos dos cortes orçamentários, Santos (2013) elenca: i) luta pelo poder, e sobretudo, pelo financiamento, entre áreas de saber da universidade; ii) a submissão da universidade a critérios de avaliação de eficácia e produtividade; e, iii) a indução à procura de meios alternativos de financiamentos.

Sob a compreensão de Santos (2010), outra consequência do atravessamento neoliberal, é a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriuniversitário. Conhecimento universitário é o conhecimento científico que é construído a partir da solução de problemas propostos por investigadores. Conhecimento pluriuniversitário é o conhecimento contextual e sua construção se dá a partir da necessidade de aplicação – solução de problema de maneira transdisciplinar, que relaciona ciência e sociedade. Por enquanto, a referida passagem é algo mais notado nos países centrais do que nos países periféricos. A esse respeito, Ribeiro (1969) compreende que o fato de a sociedade ter se tornado parte da universidade exige a transformação da universidade.

De acordo com a ótica de Barnett (1998) e Temple e Barnett (2007), a universidade tem sido obrigada a flexibilizar seu tempo, seu espaço e a aceitar a interferência de atores sociais. Barnett (1998) não cita o intercruzamento neoliberal como um desses atores. O autor faz uso da imagem de fronteiras para explicar suas ideias, e para Barnett (1998), as fronteiras da universidade diluem-se e o contexto em que ela coexiste (supercomplexidade⁸) a invade (BARNETT, 1998; TEMPLE; BARNETT, 2007). Barnett (1998) e Temple e Barnett (2007) atribuem as mudanças na universidade à

⁸ Supercomplexidade: sabendo que na ciência Administração Edgar Morin e a Teoria da Complexidade são bastante conhecidos, faz-se necessário explicar que ao se utilizar as concepções de Ronald Banett sobre o ensino superior, em especial, o termo supercomplexidade refere-se ao ambiente de mudança em que todos coexistimos. Trata-se, portanto, de uma escolha teórica e metodológica.

supercomplexidade que, após invasão das fronteiras, está interna a universidade. Assim, a investigação acadêmica retrata a supercomplexidade e o ensino superior é a (re)produção da supercomplexidade. Neste sentido, o professor universitário deve assumir a responsabilidade de apresentar ao estudante a supercomplexidade, fazendo o aluno refletir sobre a incerteza e a incoerência da realidade em que vive (BARNETT, 1998; TEMPLE; BARNETT, 2007).

A respeito da globalização, Dias (2012) – estudo que também compõe o relatório da UNESCO – alerta que um dos problemas é a adoção, sem a devida crítica/adaptação à realidade local, de modelos internacionais que “nada ou muito pouco têm a ver com o entorno das instituições” (p. 48). O autor enfatiza que “não serve de nada, pois, querer “inovar”, adotando aqui, em sua integralidade, modelos que são aplicados na Austrália, no Reino Unido, nos Estados Unidos ou na Europa Continental. A universidade tem de ser vinculada fortemente à sociedade de seu entorno” (p. 50). A universidade deve promover inovação com vistas à sociedade que dela faz parte, que a ela invade. “Além disso, as mudanças devem basear-se em um projeto de nação, que é responsabilidade do Estado e de todos seus cidadãos, e que não pode ser apenas um programa de governo ou de um eventual candidato” (p. 50). O modelo que predomina, atualmente, é o que vigora no mundo anglo-saxônico. No Brasil, a legislação aplicada ao ensino superior, em 1968, fez com que o modelo norte-americano fosse adotado integralmente (DIAS, 2012).

A diluição das fronteiras da universidade e a consequente invasão da universidade pela supercomplexidade implicam diretamente na gestão da instituição universidade. As universidades têm passados por inúmeros desafios, em diversos países, aparentemente, as mudanças parecem ser semelhantes, mas apresentam características específicas do macroambiente onde coexistem (AMARAL, 2015). Apesar de rumores de que a tendência é o aumento da autonomia das instituições de ensino superior, tais mudanças foram na maioria das vezes acompanhadas por novos mecanismos para monitorar

e controlar a performance, a qualidade e o financiamento, substituindo uma forma de influência e controle do governo por outra mais sofisticada, tais como o sistema de acreditação já citado. (AMARAL, 2015).

Sob a lente dos críticos, com a implementação das referidas mudanças o ensino superior passou de constituir um direito para ser um serviço prestado pelas instituições de ensino superior, em que os acadêmicos, por sua vez, figuravam clientes (AMARAL, 2015). Assim as instituições de ensino minimizam sua capacidade de desenvolver um acadêmico com atitudes parentéticas, obrigando-se a se colocar apenas a serviço dos clientes. Outra crítica emergente do cenário atual refere-se a figura do gestor. Amaral (2015) faz um resgate histórico e explica que, em 1974, defendia-se que os acadêmicos eram os mais qualificados para gerir a instituição universidade, uma vez que seriam peritos em desenvolvimento de diversas especialidades, nas mais variadas áreas científicas. No entanto, nas últimas décadas do século XX esta situação alterou-se. Isso se deveu muito pelas políticas neoliberais e monetaristas de Regan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, no Reino Unido, que fez emergir a nova gestão pública implementando um conjunto de práticas gerencialistas na administração pública.

Considerando as demandas da sociedade para o ensino superior, Ciavatta e Ramos (2011) alertam que na formação profissional tem-se um ensino reduzido a treinamentos e ao desenvolvimento de competências. Neste sentido, compartilha-se das ideias de autores que defendem uma educação cidadã, uma “concepção ampliada de educação” (RIBEIRO, 1969, p. 115) que compreende desenvolvimento profissional, pessoal, social e político. É válido refletir sobre a expansão do ensino superior no mundo, que é uma realidade desde 1990, quando, conforme a UNESCO (1999), observou-se o crescimento quantitativo na ordem de 13 milhões de estudantes, entre 1960 e 1991, em âmbito mundial. Projeções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2012) mostram que, na maioria dos seus países membros e

dos países membros do Grupo das 20 maiores economias do mundo (G20), o número de estudantes do ensino superior continuará a crescer até 2020. Em conformidade com a projeção da OCDE (2012), em 2020 haverá aproximadamente 204 milhões de indivíduos, entre 25 e 34 anos, com ensino superior completo.

No cenário brasileiro, Soares (2009) argui a respeito da expressão do ideário neoliberal de globalização nas políticas nacionais para a educação superior. Dá-se destaque à redução de aportes financeiros do Estado para tais providências, abrindo portas para a alternativa de criação de instituições não universitárias e instituições privadas que contribuem para satisfazer a demanda, ou seja, a “aplicação da velha lógica capitalista na regulação da qualidade pela via da concorrência, mas, também, pela busca de recursos privados para sua manutenção” (SOARES, 2009, p. 94). Conforme a UNESCO (1999), a expansão do ensino superior no Brasil tem concentrado esforços em cursos superiores que exigem menores investimentos, seja em equipamento, seja em recursos humanos e funcionamento, a exemplo do curso superior de Administração. Atualmente, o curso superior de Administração é o curso superior com maior número de matriculados no Brasil e que teve maior aumento desse número nos últimos vinte anos, 208,4% (INEP, 2017). Crê-se que tenham contribuído para o acentuado aumento do número de alunos matriculados nos cursos superiores, após os anos 2000, os Programas de Expansão do Ensino Superior. Dentre eles, cabe citar o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sob as lentes de muitos estudiosos, a multiplicação dos cursos superiores produz graduados em série, mas tratam-se de egressos performativos (BARNETT, 1998), ou homem reativo (RAMOS, 1984). Ou seja, o ensino superior não consegue desenvolver características parentéticas.

À GUIA DE PROPOSTAS

Com vistas ao desenvolvimento de características parentéticas esta seção visa discutir o enfrentamento de algumas questões pela instituição universidade. A respeito do enfrentamento das crises, Santos (2010) considera que, por estarem intimamente ligadas, deverão ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ações – internos e externos à universidade. No que tange ao enfrentamento da globalização neoliberal, Santos (2010) contemporiza que é necessário contrapor-lhe uma globalização alternativa, isto é, contra-hegemônica. Assim, as reformas da universidade pública devem contemplar um ideário centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos, construção e troca de conhecimentos. “O projeto deve ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo” (SANTOS, 2010, p. 59).

Speller (2012) também reflete a respeito do combate às crises que assolam o cotidiano da universidade e sugere que, acerca da democratização do acesso e da permanência dos estudantes, é necessário considerar a pedagogia universitária com o objetivo de equilibrar as aprendizagens. Quanto à questão da gestão, a UNESCO aponta a necessidade de mudanças e da busca de maior autonomia na gestão da instituição universidade. No que tange ao conhecimento construído na universidade, planta a questão sobre a missão da referida instituição, ou seja, o desenvolvimento de “inteligências responsáveis” (SPELLER, 2012, p. 47) – competências para além da atuação no mercado de trabalho.

Já a resposta de Darcy Ribeiro (1969) às crises foi a proposta de um projeto utópico e permanentemente revisitado, “afim de que possa apresentar-se, em cada momento, como o objetivo que dará sentido e justificará os diversos projetos concretos que tendam a atingi-lo como etapas de transição” (p. 170). O projeto utópico visa atender as exigências científicas, tecnológicas e humanísticas mínimas (RIBEIRO, 1969) da universidade. Ribeiro (1969) entende que as mudanças na

universidade são o motor de transformação na sociedade. As mudanças na universidade não se tratam, no entanto, de uma reinvenção da universidade, é necessário dar a essa instituição autenticidade e funcionalidade mediante as circunstâncias que se apresentam na sociedade em que a instituição coexiste.

No tocante à presença da supercomplexidade na universidade, Barnett (1998) afirma que a instituição terá que conviver com algumas dificuldades e contradições para uma nova legitimação. Universidades de todos os tipos terão de remodelar seu espaço ou reconstruir partes de suas propriedades para abordar quatro fatores importantes: i) novos métodos de ensino e novos métodos de aprendizagem; ii) novas abordagens de pesquisa; iii) novas tecnologias; e iv) nova extensão. Assim, Barnett (1998) sugere que o papel da universidade não seja apenas perceber a supercomplexidade e analisá-la, mas também desenvolver capacidade de coexistir com a supercomplexidade. Para Barnett (1998), a missão da universidade deve ser continuamente revisitada, devido as mudanças do ambiente complexo em que ela coexiste e devido a supercomplexidade que na universidade está contida, desde a dissolução de suas fronteiras.

No que se referem ao ensino superior, as construções de Barnett (1998; 2000; 2009) potencializam a reflexão sobre alguns dilemas contemporâneos e, por isso, mostram-se importantes. O cerne da propositura de Barnett é o currículo. Barnett (2009) considera o currículo como um veículo para promover mudanças nos homens através do encontro com o conhecimento. Neste sentido, o autor alerta que só é possível determinar quais conhecimentos devem ser ensinados no ensino superior e como serão os encontros com os referidos conhecimentos (isto é, como deveria ser o processo de ensino, em curso superior), depois de determinar os tipos de mudanças a serem engendradas, ou quais características se quer desenvolver nos homens (egressos do ensino superior). Sob as lentes de Barnett (2009), cabe à academia (professores e pesquisadores) o desafio de desenvolver teorias educacionais para o ensino superior.

A respeito do conhecimento como componente curricular no ensino superior, e conseqüentemente como um elemento responsável pelo desenvolvimento do profissional egresso do ensino superior, Barnett (2009) mostra sua preocupação com o seu desaparecimento. Barnett (2009) explica que o conhecimento se fez fracamente presente no currículo de ensino superior porque o acadêmico tem sido considerado como um homem performativo (BARNETT; PARRY; COATE, 2001), recheado de características transmissíveis em um processo de ensino e, portanto, um homem facilmente substituível em uma organização empresarial. Trata-se de considerar o estudante como um profissional que pode ser produzido em série, novamente, não considerando características parentéticas a serem desenvolvidas, o que, para Barnett (2000), significa que a sociedade ainda não se libertou das práticas modernistas.

A legitimação do projeto de aluno performativo se deu sob a lógica de mudanças sociais, promovidas pela globalização econômica. Barnett (2000) concebe que o ensino superior não pode acatar um projeto que não abarque a supercomplexidade em que a universidade coexiste. Nem somente o conhecimento, nem somente a técnica, nem mesmo a justaposição de ambas podem oferecer os meios para desenvolver atitudes necessárias a experimentar efetivamente a realidade supercomplexa. Por um lado, o conhecimento será sempre insuficiente para descrever o novo e as situações instáveis. Por outro lado, a prática é dirigida a uma situação específica e conhecida, não se aplica a situações imprevistas. A UNESCO também se refere à figura do aluno performativo. Para a UNESCO (2012), formar um egresso performativo não condiz com a missão da universidade ou com a missão do ensino superior. A missão do ensino superior é o desenvolvimento de cidadãos, através da oferta de um espaço de aprendizagem que promova autonomia, envolvimento e sede de conhecimento.

Conforme Barnett (2009), uma forte aliada do currículo no ensino superior deve ser a pedagogia universitária. Assim, o referido autor elenca o que é necessário em um currículo e o que

é responsabilidade da pedagogia universitária. Um currículo: i) deve ser suficientemente exigente, de tal forma a desenvolver resiliência em quem é intercrucado por ele; ii) deve oferecer novas ideias e, com elas, proporcionar novas perspectivas; iii) deve promover presença contínua e compromisso no estudante, de maneira a induzir a disciplina; iv) deve oferecer espaço suficiente para desenrolar a autenticidade e integridade; já a pedagogia v) deve envolver o estudante e promover a dialogicidade, nos processos de ensino e de aprendizagem; vi) tornar explícitas normas de respeito e de compartilhamento de conhecimento; vii) encorajar a autonomia no processo de aprendizagem; viii) promover a vontade de aprender; e, ix) encorajar o desenvolvimento da crítica.

Outrora, este texto trouxe a percepção de Barnett (2000; 2009) sobre a dissolução das fronteiras da universidade, apontando que atores os quais há muito coexistiam com a instituição, tornaram-se parte dela. Um currículo deve, então, apresentar uma mistura de dimensões e elementos incorporados, como uma espécie de evolução das disciplinas. Trata-se de mudanças devido aos conflitos do estado, do mercado de trabalho e da democratização do ensino superior, tal como tratou também Fernandes (2008). As mudanças curriculares reconhecidas por Barnett, Parry e Coate (2001) foram empreendidas em respostas às necessidades apontadas apenas pelo mercado de trabalho, dirigidas pela razão técnica, visando à empregabilidade do egresso. Barnett (2000; 2009) alerta que nenhum currículo se manterá inerte à mudança. Para desenvolver atitudes em homens que os tornem capazes de reagir a supercomplexidade, o currículo deve ser um projeto educativo que abrace os domínios do ser, do saber e da ação, em outras palavras, um projeto de ontologia, de epistemologia e de prática (BARNETT, 2000; BARNETT; PARRY; COATE, 2001).

O domínio do conhecimento refere-se aos componentes do currículo baseados em disciplinas específicas implicadas de acordos coletivos. Este domínio pode tornar-se obsoleto e

exigir atualizações. As disciplinas, consideradas como campos, teorizados por Bourdieu (1983), são imprecisas e voláteis, podendo ser facilmente atravessadas por questões sociais e alteradas. O domínio da prática, sobre as bases da razão técnica, é o mais valorizado pelos empregadores. Tratam-se das habilidades transmissíveis que têm como consequência profissionais performativos/genéricos e facilmente substituíveis (BARNETT; PARRY; COATE, 2001). O domínio do ser diz respeito ao desenvolvimento da razão crítica do estudante; mesmo que evidenciada, esta emergente necessidade é um componente curricular embrionário. Barnett, Parry e Coate (2001) alertam que o esquema de domínios curriculares apresenta pesos diferentes em diferentes áreas e que os domínios podem ser integrados ou mantidos isolados.

Barnett (2009) também se refere ao estudante de ensino superior e, a esse respeito, enfatiza a necessidade de autonomia e do envolvimento do acadêmico acerca de suas aprendizagens (BARNETT, 1998; 2009). O acadêmico deve estar pré-disposto a aprender, a se envolver, a ouvir, a vivenciar novas experiências e a buscar autonomamente sua aprendizagem (BARNETT, 2009). É importante destacar que, para Barnett (2009), disposição não se limita a dispendir energia, é a própria energia, a vontade e a autonomia de buscar seus próprios encontros com o conhecimento, porque o ensino superior é o espaço para promoção desses encontros individuais com o conhecimento. Já Ribeiro (1969) discute o papel do professor no ensino superior. Para o autor, muitos professores, em particular os mais renomados, mantiveram atitude conservadora e orgulhosa diante dos estudantes e do sistema de ensino superior dificultando a mudança.

Quanto a gestão universitária, é válido trazer a compreensão de Michael Shattock (2011). Para o autor as instituições funcionam melhor quando na governança ocorre equilíbrio entre os modelos empresarial e de colegialidade. Para Shattock (2011) também é essencial que existam objetivos comuns.

As universidades são instituições históricas e cristalizadas no ventre da sociedade, originadas em civilizações com certo grau de desenvolvimento, para satisfazer e exigências específicas do progresso. No entanto, “as universidades que atuam como meras guardiãs do saber tradicional somente podem sobreviver enquanto suas sociedades se mantem estáticas. Entretanto, quando estas começam a mudar, a universidade também se vê desafiada a alterar suas formas para servir as novas forças sociais” (RIBEIRO, 1969, p. 169). A universidade que não promover mudanças significativas não será capaz de oferecer um ensino superior adequado ao desenvolvimento de atitudes parentéticas em seus egressos, considerando atitudes parentéticas algo desejável para coexistência do egresso na supercomplexidade. Para que seja possível o desenvolvimento de tais atitudes em um acadêmico é necessário, tal como aponta a UNESCO (2012) e Barnett (2009), considerar a pedagogia universitária e, tal como enfatiza Barnett (1998), os novos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (a se considerar teorias contemporâneas a respeito do tema). Lembrando que Barnett (2009) considera a pedagogia universitária uma forte aliada do currículo e, assim, pedagogia universitária e currículo sofreriam mudanças conforme o contexto que os inter cruzam. A pedagogia universitária tem a responsabilidade de dialogicamente envolver estudante e currículo, para que seja apresentado ao acadêmico a supercomplexidade e seja desenvolvido nele capacidades para explorá-la de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. **Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP.** Revista de Administração de Empresa. São Paulo. 54: p. 154-169 p. 2014.

AMARAL, A. A Mudança da Universidade e a Avaliação dos Acadêmicos. In: AMARAL, A *et al.* **Pensar Avaliação no**

Ensino Superior: Propostas para um Debate Indispensável.

Lisboa: VidaEconómica, 2015. p. 11 - 20.

AZÊVEDO, A. **A Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos.** 2006. 355 (Doutorado). Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARNETT, R. 'In' or 'For' the Learning Society? **Higher Education Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 7-21, 1998.

_____. Supercomplexity and the Curriculum **Studies in Higher Education**, v. 25, n. 3, p. 255 - 265, 2000.

_____. Knowing and becoming in the higher education curriculum. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 4, p. 429-440, 2009.

BARNETT, R.; PARRY, G.; COATE, K. Conceptualising Curriculum Change. **Teaching in Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 435-449, 2001.

BONDARIK, R.; PILATTI, L. A. **Os modelos de homem de Alberto Guerreiro Ramos e os paradigmas produtivos do século XX.** Congresso Internacional de Administração: Gestão Estratégica para o Desenvolvimento Sustentável. Ponta Grossa/PR 2007.

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. **Universidade em Ruínas: Na República dos Professores**, Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 211-222.

DIAS, M. A. R. Inovações na Educação Superior: Tendências Mundiais. In: (Ed.). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para Próxima Década 2011-2020.** Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p. 164.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2012.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Brasília, p. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, 2017. Accessed on: 07 de março de 2017.

OCDE. **Indicadores Educacionais em Foco**. 2012a. Accessed on: 10 de janeiro de 2016.

RÁMIREZ, G. A. Ensino Superior no Mundo. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 23-42.

RAMOS, A. G. **The new science of organizations: A reconceptualization of the wealth of nations**. University of Toronto Press Toronto, 1981.

_____. Modelos de Homem e Teoria Administrativa. **Revista de Administração Pública**, v. 18, n. 2, p. 3-12, 1984.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANTOS, B. D. S. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013. 542.

SHATTOCK, M. **The Governance of UK Universities in the Post-Dearing era**: Rebalancing the modern concept of university governance. Paper delivered at the UK Society for Research in Higher Education Seminar.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. e HETKOWSKI, T. (Ed.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 93 - 108.

SPELLER, P. Desafios e Perspectivas na Educação Superior Brasileira. In: (Ed.). **Desafios e Perspectivas da Educação**

Superior Brasileira para Próxima Década 2011-2020.
Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p. 164.

TEMPLE, P. ; BARNETT, R. Higher Education Space: Future Directions. **Planning for Higher Education**, v. 36, p. 4-15, 2007.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década 2011-2020** Brasília: Ministério da Educação, 2012.

VALE, M. P. E. D. M.; BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. Caminhos Diferentes da Americanização na Educação em Administração no Brasil: A EAESP/FGV e a FEA/USP. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 837-872, 2013.

UM OLHAR SOBRE A POBREZA EM PORTUGAL E NO BRASIL

A VIEW OF POVERTY IN PORTUGAL AND BRAZIL

UNA VISIÓN DE LA POBREZA EN PORTUGAL Y
BRASIL

Tatiane Lúcia VALDUGA¹

Jorge Manuel Leitão FERREIRA²

Resumo

Entre os diversos problemas que desafiam as políticas de proteção social, um dos mais significativos é a pobreza. O estudo que se apresenta tem como objeto a pobreza em Portugal e no Brasil. Pretende-se, nesse sentido, reabrir o debate em torno de algumas questões sobre Estratégias de combate a pobreza. Utiliza como referência dados oficiais, estatísticos e referenciais científicos dominantes sobre a matéria. O estudo faz uma análise comparada, amparado num método indutivo. Os resultados sugerem que, embora se trate de dois Estados com contextos sociais, económicos e políticos diferentes e integrados em continentes com características diferenciadas, nos dois países as mulheres estão numa situação de maior vulnerabilidade, contudo, o Estado brasileiro tem procurado priorizar a mulher em sua política.

¹ Estudante de Doutoramento em Serviço Social, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil), Pesquisadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) e Coordenadora do Núcleo de Doutorandos em Serviço Social Latino América (NUDLA/ISCTE-IUL). E-mail: valduga@hotmail.com;

² Doutor em Serviço Social na especialidade de Serviço Social, Políticas Sociais e Sociedade pelo ISCTE e ISSSL, Portugal. Atualmente é Professor do curso de Doutoramento em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Pesquisador do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) e Supervisor Científico do Núcleo de Doutorandos em Serviço Social Latino América (NUDLA/ISCTE-IUL). E-mail: jorge.manuel.ferreira@iscte-iul.pt.

PALAVRAS-CHAVES: Pobreza. Proteção Social. Direito Humano. Direito Social. Serviço Social.

Resumen

Entre los diversos problemas que desafían las políticas de protección social, uno de los más significativos es la pobreza. El estudio que se presenta tiene como objeto la pobreza en Portugal y en Brasil. Se pretende, en ese sentido, reabrir el debate en torno a algunas cuestiones sobre Estrategias para combatir la pobreza. Utiliza como referencia datos oficiales, estadísticos y referencias científicas dominantes sobre la materia. El estudio hace un análisis comparativo, amparado en un método inductivo. Los resultados sugieren que, aunque se trata de dos Estados con contextos sociales, económicos y políticos diferentes e integrados en continentes con características diferenciadas, en los dos países las mujeres están en una situación de mayor vulnerabilidad, sin embargo, el Estado brasileño ha intentado priorizar a la mujer en su política.

PALABRAS CLAVES: Pobreza. Protección Social. Derecho Humano. Derecho Social. Trabajo Social.

Abstract

Among the many problems that challenge social protection policies, one of the most significant is poverty. The study that is presented has as object the poverty in Portugal and in Brazil. In this sense, it is intended to reopen the debate around some issues on Strategies to combat poverty. It uses as reference official data, statistics and scientific references dominant on the matter. The study makes a comparative analysis, based on an inductive method. The results suggest that, although two states with different social, economic and political contexts are integrated into continents with different characteristics, in both countries women are in a situation of greater vulnerability, however, the Brazilian State has sought to prioritize women in its policy.

Key words: *Poverty. Social Protection. Human Right. Social Right. Social Work.*

INTRODUÇÃO

Portugal, localiza-se ao sul da Europa, apresenta uma extensão territorial de 92.090 km², com população, em 2014, de 10.610.304 habitantes, segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA), 46^a maior economia do mundo, segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e faz parte da União Europeia (UE). Por outro lado, o Brasil, o maior país da América do Sul e o quinto do mundo em extensão territorial, com uma área de 8.514.876,599 km². São mais de 206 milhões de habitantes, segundo o Censo de 2010. O Brasil faz parte do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e é a maior economia da América Latina, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) - e nona do mundo, segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI)

Apesar desses dados apresentarem significativas diferenças, na atualidade, Portugal e Brasil, afetados pela crise socioeconômica (Portugal a partir de 2008³ a 2015 e Brasil a partir de 2013⁴), respondem com medidas de austeridade, isso implica a ambos alguns desafios, sobretudo no combate à pobreza.

“Para compreender a miséria humana, deve-se primeiro conhecê-la” (LENOIR, 1974, p. 7). Definir pobreza não é tarefa fácil. Houve um tempo em que a pobreza era definida, basicamente, em termos de rendimento familiar e das necessidades de sobrevivência, contudo, na atualidade, o conceito de pobreza vai além da insuficiência de recursos econômicos.

Cada Estado adota critérios para caracterizar pobreza e desta forma desenvolver políticas para combatê-la. A política de Assistência Social faz oposição à pobreza, à exclusão social

³ Observatório sobre Crises e Alternativas. Primeiro Relatório Preliminar. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra, 2013.

⁴ Quadros, W. Paralisia econômica, retrocesso social e eleições. Campinas: IE/Unicamp (Texto para Discussão n. 249, jan. 2015).

e à desigualdade em grande parte dos países, e Portugal e o Brasil desenvolvem as suas políticas neste sentido com algumas divergências, mas também com copiosas convergências.

O estudo baseia-se em dados oficiais dos Estados em análise, como do Instituto Nacional de Estatística (INE)⁵ e da Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA)⁶, no caso de Portugal, assim como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, no caso do Brasil. Tratamos os dados Estatísticos da União Europeia (EUROSTAT)⁸ e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) para complementar a análise. Outros dados utilizados foram do FMI e do Banco Mundial. Contudo, para outros elementos econômicos, políticos e sociais tomamos como base o Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD), de 2015.

Fazemos uma análise comparativa sobre a pobreza em Portugal e no Brasil. O presente traz um estudo de natureza qualitativa, método indutivo e objetiva dar contributo para uma reflexão sobre a política de enfrentamento a pobreza. O estudo é enquadrado em dois contextos econômicos distintos, o português, com uma crise econômica e social, e o brasileiro, com uma economia emergente, mas que também tem sinais de crise.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA POBREZA

Pobreza pode ser absoluta ou relativa, termos que servem para definir e classificar, e assim mensurar a pobreza (COSTA, 1984; CAPUCHA, 2005; GIDDENS, 2013).

⁵ PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística (INE). Disponível em <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE>

⁶ PORTUGAL. Base de Dados Portugal Contemporâneo, PORDATA. Disponível em <<https://www.pordata.pt/>>

⁷ BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>>

⁸ EUROSTAT, Estatísticos da União Europeia. Disponível em <<http://ec.europa.eu/Eurostat/data/database>>

Porém, sendo ela um fenômeno social e complexo, surgem ao longo da evolução do conceito diferentes formas de olhar e codificar a mesma.

Além das abordagens absoluta e relativa, encontramos na literatura outras quatro abordagens, a direta, a indireta, a subjetiva e a objetiva. Pereirinha *et al* (2008) apresenta uma síntese destas abordagens. De acordo com o autor, a direta e a indireta estão associadas às condições de vida ou em termos do direito a um nível mínimo de recursos.

Pereirinha *et al* (2008) assegura que a pobreza direta apresenta uma natureza multivariada

(...) e procura aferir o grau de privação (material e imaterial) dos indivíduos face às suas necessidade selecionando, para isso, um conjunto de variáveis relacionadas com os níveis de consumo de bens e serviços ou com o nível de participação em determinadas atividades relevantes para a vida em sociedade (PEREIRINHA et al, 2008, p. 18).

Já a indireta, segundo o autor, é de natureza unidimensional, e assenta na escolha de uma variável de recursos – normalmente o rendimento disponível, o consumo ou a despesa total – por forma de avaliar, por via indireta, a capacidade de os agregados, e os indivíduos que os compõem, fizeram face às suas necessidades, dado o nível médio de condições de vida prevalente na sociedade (PEREIRINHA et al, 2008, p. 18).

Quanto à abordagem subjetiva, esta de acordo com o autor, apoia-se na capacidade de avaliação do bem-estar social alcançado pelos indivíduos, com base na opinião dos mesmos com relação ao grau de privação considerado desejável em termos de bem-estar. Enquanto que a abordagem objetiva “baseia-se na seleção de um conjunto de critérios de escolha de variáveis que sejam objetivamente mensuráveis e não dependam da *opinião*, da percepção subjetiva dos indivíduos” (PEREIRINHA et al, 2008, p. 18).

O conceito de pobreza absoluta foi proposto na Inglaterra, num estudo realizado na cidade de York, em 1899. Neste estudo, Rowntre (1902) definiu um padrão absoluto de pobreza como “despesa mínima necessária a manutenção da saúde meramente física”, e alguns itens necessários como “alimentação, renda (de casa), vestuário” (ROWNTREE, 1902, p. 110). Neste sentido, o conceito de pobreza absoluta apoia-se na ideia de subsistência, tendo em conta as condições básicas para sustentar uma existência física saudável (GIDDENS, 2013, p. 538). Em situação de pobreza, segundo este conceito, estão os indivíduos, famílias e grupos cujos recursos são insuficientes para a manutenção da eficiência física, ou para satisfazer as necessidades básicas (CAPUCHA, 2005, p. 69).

Costa (1984) acrescenta que a pobreza absoluta assenta na noção de necessidades elementares, a começar pelas de subsistência física, independentemente do nível de desenvolvimento atingido pelo país, dos padrões de distribuição do rendimento e da riqueza, ou do modo como o nível de vida de cada indivíduo (ou família) tenha variado ao longo do tempo. Dentro do conceito absoluto, tem sido proposta, mais recentemente, diversas definições de pobreza, mormente com referência aos países onde esta assume dimensões massivas (COSTA, 1984, p. 277). A noção de pobreza associada à carência de recursos monetários necessários para a sobrevivência foi ampliada. Surgiu na Inglaterra outra abordagem para a pobreza.

Townsend (1979) foi pioneiro em defender uma abordagem relativa à pobreza. O autor defende uma gama de aspetos dos padrões de vida (*standars of living*), tanto materiais como sociais.

Indivíduos, famílias e grupos da população podem dizer-se que estão em situação de pobreza quando não dispõem de recursos para obter os tipos de dieta, participar nas atividades e ter as condições de vida e as comodidades usuais ou pelo menos amplamente

encorajadas ou aprovadas, nas sociedades a que pertencem. Seus recursos estão tão seriamente abaixo daqueles comandados pelo indivíduo médio ou pela família que, na verdade, estão excluídos dos padrões, costumes e atividades comuns (TOWNSEND, 1979, p. 31).

Para defender a abordagem relativa, Townsend (1979) apresentou uma lista de itens que considerou necessários, que abrange desde alimentação, vestuário e habitação, a itens como lazer, educação, saúde, relações sociais, etc. A ausência de alguns dos itens proposto pelo autor é vista como um indicador de privação.

Esta proposta provocou um amplo debate, Sen (1983) trouxe grandes contributos para o mesmo ao defender que o padrão de vida está relacionado com as capacidades (*capabilities*) que o indivíduo tem em utilizar os seus bens (*commodities*) para obter satisfação e/ou felicidade. Assim sendo, para o autor, a pobreza apresenta uma noção absoluta no que se refere às capacidades, contudo, esta pode assumir também uma forma relativa no que diz respeito aos bens e características consideradas indispensáveis para viver numa determinada sociedade. Sen (1983) exemplifica que numa sociedade pobre, os bens considerados indispensáveis para compor as necessidades básicas geralmente estão relacionados à sobrevivência física, enquanto que numa sociedade rica, as necessidades consideradas básicas acarretam maior complexidade, já que a sobrevivência física estaria garantida. No entanto, Sen (1983) defende que a privação absoluta pode ser encontrada em ambos os exemplos, no que diz respeito às capacidades, dado que o indivíduo encontra-se privado do direito de participar da sociedade em que está inserido.

Sen (1999) acrescenta que a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas de um indivíduo e não meramente como carência de rendimentos. Muito embora, o baixo rendimento é uma das principais causas da pobreza e esta carência de rendimento é uma razão maior para a privação

de capacidades (SEN, 1999). A capacidade é definida por Sen, como uma forma de liberdade, uma “liberdade concreta de realizar combinações de funcionamento⁹ alternativas”, ou seja, “liberdade de levar diferentes estilos de vida” (SEN, 1999, p. 75). O autor exemplifica através do caso de um indivíduo rico ter a opção de jejuar, situação de um indivíduo sem meios que é forçado a passar fome, no entanto, o primeiro tem um leque de “capacidade”, pois pode escolher comer bem e viver bem alimentado, enquanto que o segundo não pode (SEN, 1999, p. 75). Assim, para Sen (1983), a forma adequada de mensurar a pobreza observa tanto a satisfação das necessidades nutricionais como as capacidades de participar da sociedade.

No conceito de pobreza relativa o critério decisivo, assegura Capucha (2005), não é o da subsistência, mas o da desigualdade, ou seja, os indivíduos “encontram-se excluídos dos padrões de vida e dos mecanismos de participação social tidos como minimamente aceitáveis em cada sociedade concreta” (CAPUCHA, 2005, p. 70).

Ao falarmos em pobreza relativa, há a ideia de que a pobreza é culturalmente definida, dado que para algumas sociedades o que é considerado essencial, noutras poderá ser considerado luxo supérfluo. Contudo, na medida em que as necessidades vão variando conforme as sociedades se vão desenvolvendo, o que já em tempos foi considerado luxo, atualmente pode fazer parte das necessidades de uma vida plena e ativa (GIDDENS, 2013).

Pereirinha et al. (2008) acrescenta que a pobreza é um fenômeno generalizado a todo o mundo posto que, enquanto nos países mais pobres tem essencialmente um caráter absoluto que se traduz na incapacidade de satisfação das necessidades básicas, (noção de subsistência), nos países mais desenvolvidos

⁹O “funcionamento” é definido, conforme Sen (1999), como o que um indivíduo valoriza fazer ou ter. Os funcionamentos que são objetos de estima podem variar dos elementares, como alimentar-se adequadamente e livre de doenças evitáveis, a atividades muito complexas ou a condições pessoais, como poder participar da vida da comunidade e ter auto-estima (SEN, 1999, p. 75).

a pobreza manifesta-se sobretudo de forma relativa, isto é, na dificuldade em viver de acordo com o padrão de vida dominante (PEREIRINHA et al, 2008, p. 71).

Para o mesmo autor, a pobreza é vista como um fenômeno pluridimensional, visto que esta vai além da escassez de recursos monetários. Pereirinha *et al* (2008) assegura que é preciso considerar as áreas de carácter material e imaterial ou mesmo de cariz subjetivo que, conjuntamente com o rendimento, traduzem o carácter multidimensional da pobreza (PEREIRINHA et al, 2008, p. 13). Sendo a pobreza um fenômeno complexo e multidimensional, é entendida como o estado de privação face a um mínimo de necessidades de bem-estar considerado aceitável para se viver em sociedade, resultante de escassez de recursos materiais e imateriais, onde os recursos económicos constituem somente uma das dimensões (PEREIRINHA et al, 2008, p. 19).

Neste sentido, a pobreza de tipo económica é entendida como uma situação de privação múltipla, por falta de recursos (COSTA, 1998, p. 21). A privação, segundo Costa (1998), traduz-se em más condições de vida. Este, conforme o autor, é o lado mais visível da privação e da própria pobreza.

Normalmente trata-se de privação múltipla, isto é, em diversos domínios das necessidades básicas: alimentação, vestuário, condições habitacionais, transportes, comunicações, condições de trabalho, possibilidades de escolha, saúde e cuidados de saúde, educação, formação profissional, cultura, participação na vida social e política, etc (COSTA, 1998, p. 27).

De acordo com Costa (1998) este contexto de vida, com o passar do tempo, pode afetar a personalidade do indivíduo, uma vez que sendo a situação de privação intensa e duradoura, a revolta inicial pode dar espaço ao conformismo, baixa-se o nível de aspirações, esbate-se a capacidade de iniciativa, enfraquece a autoconfiança, modifica-se a rede de relações, ocorre a perda de identidade social e, eventualmente, a perda

de identidade pessoal. Naturalmente, esta não é a história de todos os pobres, mas o percurso a que a privação profunda pode levar (COSTA, 1998, p. 28).

Para Costa (1998) o pobre pode ser definido como alguém totalmente destituído de poder, neste sentido o combate à pobreza implica a devolução do poder ao pobre. “Poder em todas as suas formas: poder político, económico, social, cultural, de influência, de pressão social, etc.” (COSTA, 1998, p. 30).

A pobreza também constitui um problema de cidadania (COSTA, 1998). Uma pessoa privada do acesso aos sistemas sociais básicos e destituída de toda a forma de poder está impedida de exercer a cidadania (COSTA, 1998). A pobreza e outras formas de exclusão social constituem um verdadeiro e relevante problema político. Não se trata de um problema periférico da sociedade, mas de uma questão central para um conceito moderno de democracia. Segundo Costa (1998), a compreensão de pobreza torna-se redutora se a dimensão de poder for ignorada, uma vez que a análise da pobreza na perspectiva do poder traz um importante apoio à compreensão do fenómeno e dá uma noção menos incompleta do que é necessário fazer e mudar para combatê-la eficazmente. “Do lado do pobre é importante reconhecer que a sua condição é marcada pela total ausência de poder, a ponto de nem sequer ter poder para reivindicar os seus direitos mais elementares” (COSTA, 1998, p. 31), deste modo, segundo o autor, é necessário reconhecer um critério de devolução de poder ao indivíduo.

Na década de 1970, o francês Rène Lenoir¹⁰ acrescentou ao debate sobre a pobreza, a questão da exclusão ao mencionar no seu estudo que uma parcela da população encontrava-se “à margem” da sociedade. Castel (1996) diz que “a exclusão não é a marginalização, embora possa levar a ela” (CASTEL, 1996, p. 35). Desta forma, o autor define a exclusão como

¹⁰ Lenoir, R. Les Exclus: Un Français sus dix. Éditions du Seuil. Actuels (1974).

um processo extremo da marginalização e que ao longo deste processo ocorre a ruptura na relação do indivíduo com a sociedade e o mercado de trabalho, por exemplo.

Neste caso “pode haver pobreza sem exclusão social” (COSTA, 1998, p. 10). Sposati (1998) explica a distinção entre a exclusão social e a pobreza. Para a autora,

(...) por conter elementos éticos e culturais, a exclusão social se refere também à discriminação e à estigmatização. A pobreza define uma situação absoluta ou relativa. Não entendo estes conceitos como sinônimos quando se tem uma visão alargada da exclusão, pois ela estende a noção de capacidade aquisitiva relacionada à pobreza a outras condições atitudinais, comportamentais que não se referem tão só à capacidade de não retenção de bens. Consequentemente, pobre é o que não tem, enquanto o excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho etc. A exclusão alcança valores culturais, discriminações. Isto não significa que o pobre não possa ser discriminado por ser pobre, mas que a exclusão inclui até mesmo o abandono, a perda de vínculos, o esgarçamento das relações de convívio, que necessariamente não passam pela pobreza (SPOSATI, 1998, p. 3-4)

De acordo com Capucha (2005) o paradigma da sociedade atual é o da exclusão e este tem por referência a ideia de integração social. Capucha (2005) defende que a exclusão social tem vindo a ser concebida como uma realidade processual, multidimensional (econômica, social e política), de caráter cumulativo e estrutural, resultante de rupturas sucessivas dos laços sociais sofridas por algumas pessoas, encerrando-as em territórios e coletivos fora dos recursos e valores dominantes na sociedade. A ideia de ruptura de laços faz com que se possa ser pobre e não excluído e ser excluído sem ser pobre (CAPUCHA, 2005).

A POBREZA EM PORTUGAL E NO BRASIL

Cada Estado adota critérios para definir pobreza e desta forma desenvolver políticas para combatê-la. O Estado português caracteriza a pobreza por situações de privação múltipla e como um conceito integrante da exclusão social.

Entende-se que a exclusão social abrange formas de privação não material, ultrapassando a falta de recursos económicos: a falta de recursos sociais, políticos, culturais e psicológicos, que são *handicaps*, quando acumulados aumentam a vulnerabilidade e a visibilidade de determinadas categorias sociais, permitindo considerar um grupo ou uma categoria como socialmente desfavorecida (PORTUGAL, SEGURANÇA SOCIAL, 2008, p. 5)¹¹.

Portugal faz parte da UE e perante a relevância desse fenômeno, em 2010, a Comissão Europeia apresentou a “Estratégia Europa 2020” que se propunha promover um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Esta Estratégia apresenta cinco objetivos centrais, entre eles o de reduzir, pelo menos, em 20 milhões o número de pessoas em risco ou em situação de pobreza ou de exclusão até o ano de 2020.

Para medir este objetivo foi criado o indicador AROPE (*At Risk of Poverty or Social Exclusion*), definido, segundo a Eurostat, como a percentagem de população em, pelo menos, uma das seguintes condições: a) em risco de pobreza, isto é, abaixo do limiar de pobreza; b) em situação de privação material severa; c) a viver em agregado com muito baixa intensidade de trabalho¹². A taxa AROPE é o principal indicador para monitorizar a meta de pobreza da Estratégia UE 2020. No entanto, o conceito de risco de pobreza e/ou exclusão social

¹¹ Factores de Pobreza e Exclusão. Pretextos. Revista do Instituto da Segurança Social, I.P. Nº 29. Março 2008.

¹² Este índice mede o nível de exigências no trabalho: por exemplo, trabalhar a um ritmo acelerado sob pressão de tempo, e enfrentar desafios emocionais (Sixth European Working Conditions Survey – Overview report (Sexto Inquérito Europeu sobre as Condições de Trabalho - Relatório de síntese) está disponível em <http://bit.ly/6EWCSReport>).

compreende, não apenas os termos monetários (nível de renda), mas uma dimensão multidimensional para definir a pobreza e/ou exclusão social, em que nos é possível distinguir três sub-indicadores, nomeadamente: risco de pobreza após transferências sociais; falta de bens materiais grave; e as famílias que têm muito baixa intensidade de trabalho.

De acordo com a Estratégia Europa 2020, são consideradas em risco de pobreza em qualquer uma das três situações de exclusão definida: a) pessoas que vivem com 60% do rendimento equivalente mediano ou por unidade de consumo; b) e/ou pessoas que sofrem material de privação severa (4 de 9 itens definidos); c) e/ou pessoas que vivem em agregados familiares com uma intensidade de trabalho¹³ muito baixo (abaixo de 20%).

É importante notar que esta é uma medida de pobreza relativa que implica calcular os rendimentos médios equivalentes dos agregados familiares de um determinado país. A linha da pobreza estabelecida corresponderá à uma percentagem desse rendimento médio. Como na UE a linha de pobreza é definida através dos 60% do rendimento mediano por adulto equivalente, desta maneira, para exemplificar, estaria em situação de risco de pobreza um adulto que, em 2014, tivesse um rendimento inferior a €422 por mês.

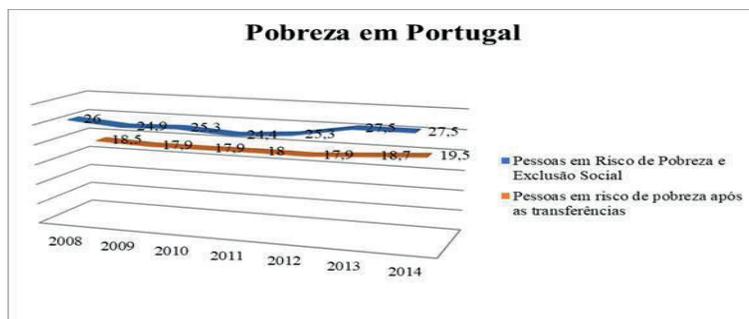
Além do exposto, em Portugal, a Resolução da Assembleia da República nº 31/2008, recomenda a definição de um limiar de pobreza e a avaliação das políticas públicas destinadas à sua erradicação. A Assembleia da República, nos termos do artigo 166º da Constituição, declarou, nesta resolução, que a pobreza conduz à violação dos direitos humanos e recomenda a definição de um limiar de pobreza em função do nível de rendimento nacional e das condições de vida padrão na

¹³ Este índice mede o nível de exigências no trabalho: por exemplo, trabalhar a um ritmo acelerado sob pressão de tempo, e enfrentar desafios emocionais (Sixth European Working Conditions Survey – Overview report (Sexto Inquérito Europeu sobre as Condições de Trabalho - Relatório de síntese) Disponível em <<http://bit.ly/6EWCSReport>>

sociedade portuguesa. Deste modo, recomendou-se também a avaliação regular das políticas públicas de erradicação da pobreza, e que o limiar de pobreza estabelecido sirva de referência obrigatória à definição e à avaliação das políticas públicas de erradicação da pobreza.

Entendido a forma como a UE e Portugal compreendem a pobreza, verificamos o quadro desta situação no país, com um período temporal de 2008 a 2014.

Gráfico 1: Evolução da Taxa de Pobreza em Portugal



Fonte: Eurostat

Em Portugal, segundo o Eurostat¹⁴, em 2008, 26% da população encontrava-se em risco de tornar-se pobre ou excluído socialmente, com uma pequena redução para 25,3%, em 2012, e em 2014, 27,5% da população encontrava-se em

¹⁴ O limiar de risco de pobreza é o valor abaixo do qual se considera que alguém tem baixos rendimentos face à restante população. A linha de pobreza é relativa, isto é, varia consoante o nível e a distribuição dos rendimentos entre a população de cada país. Por isso, uma pessoa que é considerada pobre num país pode não o ser noutra. Limite abaixo do qual se considera um rendimento baixo em comparação com o rendimento de outros residentes no país, não implicando necessariamente uma situação de pobreza. O limiar de risco de pobreza corresponde a 60% do rendimento nacional mediano por adulto equivalente após transferências sociais. A taxa de risco de pobreza pode ser calculada: 1. Antes de qualquer transferência social: inclui rendimentos do trabalho e outros rendimentos privados, excluindo as pensões de velhice e de sobrevivência; 2. Após transferências relativas a pensões: inclui rendimentos do trabalho e outros rendimentos privados, pensões de velhice e sobrevivência; 3. Após transferências sociais: inclui rendimentos do trabalho e outros rendimentos privados, pensões de velhice e sobrevivência e outras transferências sociais (apoios à família, educação, habitação, doença/invalidez, desemprego, combate à exclusão social). (metainformação – INE e Eurostat)

situação de pobreza e de exclusão social. Quanto às pessoas em risco de pobreza após as transferências sociais, Portugal registrava, em 2012, uma taxa de 17,9% e, em 2014, 19,5%. Registramos que as transferências sociais, destinadas a apoiar as famílias em situação de maior fragilidade econômica e social, geram algum efeito de redução da pobreza, como nos mostra os dados. Contudo, em 2014, estas sofreram um corte de 26%, e estas alterações introduzidas, em particular no Rendimento Social de Inserção (RSI), no Complemento Solidário para Idosos e no Abono de Família, são determinantes no aumento da pobreza e, simultaneamente, no agravamento das condições de vida das famílias mais pobres em Portugal (RODRIGUES, FIGUEIRAS E JUNQUEIRA, 2016).

No caso do Brasil, situado na América do Sul, a pobreza tem um outro olhar. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) considera adequada uma medida da pobreza extrema e da pobreza total¹⁵ com base no custo de aquisição de cestas básicas específicas para cada país, em vez da linha "1 dólar por dia". "A pobreza extrema" ou "pobreza", de acordo com a CEPAL (2010),¹⁶ é entendida como uma situação de não ter os recursos para atender pelo menos as necessidades alimentares básicas. Em outras palavras, são consideradas como "extremamente pobres" as pessoas que vivem em famílias cuja renda não seja suficiente para comprar uma cesta básica de alimentos. Por sua vez, é definida como situação de "pobreza absoluta", quando o rendimento é inferior ao valor de uma cesta básica de bens e serviços, tanto para alimentos e não-alimentos. As cestas básicas que dão

¹⁵ Pobreza total, segundo Costa (1984), existe quando as famílias e as pessoas estão, para todos os indicadores (recursos), abaixo do limiar (carência) convencional. Há ainda a pobreza parcial, conforme o mesmo autor, que existe quando as famílias e as pessoas estão, para alguns indicadores (recursos) em causa, abaixo e/ou acima do limiar (carência) convencional (COSTA, 1984,).

¹⁶ Nações Unidas. El Progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad, 2010.

origem às linhas utilizadas pela CEPAL são específicas de cada país e respeita as estruturas de consumo neles prevalentes¹⁷.

Quanto à linha de pobreza "1 dólar por dia", formulada em termos de uma linha de pobreza extrema, é um padrão internacional mínimo de pobreza, desenvolvido pelo Banco Mundial com o objetivo de ter uma medida comparável de pobreza absoluta em todas as regiões e países em desenvolvimento. O valor utilizado é a média das linhas de pobreza nacionais adotadas pelos países com os mais baixos níveis de renda *per capita* do mundo (NAÇÕES UNIDAS, 2010). De forma a equalizar o poder de compra dos rendimentos, a moeda local é expressa em termos de equivalência do poder de compra usando o dólar "Paridade de Poder Aquisitivo" (PPA). Em 1991 foi estabelecida uma linha de pobreza internacional, a qual era equivalente a 1 US\$ PPA diariamente - razão pela qual a linha ficou conhecida como "1 dólar por dia". Em 2000, a linha foi recalculada a preços de 1993, e foi fixado em US \$ 1,08 PPA. Subsequentemente, com base das novas taxas de PPA gerados pelo Programa de Comparação Internacional 2005, um novo limiar de 1,25 US\$ PPA foi determinado diariamente. Em 2015, o valor

¹⁷ No Brasil, a cesta básica foi regulamentada através do Decreto Lei nº 399/1938. Esta é constituída de uma lista de alimentos destinados à manutenção de um trabalhador adulto e continua sendo a mais utilizada – embora tenha sido atualizada em alguns itens, é composta de carne, leite, feijão, arroz, farinha, batata, legumes, pão, café, frutas, açúcar, óleo e manteiga. Existem no Brasil várias propostas de composição para cestas básicas. As divergências estão entre uma cesta que seja composta por alimentos de maior consumo e outra composta por alimentos que assegurem a plena necessidade nutricional (Ver mais em LADEIA, VIEIRA E KAMIMURA, 2014). Em Portugal tem-se o cabaz alimentar, o qual indica o orçamento mensal necessário para uma ingestão adequada de alimentos por três agregados familiares de referência (compostos por crianças e pessoas em idade ativa, de boa saúde, sem deficiências e a viver na capital do país). O cabaz inclui um orçamento para alimentos e para os equipamentos de cozinha necessários para preparar, servir, consumir e conservar os alimentos. Além disso, tem em conta o orçamento necessário para atividade física e outras funções dos alimentos, nomeadamente a respetiva função social. O cabaz alimentar foi desenvolvido em conformidade com recomendações de nutricionistas e orientações dietéticas nacionais, tendo em consideração as especificidades culturais dos hábitos alimentares dos portugueses (COMISSÃO EUROPEIA, 2015).

passou para 1,90 US\$ PPA¹⁸. A justificativa da CEPAL para desenvolver as linhas de pobreza baseadas no custo de aquisição de cestas básicas seria em virtude de estar de acordo com as realidades nacionais da América Latina.

No Brasil, de acordo com Santos e Arcoverde (2011), a mensuração da pobreza tem como parâmetro a renda *per capita* familiar. Neste país, a linha de pobreza equivale à renda familiar *per capita* de meio salário mínimo¹⁹ e a linha de indigência à renda familiar *per capita* de um quarto do salário mínimo, contudo, no limite ou abaixo dessas, é considerado pobre ou indigente, respectivamente (SANTOS; ARCOVERDE, 2011). Santos e Arcoverde (2011) afirmam que as políticas de enfrentamento da pobreza têm como parâmetros para inclusão nos programas sociais a linha de pobreza e indigência. De acordo com as autoras os principais programas sociais como, por exemplo o Benefício da Prestação Continuada e o Programa Bolsa Família utilizam esse referencial como critério de inclusão das famílias. Ainda segundo as autoras, os parâmetros estão relacionados aos mínimos sociais de sobrevivência, tendo em vista que os cálculos para definição da linha de pobreza e extrema pobreza estão relacionados à cesta básica de alimentos simplificada²⁰, referente ao teor mínimo nutricional para a existência física (SANTOS; ARCOVERDE, 2011).

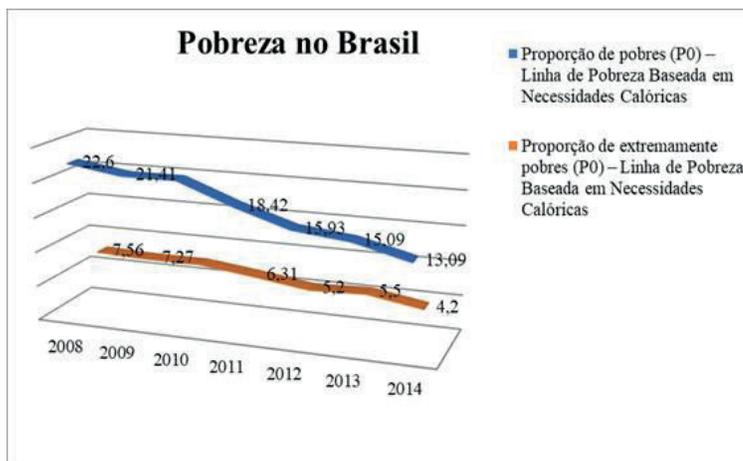
Diante do exposto, a pobreza no Brasil tem um parâmetro absoluto, em comparação a Portugal, visto que o Estado brasileiro prioriza especialmente o combate à privação de carências nutricionais.

¹⁸ Fonte: Naciones Unidas. El Progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad, 2010.

¹⁹ O salário mínimo brasileiro atualmente é de R\$ 937,00, o que equivale aproximadamente €280,00.

²⁰ Esta metodologia é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

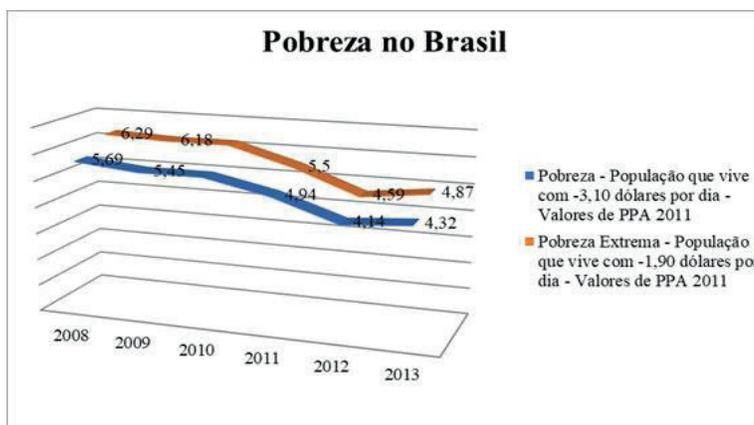
Gráfico 2: Evolução da Linha de Pobreza no Brasil



Fonte: IPEA

Constatamos que a pobreza no Brasil tem obtido uma redução, no período temporal de 2008 a 2014, segundo o IPEA. Em 2008 a Taxa de Extremamente Pobres, referente a Linha de Pobreza Baseada em Necessidades Calóricas, era de 7,56%, em 2014, a taxa correspondia a 4,2%. Enquanto que a Taxa de Pobreza, neste mesmo parâmetro, obteve uma queda de 22,6% para 13,09% nos respectivos anos.

Gráfico 03: Evolução da Pobreza e da Pobreza Extrema no Brasil



Fonte: CEPAL e Banco Mundial²¹

²¹ A CEPAL disponibiliza os dados até o ano de 2013.

O Brasil comemorou a redução dos indicadores de pobreza o que trouxe, segundo a CEPAL, um “alívio a situação dos pobres e uma melhora relativa das famílias mais pobres entre os mais pobres” (NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, 2015, p. 20). O Brasil registrou, em 2013, 4,87% da população em pobreza extrema, enquanto que, em 2008, este número era de 6,29%, segundo CEPAL e Banco Mundial. O PNUD (2015) atribui a redução na taxa de pobreza as ações das políticas de proteção social no Brasil, especialmente através dos programas de transferências de rendas, como o Programa Bolsa Família, por exemplo. Os programas de transferência de renda são importantes mecanismos para o enfrentamento da pobreza, como é o caso da experiência brasileira, no entanto é preciso ir para além da funcionalidade compensatória, muito embora possam resolver a privação, não combatem a pobreza de forma eficaz.

Na análise comparativa, observamos, que em Portugal, houve um aumento do risco de pobreza e exclusão social e corte no orçamento com as transferências sociais. No Brasil, no mesmo período (de 2008 a 2014), verificamos algum progresso na sua política de combate a pobreza, visto que houve uma redução da mesma, embora ainda tenha um longo caminho a percorrer, uma vez que a pobreza neste país tem um parâmetro absoluto. Diferente de Portugal, no Brasil há a “linha da miséria”, o que contribui para que um maior número de pessoas vivam em indigência.

A POBREZA TEM GÊNERO EM PORTUGAL E NO BRASIL

A pobreza é um fenômeno que atinge especialmente crianças, idosos e mulheres (PEREIRINHA et al, 2008, p. 72). Nos últimos anos a mulher em situação de pobreza tem recebido destaque nas discussões teóricas visto que a relação entre gênero e mercado de trabalho destaca as desigualdades de renda que acometem, com maior expressividade, a vida das mulheres, tornando-as mais vulneráveis à pobreza.

A "feminização da pobreza", noção introduzida na década de 1970, através do estudo de Diane Pearce, *The Feminization of Poverty: Women, Work, and Welfare*, dá ênfase aos padrões de gênero na evolução das taxas de pobreza nos Estados Unidos, ocorridos entre o início da década de 1950 e meados da década de 1970. Pearce (1978) argumenta que apesar de muitas mulheres terem conquistado autonomia relativamente aos respectivos cônjuges, “para muitas o preço da independência tem sido a sua pauperização e dependência do bem-estar” (PEARCE, 1978, p. 28). Na sua pesquisa, a autora apresenta a feminização da pobreza de duas formas: a primeira como um aumento das mulheres pobres e a segunda como um aumento das famílias chefiadas por mulheres entre os agregados familiares. Este conceito foi popularizado na década de 1990, por agências de pesquisas das Nações Unidas (MEDEIROS; COSTA, 2008).

Em 1995, a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada pelas Nações Unidas, em Beijing, na China, retratou as mulheres como a maioria entre a população pobre. De acordo com a Plataforma de Ação de Beijing, proveniente desta Conferência, a pobreza das mulheres está diretamente relacionada com a ausência de oportunidades econômicas e autonomia, além da falta de acesso a recursos econômicos (crédito, propriedade e herança de terras), falta de acesso a serviços de educação e apoio, bem como uma participação mínima no processo de tomada de decisão (NAÇÕES UNIDAS, PLATAFORMA DE AÇÃO, 1995)²². Após a conferência, a igualdade entre homens e mulheres passa a ser uma questão de direitos humanos já que a pobreza feminina é “considera a negação parcial ou total dos direitos humanos fundamentais das mulheres” (PEREIRINHA et al, 2008, p. 14). A partir de então o foco é no *empowerment* das mulheres.

²² Platform for Action, Fourth World Conference on Women, Beijing, September of 1995. Disponível em <<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/>>, Acesso em 12 Dezembro de 2016.

Ainda em 1995, o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD), dizia que as mulheres constituíam 70% dos pobres do mundo (PNUD, 1995, Prefácio). No entanto, esta afirmação é questionada por Marcoux (1998). O autor alega no seu estudo que esta proporção é improvável, pois indicaria um desequilíbrio entre a população masculina e a feminina (MARCOUX, 1998). Desde o estudo de Pearce (1978), mesmo apesar de não haver um consenso em torno do conceito da feminização da pobreza, a verdade é que as causas e experiências da pobreza passaram a ter um olhar diferenciado em função do gênero. A feminização da pobreza passa a sinalizar o aumento da pobreza num grupo da sociedade²³, bem como o aumento das desigualdades entre homens e mulheres (COSTA et al, 2005, p. 7)²⁴.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD) aborda as questões de desigualdade de gênero. Em todo o mundo, o valor do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para o gênero feminino, em 2014, era, em média, 8 % mais baixo do que o valor do IDH masculino (PNUD, 2014, p. 40), e no ano seguinte o PNUD afirma que “a desigualdade de gênero persiste teimosamente” (PNUD, 2015, p. 19).

Assim sendo, verificamos como o fenômeno da pobreza ocorre junto às mulheres e homens, em Portugal.

²³ Mesmo que não seja generalizada e observada em todos os países do Globo.

²⁴ A percepção de que a situação de pobreza entre as mulheres tem piorado ao longo do tempo não é um ponto pacífico entre os estudiosos do tema. Muitas questões e perguntas complexas permeiam essa discussão. Uma das dificuldades frequentemente apontadas por aqueles que tentam verificar empiricamente a hipótese da feminização da pobreza é a falta de dados sobre desigualdades intradomiciliares, uma vez que a maioria dos dados existentes para se inferir o grau de pobreza assumem implicitamente uma distribuição igual de recursos entre os membros do domicílio, o que tenderia a subestimar a pobreza entre as mulheres (COSTA et al, 2005, p. 7).

Quadro 1: Situação da Pobreza em Portugal

Após Transferências Sociais - Idade Ativa - 18 a 64 anos (%)							
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Homens	15,2	15,0	15,7	16,4	18,5	18,7	18,6
Mulheres	16,3	16,4	16,7	17,4	18,3	19,5	18,9
Antes de Qualquer Transferência Social (%)							
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Homens	31,1	33,5	32,6	34,9	37,6	36,8	36,8
Mulheres	32,7	34,6	33,5	36,7	38,0	38,8	38,6
Taxa de intensidade da pobreza segundo o sexo (60% da mediana)							
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	23,6	22,7	23,2	24,1	27,4	30,3	29,0
Homens	24,9	23,1	23,4	25,3	28,4	31,2	30,1
Mulheres	23,0	22,6	23,0	23,2	27,0	29,3	28,7

Fonte: INE; ICOR - Inquérito às Condições de Vida e Rendimento; Rendimento e Condições de Vida (2010, 2014 e 2016).

Constatamos realmente que as mulheres estão mais propensas a serem afetadas pela pobreza do que os homens, no caso de Portugal. Verificamos através dos dados do INE, no que se refere à população em idade ativa, a taxa de risco de pobreza antes de qualquer transferência social é bastante superior à registrada após transferências sociais, quer para homens, quer para mulheres. No entanto, as mulheres estão numa situação de maior vulnerabilidade antes das transferências sociais em todos os anos em análise, sendo que em 2013, por exemplo, as mulheres apresentavam uma taxa de risco de pobreza superior em dois pontos percentuais em relação aos homens (38,8% face à 36,8%). Após as transferências sociais, as mulheres continuam a apresentar uma taxa de risco de pobreza superior à dos homens (19,5% face à 18,7% dos homens, em 2013). Contudo, segundo o INE, em 2015, o risco de pobreza reduziu-se, tanto para os homens como para as mulheres, porém, este ainda é um fenômeno que continua a atingir as mulheres com maior impacto, sendo 19,6% face à 18,2% para os homens.

Observamos também como se dá a pobreza junto à esta população, no Brasil.

Quadro 2: Situação da Pobreza no Brasil

População em Situação de Indigência e Pobreza ²⁵							
Indigência (%)							
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	7,3	7,0	-	6,1	5,4	5,9	4,6
Homens	7,2	6,9	-	5,9	5,3	5,7	4,4
Mulheres	7,3	7,1	-	6,2	5,5	6,0	4,7
Pobreza (%)							
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	25,8	24,9	-	20,9	18,6	18,0	16,5
Homens	25,8	24,6	-	20,7	18,4	17,8	16,1
Mulheres	25,8	25,0	-	21,1	18,8	18,2	16,8

Fonte: CEPAL

De acordo com dados da CEPAL observamos, no quadro acima, uma redução da população em situação de indigência e pobreza, no Brasil, de 2008 a 2014. No que diz respeito aos homens e mulheres, verificamos que as mulheres apresentam uma taxa de pobreza superior à dos homens (16,8% face a 16,1% dos homens, em 2014), e esta posição não altera em relação a taxa de indigência (4,7% face a 4,4% dos homens, em 2014). Notamos que, no período temporal de 2008 a 2014, as mulheres encontram-se tendencialmente mais vulneráveis à pobreza do que os homens, no Brasil. Ciente desta realidade, o Estado brasileiro garante certa prioridade à mulher em sua política de erradicação da pobreza. Observamos através do Programa Bolsa Família, por exemplo²⁶, que determina que o pagamento de benefícios sociais tem como prioridade as mulheres responsáveis pela família.

Verificamos, que tanto em Portugal como no Brasil, a pobreza tem gênero. Notamos que nos dois países as mulheres estão numa situação de maior vulnerabilidade, contudo, o Estado brasileiro tem procurado priorizar a mulher em sua política.

²⁵ Percentagem da população total cuja renda média per capita está abaixo da linha de pobreza e pobreza extrema.

²⁶ Lei nº 10.836, de 09 de Janeiro de 2004, Art. 2º - § 14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estados, português e brasileiro, veem-se numa conjuntura de agravamento dos problemas sociais, e com isso identificamos alguns desafios na análise. Ambos deveriam ter como prioridade não apenas atender às questões emergenciais, mas a busca da efetivação dos direitos sociais, com olhar atento as questões de gênero. Mesmo que sejam importantes as ações voltadas a satisfação de necessidades básicas, é fulcral que se promova uma consciência clara, por parte de quem intervém, de que estas ações, embora possam resolver a privação, não contribuem para combater a pobreza eficazmente (PERISTA; BAPTISTA, 2010). Para além da garantia do direito, as políticas de proteção social devem materializar ações que contribuam para a cidadania e também a autonomia. A cidadania social apresenta grande pertinência, face ao contexto social e de risco, provocado pelo capitalismo. As políticas de combate à pobreza desenvolvidas, tanto em Portugal como no Brasil, devem ser consideradas e efetivadas como políticas públicas de garantia universal.

A estratégia de combate à pobreza que propomos, consiste numa renovação e inovação das políticas públicas passando a caracterizar-se por dimensões participativas e de responsabilidade social partilhada, acompanhado por um movimento de uma cidadania social ativa de todo e qualquer cidadão independentemente da sua natureza social, enquadrada num novo conceito de pobreza na sociedade contemporânea. Compete ao Serviço Social como área de conhecimento de proteção social e promoção de melhores condições de vida e bem-estar social aprofundar o seu processo de ação no marco teórico do Serviço Social estrutural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra e por Domicílio**, PNAD, 2015. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>> Acesso em 13 de Março de 2017.

CAPUCHA, L. **Desafios da Pobreza**. 1ª Edição. Celta Editora. Oeiras, 2005.

CASTEL, R. **Les marginaux dans l'histoire**. In *L'exclusion l'état des savoirs*. Serge Paugam. Éditions la Découverte. Paris. Pp. 32-41, 1996.

COSTA, A. B. **Conceito de Pobreza**. Estudos de Economia, vol. 1v, n.º 3, Abr.-Jun, 1984.

COSTA, A. B. **Exclusões Sociais**. 1ª Edição. Cadernos Democráticos. Gradiva. Lisboa, 1998.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Revista e atualizada por Philip W. Sutton. 9ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

LENOIR, R. **Les Exclus: Un Français sur Dix**. Paris: Editions du Seuil, 1974.

MARCOUX, A. **The feminisation of poverty: claims, facts and data needs**. Population and Development Review, 24(1), pp. 131–139, 1998.

MEDEIROS, M. e COSTA, J. **Is There a Feminization of Poverty in Latin America?** World Development 36 (1): 115-127, 2008.

NAÇÕES UNIDAS. **El Progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio**. Desafíos para lograrlos con igualdad, 2010.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL. **Panorama Social da América Latina**, 2015.

NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) Relatório do Desenvolvimento Humano. **O trabalho como motor do desenvolvimento humano**, 2015.

PEARCE, D. **The feminization of poverty: Women, work and welfare**. Urban and social change review, Special Issue on Women and Work. Volume 11, Numbers 1 and 2. Pp. 28-36, 1978.

PEREIRINHA, J. A. et al. **Género e Pobreza: Impacto e Determinantes da Pobreza no Feminino**. Coleção estudos de género 4. Lisboa. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2008.

PERISTA, P. e BAPTISTA, I. **A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa: conceitos, dinâmicas e desafios para a acção**. Fórum Sociológico. N.º 20, II Série. p. 39-46. 2010.

RODRIGUES, C. F; FIGUEIRAS, R. e JUNQUEIRA, V. **Desigualdade do Rendimento e Pobreza em Portugal: As consequências sociais do programa de ajustamento**. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016

ROWNTREE, B. S. **Poverty: a study of town life**. Second Edition. London. Macmillan and Co Limited, 1902.

SANTOS, G. C. e ARCOVERDE, A. C. B. **Pobreza: Conceitos, mensuração e enfrentamento no Brasil**. Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital. São Luís: Universidade Federal do Maranhão / Centro de Ciências Sociais, / Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. 2011.

SEN, A. **Poor, Relatively Speaking**. Oxford Economic Papers, New Series, Vol. 35, No. 2 (Jul., 1983), pp. 153-169, 1983.

SEN, A. **Development as freedom**. First Published. Oxford University Press, 1999.

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador.** Comunicação originalmente apresentada no Seminário Exclusão Social. PUC/SP, em 23 de abril de 1998, com os professores Sergé Paugam, do Institut National de la Statistique et des Études Économiques – França e Lúcio Kowarick, da USP. Disponível em < <http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/exclusao.pdf>> Acesso em 23 de Dezembro 2016.

TOWNSEND, P. **Poverty in the United Kingdom: A Survey of Household Resources and Standards of Living.** Berkeley and Los Angeles. University of California Press, 1979.

WORLD BANK. **The World Bank Annual Report.** Washington, DC, 2016.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

237

Educ. foco,
Juiz de Fora,
v. 24, n. 1, p. 237-238,
Jan/abr 2019

DESENVOLVIMENTO DESIGUAL, “QUESTÃO REGIONAL” E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

DESARROLLO DESIGUAL, “CUESTIÓN REGIONAL” Y TENDENCIAS CONTEMPORÂNEAS

UNEQUAL DEVELOPMENT, “REGIONAL ISSUE” AND CONTEMPORARY TRENDS

Evelyne Medeiros PEREIRA¹

Resumo

O contexto contemporâneo é constituído na permanente dialética entre mudanças e continuidades, particularmente no âmbito das desigualdades regionais, fazendo ainda com que regiões como o Nordeste brasileiro tenha uma elevada taxa de analfabetismo e um reduzido índice de desenvolvimento humano, apesar da melhoria nas condições de vida e trabalho dos setores mais subalternizados durante a última década. O presente artigo é fruto do esforço de uma breve caracterização e problematização da “questão regional” no Brasil a partir da região Nordeste no contexto dos anos 2000. Para tanto, a contextualização dessa questão no padrão de desenvolvimento capitalista, atentando para algumas de suas tendências, como a *lei do desenvolvimento desigual e combinado*, foi um passo fundamental, demandando o diálogo com a realidade empírica através da pesquisa bibliográfica e documental, além do levantamento de dados primários e secundários referente

¹ Doutoranda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do quadro efetivo do Curso de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Iguatu. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Serviço Social. Tem experiência na área de Serviço Social com ênfase em Movimento Sociais, Questão Agrária, Educação e Economia Política. Email: evelyne.mp2913@gmail.com.

ao período priorizado. Ressaltamos a necessidade da conexão entre a análise da realidade regional e o *movimento mundial articulador de territórios* que perpetua o “amalgama de formas arcaicas com as mais modernas”, em especial nas formações sociais dependentes como a brasileira.

Palavras-chave: Desenvolvimento desigual. Questão Regional. Nordeste brasileiro.

Resumen

El contexto contemporáneo es constituido en la permanente dialéctica entre cambios y continuidades, particularmente en el ámbito de las desigualdades regionales, haciendo incluso con que las regiones del Nordeste brasileiro tengan una elevada tasa de analfabetismo y un reducido índice de desarrollo humano, a pesar de la mejoría de las condiciones de vida y de trabajo de los sectores más subalternizados durante la última década. El presente artículo es fruto del esfuerzo de una breve caracterización y problematización de la “cuestión regional” en Brasil a partir de la región Nordeste en el contexto de los años 2000. Para esto, la contextualización de esa cuestión en el padrón de desarrollo capitalista, atentando para algunas de sus tendencias, como la ley de desarrollo desigual y combinado, fue un paso fundamental, demandando diálogo con la realidad empírica a través de la investigación bibliográfica y documental, mas allá del levantamiento de datos primarios y secundarios referentes al periodo priorizado. Resaltamos la necesidad de la conexión entre el análisis de la realidad regional y el movimiento mundial articulador de territorios que perpetúa la “amalgama de formas arcaicas con las más modernas”, en especial en las formaciones sociales dependientes como la brasilera.

Palabras clave: Desarrollo desigual. Cuestión Regional. Nordeste brasileiro.

Abstract:

The contemporary context is constituted by a permanent dialectic between changes and continuities, particularly in the context of regional inequalities, making regions such as the Brazilian Northeast have a high rate of illiteracy and a low rate of human development, despite the improvement in living conditions and work of the most subordinated sectors during the last decade. The present article is the result of a brief characterization and problematization of the "regional issue" in Brazil from the Northeast region in the context of the years 2000. For this, the contextualization of this issue in the pattern of capitalist development, taking into account some of its tendencies, as the unequal and combined development law, was a fundamental step, demanding dialogue with empirical reality through bibliographical and documentary research, as well as the collection of primary and secondary data regarding the prioritized period. We emphasize the need for the connection between the analysis of regional reality and the world movement that articulates territories that perpetuates the "amalgamation of archaic and modern forms", especially in dependent social formations such as Brazil.

KEYWORDS: *Unequal development. Regional Issue. Brazilian Northeast.*

INTRODUÇÃO

Sabemos que as desigualdades regionais compõem a dinâmica do desenvolvimento capitalista, apresentando uma tônica particular nas formações sociais dependentes, como é o caso da sociedade brasileira, devido à forma específica de integração ao mercado mundial. Isso não quer dizer que tais desigualdades, ora mais graves, ora mais tênues, não componham outros diversos contextos, inclusive de países "centrais", como é o caso daqueles do Sul da Europa que se inserem no bloco europeu de forma periférica. Esse fenômeno foi alvo de diversas elaborações, como as de Antônio Gramsci (2002), que encontrou no *Risorgimento* italiano cenário propício para analisar a *questão meridional* na Itália moderna.

Essas realidades demonstram a veracidade da *lei do desenvolvimento desigual e combinado*, revelando o caráter integrador e ao mesmo tempo desintegrador de regiões no capitalismo, que, para Leon Trotsky (1977, p. 25), viabiliza uma “aproximação das diversas etapas, combinação das fases diferenciadas, amálgama das formas arcaicas com as mais modernas”. Daí o entendimento de que não há etapas bem definidas de desenvolvimento pelas quais cada formação social deva passar, inevitavelmente ou predestinadamente. Essa constatação contribuiu decisivamente para compreender, por exemplo, o “por que” foi viável na história da Rússia agrária uma revolução popular socialista, além da existência de formas de sociedade tão distintas sob o mesmo modo de produção. Da Rússia para o Brasil, o entendimento de como nossa sociedade tornou-se burguesa sem vivenciar, de fato, um processo de ruptura com o latifúndio e seus antigos representantes é, a nosso ver, pressuposto central para o estudo sobre os fundamentos das desigualdades regionais enquanto fenômeno moderno.

O contexto contemporâneo nos mostra que, diante do *rentismo* e da financeirização como forma prioritária de valorização do capital, a busca de superar as fronteiras de tempo e espaço tornou-se uma necessidade, porém, esse mesmo desenvolvimento acaba estabelecendo outras tantas barreiras territoriais e diferenciações regionais. É uma mundialização que também se regionaliza. Fruto desse processo ocorre o adensamento da questão social na sua dimensão regional, expressa pela intensificação da divisão internacional do trabalho, da exploração por intermédio da reestruturação produtiva e dos diversos conflitos de base territorial refletidos na violenta onda migratória cada vez mais pulsante nos dias de hoje.

No Brasil, compreendemos a região Nordeste como destaque na divisão inter-regional do trabalho, sofrendo com maior tônica os reflexos da concentração de riqueza e renda no país. Os desdobramentos econômicos e políticos desse

processo constituíram uma narrativa dominante e elitista de “região-problema” que predomina até hoje, muito embora com aspectos dissonantes, presentes no último ciclo de desenvolvimento no país.

Diante de tais inquietações, este artigo objetiva apresentar brevemente alguns aspectos que caracterizam a realidade brasileira dos anos 2000, atentando para os desdobramentos na (re)configuração da *questão regional* a partir da região Nordeste. Para tanto, é preciso recorrer à pesquisa bibliográfica e documental, construindo um diálogo com a realidade empírica mediante informações coletadas, com explicitação de dados primários e secundários referente ao período priorizado na pesquisa. Dentre as fontes, estão servindo como subsídio as pesquisas e os censos publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isto além dos documentos como a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) e os Planos Plurianuais dos governos brasileiros nesse período.

A exposição encontra-se organizada em dois principais eixos. O primeiro contém uma rápida identificação do Nordeste e da questão regional no Brasil hoje; o segundo apresenta algumas problematizações e apontamentos sobre os fundamentos dessa realidade, ancorados nas particularidades constitutivas do padrão capitalista de desenvolvimento.

O NORDESTE HOJE E A “QUESTÃO REGIONAL” BRASILEIRA

É certo que as expressões atuais da realidade nordestina, especialmente da última década, tais como o aumento da expectativa de vida e a diminuição da pobreza absoluta, sinalizam inflexões da *questão social* na região. Isto muito propagandeado como resultado de uma política de inclusão social, com maior peso para o desenvolvimento regional, durante os governos capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores (2003-2015), que teria promovido maior crescimento econômico em regiões

historicamente mais pauperizadas e com menores índices de desenvolvimento humano do país.

Essa constatação é possível ser observada na própria realidade, não apenas através dos indicadores sociais e econômicos desse período que demonstram uma efetiva melhoria das condições de vida dos trabalhadores com a ampliação de postos de trabalho, de industrialização (inclusive na agricultura), do acesso à renda, ao consumo e a políticas sociais como a educação e assistência, como também através dos resultados na política institucional, fazendo da região uma importante base eleitoral desses governos. Quais os fatores que permitiram tais inflexões na região no último ciclo de desenvolvimento? As respostas para tais questões certamente estão muito além da simples vontade política.

De fato, ao se observar os números e os documentos oficiais, particularmente os planos plurianuais governamentais, é possível identificar algumas diferenciações em relação à ortodoxia neoliberal em curso no país durante a década de 1990. A região Nordeste efetivamente esteve entre as prioridades dadas por parte de instituições estatais via “políticas de desenvolvimento”, a exemplo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), através do financiamento de grandes projetos infraestruturais e industriais, como a Transposição do Rio São Francisco, os Complexos Portuários e Siderúrgicos, os Polos Industriais e a Transnordestina (estrada de ferro entre os estados de Pernambuco, Piauí e Ceará), além de programas como o Programa Bolsa Família, o Minha Casa Minha Vida e o Luz Para Todos, que priorizaram o atendimento de quem esteve à margem do trabalho formal ou mesmo aqueles que não foram incorporados pelo mercado. Tudo isso sob a ideia de “fazer crescer o bolo para depois reparti-lo”.

De acordo com a Empresa Brasil de Comunicação, até 2014, “a economia da região mais pobre do Brasil crescia num ritmo muito superior a média nacional. Das cinco regiões brasileiras, o Nordeste foi a que gerou mais empregos formais

nos últimos anos”. (IBGE, 2014). Já as pesquisas divulgadas pelo IBGE, em 2012, chegaram a revelar que ocorreu uma inversão no histórico movimento de migração entre as regiões. Em vez da corrida para o Sudeste que marcou as décadas de 1960 a 1980, a tendência era de deslocamentos entre municípios de um mesmo estado e queda acentuada nas migrações entre regiões, tendo como principais fatores para a diminuição no número de migrantes a saturação das metrópoles e a melhor distribuição da oferta de emprego.

Sobre isso, o economista Márcio Pochmann (2014) refere-se à primeira década do século 21 no Brasil como sendo aquela que, de certa forma, viabilizou o “protagonismo de regiões que eram vistas como atrasadas como é o caso da região Nordeste, Norte e Centro-Oeste, que são regiões que absorveram indústrias pela força do movimento de deslocamento de indústrias”, impulsionando a constituição de uma estrutura produtiva antes inexistente ou, pelo menos, bem diferente do que havia originalmente. Portanto, “o Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram regiões que mais cresceram economicamente”, o que, por outro lado, não tem impedido a gestação de novas elites regionais, muito pelo contrário.

Segundo a professora Tânia Bacelar (2013), “no período de 2003 a 2010 (...) houve também uma liderança da região Nordeste, junto à região Norte, do crescimento do consumo ao longo dos anos 2000. Além disso, ressalta que a elevação real do salário-mínimo teve impacto mais forte na realidade nordestina, “onde 45% dos ocupados receberam até 1 salário-mínimo – bem acima da média nacional que era de 26% (...) entre 2003 e 2009 o valor do rendimento médio das famílias” da referida região “cresceu 5,4% ao ano, quando a média brasileira foi de 3,5%, e no Sudeste essa taxa foi de apenas 2,9%”.

Levando em consideração que as desigualdades regionais favorecem a divisão entre pobres e ricos territorialmente, como o Nordeste possui mais da metade da população muito pobre do país, captou 55% dos recursos do Programa Bolsa

Família, “cargo-chefe” da Política de Assistência Social dos governos no referido período, o que influenciou diretamente tanto nas condições de vida dessa parcela populacional como na dinâmica econômica e territorial do interior nordestino com a constituição das chamadas “cidades médias” (centros urbanos com população de 100 mil a 2 milhões), dinamizando o comércio e gerando, assim, “nos pequenos municípios um impacto econômico num movimento virtuoso que estimula a crescer”. (ARAÚJO, 2013). Contudo, tal programa, além das diretivas da focalização e assistencialização, desenvolveu-se sob a lógica da indispensável intermediação dos bancos, revelando as contradições das políticas sociais que, “além de servirem ao capital por reduzirem o custo de reprodução da força de trabalho e atenuarem os conflitos de classe [...] servem, cada vez mais, à acumulação capitalista de modo direto” (BRETTAS, 2013, p. 202).

Ainda ressaltamos que algumas ações, desenvolvidas na última década, vinculadas a outras políticas, a exemplo da educação profissional e superior, com uma tendência a expansão e a interiorização, adensaram impactos significativos na vida cultural, política e econômica desses territórios.

A elevação do PIB que, segundo Grabois (2014), quadruplicou de 2003 para 2013, com o destaque para algumas regiões como o Nordeste; o incentivo dado à descentralização territorial na implantação de polos industriais, a exemplo da indústria naval, “renascida na esteira do petróleo”, concentrada no Rio de Janeiro, mas que teve presença significativa em estados como Ceará, Pernambuco, Alagoas e Bahia; o crescimento do número de trabalhadores da indústria, passando de 4 milhões e 800 mil, em 2003, para quase 13 milhões, em 2013, na indústria de transformação e de 2 milhões para 6 de milhões na construção civil no mesmo período; são aspectos que influenciaram na base de sustentação do projeto de desenvolvimento em curso até 2014.

Todavia, os dados também demonstram que ocorreu, simultaneamente, a perda de base industrial no Sul e Sudeste,

“regiões hoje cada vez mais apegadas ao agronegócio, ao setor financeiro, aos serviços. Então isso fez com que essas regiões não tivessem um crescimento tão exitoso como observado nas regiões identificadas anteriormente como regiões subdesenvolvidas, regiões mais pobres”. (POCHMANN, 2014).

Esse quadro incidiu sobre o aumento da expectativa de vida da população nordestina e a tendência positiva que apontavam diversos indicadores de elevação da participação da região Nordeste no Produto Interno Bruto (PIB) nacional. O Nordeste do “atraso”, da fome e da migração tornou-se a região do “protagonismo”, o Nordeste moderno, das oportunidades, da interiorização dos serviços, do regresso daqueles que um dia tiveram que tentar a vida longe, constituindo trajetórias de vida de inúmeros anônimos que inspiraram a arte popular de Luiz Gonzaga a Belchior.

Há realmente um novo desenho social e econômico da região?

Essas mudanças se deveram a quê?

O que há de herança e ruptura?

Acreditamos que para entender essa realidade é preciso desvendar um Nordeste profundo, em suas contradições e heterogeneidades, porém, já que o “sertão é o mundo”, segundo Antônio Cândido (2014), é preciso também transcendê-lo, ir para além da região, dos discursos de desenvolvimento, das alianças e propostas políticas dos governos. Isso em busca de entender como essa região se (des)integra ao capitalismo; de identificar os “fios invisíveis” que constituem a dinâmica regional-universal no modo vigente de produção e reprodução da vida social, particularmente no período priorizado por nós, ano 2000. Esse caminho, não pode ser feito sem revelar as ambiguidades e os paradoxos constitutivos dessa realidade, assim como não há possibilidade de entender as expressões

e formas de enfrentamento a questão social de outrora, a exemplo do cangaço², por uma via de mão única.

Nesse sentido, é necessário perceber, antes de tudo, um “contrapeso” fundamental que, a nosso ver, viabilizou o crescimento econômico do Nordeste nos anos 2000 e seus consequentes impactos na questão social: primeiro, a política de conciliação de classes vigente no referido período foi pautada e sustentada por um ganho maior de setores empresariais, inclusive do agronegócio. Assim, como lado mais pesado da mesma moeda, os governos em questão, ao retomarem a política industrial, relegada pelo governo FHC, e reorientarem a atuação estatal, deixam clara a ausência de ruptura com o neoliberalismo, todavia, com maiores tensões e medidas relativamente diferentes daquelas definidas nos governos anteriores; segundo, houve estagnação de outras regiões; terceiro, é possível observar a ausência de significativas mudanças nas desigualdades sociais e concentração de renda. Sobre isso, de acordo com o *Atlas da Exclusão Social no Brasil* (2015), em 1980, o país era a 8º economia do mundo e era o 3º país mais desigual do mundo. Em 2015, foi para a 7º economia do mundo, sendo o 17º país mais desigual.

Como resultado desse processo, a melhoria nas condições de vida sinaliza de modo cada vez mais latente o seu caráter relativo e temporário. As próprias taxas de crescimento não têm sido estáveis, constantes, nem significativamente altas, especialmente nos últimos anos, o que, a nosso ver, revela os limites da política de conciliação de classes que foi bem-sucedida por um tempo. Isso tendo em vista que a dinâmica capitalista possibilita, dentro da dialética de expansão e estagnação entre as regiões, um período, mesmo que temporário, de ascensão econômica e de desdobramento de contratendências. Essas condições incidiram na dinâmica migratória, na divisão regional do trabalho e, conseqüentemente, na questão social no Nordeste, o que não significa um peso menor das desigualdades

² Cf. livro *Cangaceiros e Fanáticos*, de Rui Facó (1963).

regionais (tanto em âmbito nacional como internacional), pois, dentre outros fatores, não houve desconcentração no território brasileiro de riquezas socialmente produzidas.

Assim, junto às concepções ainda hegemônicas da realidade nordestina que, sob o viés homogeneizante, com o respaldo dos principais meios de comunicação, por um lado, (re) constroem a paisagem pitoresca do litoral turístico e reforçam a caricatura árida do sertanejo miserável e analfabeto; por outro, renovam o fenômeno do regionalismo “problemático e emblemático” que, em outro extremo, busca nos atributos regionais aspectos que possam hierarquicamente compor ou “tecer o nacional” e sua “essência”; emerge um novo desenho social e econômico da região em que o moderno empresariado nordestino vincula-se à estrutura de serviços que as políticas de desenvolvimento regional ajudaram a desenvolver na região. Para tanto, o BNDES teve papel fundamental. Este passou a investir, em 2007, o dobro que investia em 2000, priorizando, até 2009, programas e projetos de infraestrutura voltados para o Nordeste, já sinalizados por nós, além das isenções fiscais e da oferta de mão de obra mais barata em relação a outras regiões do país, atraindo setores industriais e da construção civil, nacionais e internacionais. Isto tendo em vista a margem salarial dos trabalhadores que vivem nos estados do Nordeste e ganham em torno de um salário-mínimo, quando essa média chega a triplicar em outras regiões do país, principalmente Sul e Sudeste. (IPEA, 2010).

Nesse quadro, “temos (...) novamente esboçado um modelo decisório de inversão de recursos públicos que utiliza o espectro dos ‘pobres’ para a montagem de engrenagens grandiosas de acumulação de capital (...)” (DÓRIA, 2007, p. 289). Grupos empresariais como os bancos *Itaú* e *Bradesco* e as empreiteiras *Odebrecht*, *Andrade Gutierrez* e *Camargo Correa*, além daqueles que atuam mais diretamente no agronegócio, como a *Suzano papel e celulose*, antiga *Aracruz Celulose*, também ganharam bastante destaque. O BNDES, por exemplo, disponibilizou na última década por volta de um

terço do total dos recursos “para somente dez grandes grupos econômicos privados em processo de concentração e fusão”. (POCHMANN, 2013, p. 152).

É importante observar as contradições vivenciadas no cotidiano da vida de milhões de trabalhadores que compõem um permanente e contínuo quadro de desigualdade regional que ainda faz do Nordeste um destaque em baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), elevados indicadores de analfabetismo, mortalidade infantil e pobreza, em geral. Em 2010, por exemplo, a “taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais para o país era de 9%, mas a do Nordeste era de 17,6%, enquanto a do Sul era de 4,7%”. (ARAÚJO, 2013, p. 171).

Apesar de tudo, o recente crescimento econômico não altera no mesmo ritmo as condições de vida de milhares de pessoas que continuam atingidas pela exclusão e pobreza, em especial nas grandes áreas metropolitanas e no sertão semiárido (...) a distribuição de renda, de terras e de oportunidades continua desigual no Nordeste, e o baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ao lado da concentração espacial da indústria e das atividades econômicas de destaque, ainda é uma realidade. (PEREIRA JR, 2012, p. 225).

Esse quadro contribui para a permanente e considerável presença de emigrantes que ainda saem para outras regiões em busca de melhores condições de vida, muito embora em um movimento menos ascendente que no século passado.

Para Pochmann (2013, p. 152), os estados mais ricos absorveram a “maior parte do fundo público comprometido com as transferências monetárias”, sendo incorporado pela região Sudeste “50% do total dos recursos anualmente comprometidos com as transferências previdenciárias e assistenciais da seguridade social”. Esse quadro revela também a ausência de avanços substanciais em políticas sociais voltadas para o enfrentamento de tais desigualdades para além de ações

pontuais, como o Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE), criado ainda na década de 1980 e de cunho mais assistencial. Na verdade, a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), desenvolvida prioritariamente pelo Ministério da Integração Nacional nos últimos anos, não rompe com a herança neoliberal, o que facilita a reversão rápida dos ganhos e a reposição das disparidades socioregionais. Sobre isso, vejamos a seguinte avaliação:

Em termos históricos, após interrupção de no mínimo duas décadas e meia, a atenção pública ao problema do desenvolvimento regional foi retomada. A política nacional de desenvolvimento regional foi desenhada no programa de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, aparecendo entre os grandes objetivos do Plano Plurianual de 2004-2007, bem como nos planos subsequentes. (...) Os textos desses documentos registram incômodo com as disparidades sociais e regionais do país, sinalizando compromisso em retomar políticas públicas (...) a exemplo daquelas políticas clássicas dos anos 1940/1960 da era nacional-desenvolvimentista. (...) Os limites das proposições do ministério começam na ação política concreta para lidar com os interesses das elites, mas também no esquema teórico de percepção da estruturação do círculo do atraso regional visto sob o prisma da capacidade de poupança, investimento, dinâmica de mercado e socorro imediato à camada de trabalhadores mais empobrecida. (...) No plano material, a diminuição da pobreza absoluta e, no plano simbólico, a aderência à ideologia de que é possível superar a desigualdade por meio da expansão do capitalismo e da coalizão com as elites. (...) No plano objetivo, significa ampliação do mercado interno com a expansão do consumo de massas, ambiente empresarial adequado às relações de terceirização produtiva e naturalização da precarização das relações de trabalho. (...) Essas ações não desconcentram renda (...). Os maiores aportes (cerca de 40%) foram para as grandes empresas,

seguido pelas médias (18,9%); ficando a pequena empresa e as cooperativas/associações, somadas, na faixa dos 40%. [...] ao levar investimento de ponta – ao estilo dos interesses do BNDES e dos fundos de pensão – para essas localidades carrega junto aquelas contradições da acumulação, invariavelmente sustentada pela precarização do trabalho, pilhagem do meio ambiente, concentração fundiária e de renda. (MAGALHÃES et al, 2010). Um modo conservador e periférico da elite local participar das mudanças recentes do capitalismo, repondo as disparidades socio-regionais. (BARBOSA, 2012, p. 40-48).

Como síntese, constitui-se uma nação que ocupa o posto entre as dez maiores economias do mundo com o contingente de 1% mais rico da população ganhando quase cem vezes mais que os 10% mais pobres. Tal desigualdade continua possuindo um forte corte regional, o que faz, por exemplo, do Nordeste brasileiro concentrar cerca de 30% da população nacional e mais da metade da pobreza no país. (PNUD, 2013). Esse contexto torna-se mais agravante diante da implementação de uma violenta agenda de privatizações no último ano, expondo o esgotamento do padrão de crescimento econômico, a reorganização das forças mais conservadoras, antidemocráticas e antipopulares, da sociedade e dos segmentos deliberadamente comprometidos com a ortodoxia neoliberal e desgostosos com os mínimos promovidos aos segmentos populares pela política conciliatória dos governos capitaneados pelo PT. Eis mais um episódio da nossa “restauração conservadora”. (GRAMSCI, 2002).

Esse contexto tem sido propício para um rápido desencadeamento de um conjunto de ações por parte do Estado demandadas para suprir as necessidades do atual ciclo de acumulação do capital, priorizando outras vias de expropriação e intensificação de exploração do trabalho com a imposição de uma agenda mais intensiva de restrição de direitos sociais, mais precisamente trabalhistas, e de maior precarização com o incentivo às terceirizações. Isto mediante

o recrudescimento de mecanismos de controle, criminalização e punição das classes populares, expressando o quanto ainda é presente a “ideologia do colonialismo”. (SODRÉ, 1984).

O DESIGUAL E COMBINADO NA CONFIGURAÇÃO REGIONAL DO BRASIL

Diante desse quadro, é impossível não se perguntar sobre os motivos que levaram a um movimento tão brusco de retirada de direitos, expressando um verdadeiro *Estado de exceção* na realidade mais recente do país, com maior notoriedade desde o ano passado. É certo que as repercussões desse processo na “questão regional” são desastrosas, adensando rapidamente os efeitos dessa questão como resultado da capacidade de recomposição capitalista em cada ciclo de acumulação.

Voltando ao objetivo do presente texto, o que explica as inflexões da questão social no Nordeste nos anos 2000? Ousamos aqui apresentar alguns sinais para que as respostas a tais questionamentos possam ser maturadas.

Antes de tudo, é certo que os anos 2000 compõe um período mundialmente mais favorável a expansão capitalista e ao desenrolar de medidas anticíclicas, porém com tempo cada vez menor de permanência. Para que isso ocorresse produzindo um impacto mais rápido e significativo, além de uma maior dinamização na economia, é possível observar a prioridade dada às regiões mais pauperizadas por parte da frente de alianças que dirigiu os últimos governos, ampliando o espaço para a expansão capitalista nos diversos setores da sociedade e as condições mais propícias de crescimento sem maiores perdas em termos de lucratividade dos principais setores empresariais.

Daí o destaque do Nordeste, região que historicamente cumpre um papel central na divisão regional do trabalho,

constituindo uma superpopulação relativa³ que tenciona o rebaixamento do preço da força de trabalho no país; com grande diferenciação salarial em relação à média nacional; menor índice de industrialização em comparação a outras regiões, implicando em taxas reduzidas de produtividade do trabalho e menor composição orgânica do capital; maior peso da pauperização absoluta e, portanto, de condições de trabalho precárias; além da grande marca da questão agrária que retrai ainda mais o mercado interno e revela com maior clareza a relação orgânica entre o “moderno” e o “atraso” no capitalismo⁴ como desdobramento da *lei do desenvolvimento desigual e combinado*, uma importante chave de análise da realidade para entendermos que o “atraso” não é ausência de desenvolvimento capitalista. Sua combinação com o moderno pode causar um efeito em determinadas formações sociais bastante distintivo, desbancando qualquer propensão a uma análise *etapista* e linear da história.

A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processos histórico, evidencia-se com maior vigor e complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o chicote das necessidades externas, a vida retardatária vê-se na contingência de avançar aos saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre outra lei que, por falta de denominação apropriada,

³ “Todo trabalhador faz parte dela [superpopulação relativa] durante o tempo em que está desocupado parcial ou inteiramente. [...] ela possui continuamente três formas: líquida, latente e estagnada. [...] Quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta geral da acumulação capitalista.” (MARX, 1984, p. 206-209).

⁴ Por levar em consideração a relação orgânica entre o “atraso” e o “moderno”, o que, para nós, em outros termos, pode ser sintetizada na compreensão de “modernização conservadora” a partir de Florestan Fernandes (2006), optamos pelas aspas ao tratar desses termos como forma de atentar para o cuidado com possíveis equívocos que venham a recair no “dualismo estrutural”. Corroboramos, assim, com as elaborações de Francisco de Oliveira (2003). Já a concepção de “atraso” e sua relação com o moderno tem como base a leitura desenvolvida por Lênin (1982) e Trotsky (1977) a partir da análise da realidade do desenvolvimento capitalista na Rússia.

chamaremos de lei do desenvolvimento combinado, que significa aproximação das diversas etapas, combinação das fases diferenciadas, amálgama das formas arcaicas com as mais modernas. (TROTSKY, 1977, p. 24-25).

Tais fatores, vivos na sociedade brasileira, foram determinantes para a definição de prioridades dada à geração de postos de trabalho e investimentos em grandes projetos nos anos 2000. Isso, muito embora, contraditoriamente, também tenha implicado sobre um conjunto de resistências coletivas que expressam as diversas e antagônicas formas de enfrentamento à *questão social* na região, a exemplo da forte e histórica presença de movimentos sociais, incluindo os de cunho sindical, de trabalhadores do campo. Esses aspectos, hipoteticamente, podem conduzir a uma explicação das inflexões da *questão social* no Nordeste e a importância desse fenômeno para o último ciclo de desenvolvimento.

Diante desse quadro, é inegável que a expansão do capital e do mercado dinamiza com uma força muito maior e veloz a economia em regiões com as características que apontamos acima, onde o descompasso entre riqueza e pobreza é mais visível e profundo, o que tende, inicialmente, a beneficiar, em graus diferenciados, ambas as classes, representantes tanto do capital como do trabalho, atendendo aos seus diferentes interesses e necessidades. Isso, no entanto, é impossível sem o necessário intermédio do Estado que funciona, por um lado, como um subsidiário do capital, com os incentivos fiscais, uma política tributária regressiva e a apropriação do fundo público, e, por outro, como mecanismo de geração de novos postos de trabalho, subsidiário de programas assistenciais, ampliação da renda e do poder de consumo através do crédito, que também incrementa a acumulação capitalista, em especial o capital monetário, portador de juros, "mercadoria de excelência" do capitalismo nos nossos dias.

Para não esquecermos o nosso fio condutor expresso no movimento paradoxal, dialético, da realidade, é preciso

lembrar que, no enredo do capital, “as coisas são e não são”, muito embora o que impere seja a lógica da mercadoria, da alienação e da barbárie, não da civilização. Porém, isso não nos tira as condições possíveis de mudança e “desalienação”. Afinal,

(...) o desenvolvimento das forças produtivas provoca diretamente um crescimento das capacidades humanas, mas pode, ao mesmo tempo e no mesmo processo, sacrificar os indivíduos (classes inteiras) (...) – e aqui emerge plasticamente o problema da alienação – o desenvolvimento das capacidades humanas não produz, obrigatoriamente, aquele da personalidade humana. (LUKÁCS, 2008, p. 161-162).

A história, longe de ser pré-determinada, nos mostra que “tudo que começa e deveria acabar de um jeito”, pode acabar de outro. As contradições da realidade, portanto, extrapolam os limites categóricos, conceituais e temporais que aqui priorizamos, já que o movimento de expansão e estagnação entre as regiões produz clivagens nas classes, disputas de interesses inter e intraclasses transcendendo qualquer dicotomia e polarização. Em outras palavras, a incorporação de trabalhadores e de regiões a dinâmica do capital produz mudanças significativas e perceptíveis, porém, muitas vezes, ainda não absorvidas pelas classes em relação, em luta.

Nesse sentido, não podemos negar que a dinamização da economia a qual estamos nos referindo, mesmo com o grande desnível entre os ganhos do capital e aqueles voltados para o trabalho, pode interferir diretamente na prática das classes sociais e, portanto, nas condições reais da luta de classes, muitas vezes até mais favoráveis para a luta dos trabalhadores diante de sua relativa recomposição em relação ao ciclo anterior do neoliberalismo no Brasil. Porém, esses “sinais” são para outros processos e possibilidades de pesquisa.

Retomando o caminho que priorizamos, podemos efetivamente perceber que nos anos 2000 houve no Brasil uma

relativa alteração entre as formas combinadas de exploração da força de trabalho, destacando-se a pauperização relativa face ao período anterior (anos 1990); a conformação de um pêndulo entre acesso e precarização, viabilizando, por um lado, uma ampliação do consumo e mercado interno, uma diminuição da pauperização absoluta, a recomposição relativa das classes trabalhadoras com o aumento dos postos de empregos formais, especialmente através de grandes obras no âmbito da construção civil, do agronegócio e demais polos da indústria de transformação. Por outro lado, intensificou a precarização do trabalho, sob a hegemonia de um neoliberalismo heterodoxo, interferindo na composição interna da superpopulação relativa e na dinamização da economia local que, mediante a saturação das metrópoles e a busca de novos territórios de expansão do capital, tem conformado as “cidades médias” e outras regiões metropolitanas, especialmente no interior do Nordeste.

No fim das contas, estamos falando de um país que ainda possui uma população de 13,3 milhões de analfabetos; um terço dos jovens de 18 a 24 anos sem concluir o ensino médio; e apenas 19% da juventude tendo acesso ao ensino superior. (IBGE, 2012). Esse cenário torna-se mais alarmante quando associado ao número de trabalhadores na condição de ocupações análogas ao trabalho escravo: das 1.550 pessoas resgatadas nessas condições em 2014, 39,3% não tinham concluído o 5º ano do ensino fundamental, 32,8% eram analfabetos e 14,6% tinham do 6º ao 9º ano de escolarização incompletos. Já o déficit habitacional correspondia em 2012 a 8,53% da população, o que representa 5,24 milhões de residências, adensando a violência e o conflito pelo acesso à terra que vem produzindo um alto número de assassinatos (36 no ano de 2014) e tentativas de assassinatos (56 no ano de 2014). (MEDEIROS, 2014, p. 26).

Essa realidade explicita uma condição incontestável: a política de conciliação de classes esbarra nos próprios limites capitalistas onde não há viabilidade do pleno emprego e, portanto, de agradar permanentemente a “dois senhores”,

por isso as estratégias cada vez mais focalizadas na assistência como resposta as classes populares. Essas fronteiras operam sob a mediação da dependência estrutural, interferindo diretamente na configuração do Estado e na composição das classes sociais em luta. Portanto, os limites do último ciclo de desenvolvimento são também os limites de um Estado que combina, a um só tempo, oligarquia e financeirização. Aqueles que parecem ter descoberto o caminho da felicidade dentro do capitalismo sob a ilusão da riqueza para todos se esbarram no recrudescimento da política neoliberal. Não se trata fundamentalmente de vontade e opção política do grupo que se propõe a gerir o Estado capitalista, trata-se de uma determinação de ser do padrão de acumulação em questão.

Portanto, os ciclos de expansão capitalistas via “inclusão” e incentivo ao setor produtivo têm tempo de validade nas regiões de forma descompassada, tal como ocorreu no último período em terras brasileiras: enquanto houve, por exemplo, expansão da indústria automobilística foi possível a ampliação do crédito e de postos de trabalho. Já a expansão das empresas do agronegócio no Brasil - ao contrário da propagada em torno da geração de empregos, possível temporariamente -, vem sendo acompanhada pela informalidade, tendo apenas 36% dos seus empregados com carteira assinada, além da grande ocorrência de trabalho análogo ao escravo. Fato este que tende a se agravar atualmente diante das modificações na legislação trabalhista especialmente nas condições do trabalhador do campo.⁵ Tal contexto representa a busca de outras vias para garantia de acumulação por parte dos capitalistas, mesmo que no ciclo anterior tenha sido possível um verdadeiro “salto qualitativo na conformação do grande capital interno” (BRETTAS, 2013), beneficiando determinadas frações burguesas a se apropriarem ainda mais do trabalho necessário via exploração e expropriação de trabalhadores.

⁵ Cf. em: <<https://www.brasiledefato.com.br/2017/05/02/reforma-trabalhista-rural-quer-acabar-ate-com-salario-do-trabalhador-do-campo/>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

Ressaltamos que, mesmo com o incentivo dado ao setor produtivo, o caminho atualmente priorizado para dar prosseguimento ao processo de acumulação e valorização do capital é, por excelência, o processo de financeirização do capital e incremento do capital fictício. Por isso, o fortalecimento do agronegócio, através das *commodities*, junto ao favorecimento de grandes “grupos nacionais internacionalizados” durante os últimos governos, o que contribuiu na busca de legitimidade dos setores político-empresariais mais conservadores que encamparam o Golpe de Estado em curso no país.

As atuais medidas de austeridade e completa retração nos direitos sociais e políticos intensificam com maior violência a precarização, via empreendedorismo e terceirização, e, conseqüentemente, um diferenciado e aprofundado desenvolvimento desigual, interna e externamente. O movimento de concentração e centralização do capital toma renovada amplitude, reforçando a condição do Brasil de país agroexportador e dependente.

Os desdobramentos e efeitos dessa dinâmica atingem de forma particular regiões como o Nordeste que, para nós, teve uma relevância para a duração do último ciclo de expansão do capital, desde o seu ascenso até o seu declínio, tal como foi no período desenvolvimentista do século XX, mesmo sob outras qualidades e proporções, funcionando como uma verdadeira “estratégia de hegemonia” do bloco no poder.

Em síntese, não é nosso propósito obscurecer as mudanças, mas analisá-las, na perspectiva da totalidade. Não temos dúvida que, de modo individual e temporário, muitos trabalhadores se sentiram beneficiados, mas, enquanto isso, o capital foi fortalecido total e permanentemente, o que pode ser demonstrado nos graúdos níveis de acumulação obtidos no mesmo período. Arriscamo-nos, portanto, a dizer que as mudanças não foram substanciais, uma vez que a forma de governar – malgrado as intenções declaradas –, não rompe com as determinações (neo)liberais. Na verdade, promove uma verdadeira “reforma do neoliberalismo”. (MARA, 2016).

Tais determinações, a nosso ver, estão expressas inclusive nos investimentos que, supostamente, pretenderam retirar o Nordeste do seu histórico “atraso”. Pelos fatores já expostos, não havia riscos, mas tão somente ganhos, tanto econômicos quanto políticos. Talvez, o governo não previsse a temporalidade desses efeitos, do que, certamente, estavam cientes os capitalistas, que bem conhecem o tamanho de cada espaço econômico onde resolvem atuar, articulando fatores econômicos, sociais e culturais regionalmente dispostos e constituídos na formação social brasileira. O previsível esgotamento da capacidade do ciclo de crescimento presente na dinâmica do capitalismo contemporâneo, rapidamente reforçou a reprodução regional da lógica da dependência, a divisão internacional (e regional) do trabalho e, conseqüentemente, a confirmação da *lei do desenvolvimento desigual e combinado*.

Teria, então, o peso do descompasso entre ricos e pobres e do “atraso” sob o “moderno” no Nordeste favorecido o desenvolvimento capitalista dos anos 2000 com a atenção para o movimento de expansão do capital via industrialização, aumento real do salário-mínimo, ampliação do mercado interno, da capacidade de consumo, da formalização e produtividade do trabalho etc. na referida região durante esse período? Por ora, a questão é que tal movimento apresenta sinais de estagnação desde o início da segunda década deste século, contribuindo para a profunda crise econômica e política em curso nos nossos dias.

Em outras palavras, a perspectiva pela qual interpretamos a realidade conduz a supor que as expressões da *questão social* no Nordeste, tidas como progressistas no período estudado, estão fundadas na oportuna utilização do peso da “modernização conservadora” nessa região. O “atraso” (conjugado ao “moderno”) teria parido um desenvolvimento na esteira de um movimento virtuoso de expansão de vida curta, o que não é nada surpreendente para a forma de ser (desigual e combinada) capitalista.

Portanto, apesar dos efeitos imediatos e de melhorias individuais, partimos do pressuposto de que a tentativa de

governar mediante um modelo de conciliação de classes via pacto social permite apenas temporária e conjunturalmente alterar a “questão regional”, ao ponto de, inclusive, repercutir no desenvolvimento do país, mas sem, substancialmente, reduzir a desigualdade social no Nordeste e no território nacional. Ao serem priorizados investimentos nessa região, foram “matados dois coelhos com uma só cajadada”: atendeu-se ao fim capitalista e à população mais pobre. Isto, porém, nos limites de um modelo de conciliação.

Dessa forma, a contradição capital/trabalho pautou-se em fatores objetivos e subjetivos, constitutivos das medidas anticíclicas e da ideologia do desenvolvimento, necessárias para a garantia de hegemonia e para o alcance do seu fim. E conseguiu, pelo tempo em que houve espaço econômico para a expansão do mercado, conforme a operante *lei do valor*. De repente, os ínfimos ganhos da população se esvaem ou, em outras palavras: “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Fica evidente a impossibilidade de fugir à *lei do desenvolvimento desigual e combinado* nos marcos do capitalismo.

Observamos que a realidade nordestina, ao se modernizar, mesmo que conservadoramente, torna-se cada vez mais partícipe da dinâmica de produção de desigualdades regionais numa mundialização que se regionaliza ou, em outras palavras, no “desenvolvimento do subdesenvolvimento”. (GUNDER FRANK, 1973).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os aspectos elencados por nós sobre a realidade que aqui priorizamos reforçam e renovam, de forma mais complexa, uma característica constitutiva da lógica do capital: o desenvolvimento desigual e combinado, expresso na *modernização conservadora*, o que demonstra o quanto as mudanças transcorridas até hoje possuem muito mais elementos de permanência que de ruptura, sendo uma ou

outra ampliada ou retraída a partir das contradições presentes no desenvolvimento capitalista e na ação das classes sociais.

Portanto, um projeto de desenvolvimento pautado na conciliação dos interesses antagônicos, “apesar de avanços significativos e inegáveis nos indicadores sociais”, é incapaz de dar resposta às necessidades sociais e “alterar qualitativamente, a natureza da ordem oligárquica burguesa historicamente consolidada no Brasil”, alimentada pela lógica capitalista de ser (ALVES, 2013, s/p). Ao contrário, para que se perdurasse esse projeto durante pouco mais de uma década, foi necessário o favorecimento de “grandes grupos nacionais internacionalizados”, promovendo uma acomodação no bloco de poder burguês, mas o fez com forte apoio popular, com uma política de valorização do salário mínimo e alguns programas sociais, mesmo que atravessados por uma série de restrições e condicionalidades, com impactos significativos especialmente para as regiões mais pobres. Para tal feito, foi fundamental a manutenção das altas taxas de juros junto à concessão de créditos a juros subsidiados, beneficiando também o capital portador de juros. Esse “jogo de cintura” não deixou de promover insatisfações por todos os lados. (BRETTAS, 2013).

Tudo isso nos diz que há possibilidades históricas para contratendências, para uma súbita melhoria nos índices de crescimento econômico, combinada a uma reorganização dos mecanismos de exploração da força de trabalho com maior presença (em relação a outros períodos históricos) da produtividade do trabalho e da pauperização relativa, mediante alterações na composição interna da *superpopulação relativa*, em países e regiões específicas - o que, para nós, foi materializado na realidade brasileira da última década. Contudo, contraditoriamente, é o próprio desenvolvimento desigual entre as regiões um dos aspectos centrais para a conformação dessas contratendências, permitindo o crescimento econômico de algumas regiões e a estagnação de outras, constituindo constantemente um “exército industrial

de reserva” que tenciona o rebaixamento do valor da força de trabalho. Essas mudanças, não sendo de caráter estrutural, (sobre)vivem em meio a constantes crises que, no entanto, sob a atuação das classes, podem abrir fendas na hegemonia capitalista, acirrando a contradição entre as forças produtivas da sociedade e as relações sociais.

Dessa forma, essa dinâmica é impulsionada não apenas pelos condicionantes e determinantes econômicos, mas, fundamentalmente, pelas circunstâncias e desdobramentos no âmbito político que põem em outro patamar a luta de classes. Esta, sendo universal é também regionalizada. (HARVEY, 2013).

É nesse contexto que se insere nos últimos anos o Nordeste brasileiro no “movimento mundial articulador de territórios”, na mundialização que se regionaliza. Região em que é possível constatar a presença de novos vetores de expansão econômica, porém mantém taxas que revelam desigualdades sociais ainda superiores aos índices nacionais. Afinal, “dada a própria natureza do capitalismo, esse processo de transformação não pode ocorrer de outro modo senão em meio a uma série de desigualdades e desproporções: aos períodos de prosperidade sucedem os de crise, o desenvolvimento de um ramo industrial provoca o declínio de outro, o progresso da agricultura afeta aspectos da economia rural que variam segundo as regiões” (LÊNIN, 1982, p. 373-374).

Vale ressaltar, inclusive, as desigualdades históricas e continuamente vivas dentro da própria região, do litoral ao sertão semiárido. “Essa combinação de crescimento econômico, desigualdade social e concentração de atividades dinâmicas em determinadas parcelas do território representa uma configuração socioespacial”, recorrente no desenvolvimento capitalista em outras regiões do mundo. (PEREIRA JR., 2012, p. 225).

Enquanto isso, a crônica cotidiana composta por diversas trajetórias de vida daqueles que sofrem violentamente os efeitos da “questão regional” permanece presente, embora

de forma reconfigurada, como marca intransponível nos marcos do desenvolvimento capitalista no Brasil e no mundo. Por fim, os meios para suprimir as barreiras espaciais e as distinções regionais, que limitam o padrão de acumulação em curso, envolvem a produção de “novas diferenciações geográficas que criam novas barreiras espaciais a serem superadas. A organização geográfica do capitalismo internaliza as contradições dentro da forma de valor. É isso que quer dizer o conceito do inevitável desenvolvimento desigual do capitalismo”. (HARVEY, 2013, p. 528).

Todavia, é importante perceber que, ao contrário do quadro que o país vive hoje, as contradições dos anos 2000 ofereceram melhores condições de vida e trabalho para os segmentos mais pauperizados, que também são regionalizados. Resta saber, e a história dirá, se as consequências desse breve período poderão avolumar as possibilidades futuras de mudanças em um movimento de encontro ao avanço das forças conservadoras e reacionárias no atual cenário brasileiro. Isso certamente não dependerá apenas de uma região.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil (parte I)**. 2013. Disponível em: <www.blogdaboitempo.com>. Acesso em: 02 mai. 2015.

APENAS 36% dos empregados do agronegócio têm carteira assinada. **Jornal Brasil de Fato**, 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/27/apenas-36-dos-empregados-do-agronegocio-tem-carteira-assinada/>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

ARAÚJO, T. B. de. Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula. SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

As mudanças no fluxo migratório brasileiro. São Paulo: **Estadão**, 2011. Disponível em: <http://jornalgggn.com.br/blog/luisnassif/as-mudancas-no-fluxo-migratorio-brasileiro>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BARBOSA, R. N. de C. A Política Nacional de Desenvolvimento Regional: da “letra da lei” ao sentido do texto. In: **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, MA: UFMA, v.16, n. 01, p. 37-50, 2012.

BRETTAS, T. **Capital financeiro, fundo público e políticas sociais**: uma análise do lugar do gasto social no governo Lula. (Tese) Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

CÂNDIDO, A. **Grande Sertão Veredas**: Antônio Cândido sobre Guimarães Rosa. [mar. 2014]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nn9YMb6S7VQ>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

DÓRIA, C. A. O Nordeste: “problema nacional” para a esquerda. In: MORAES, J. Q.;

ROIO, M. D. (Orgs.) **História do Marxismo no Brasil**. Vol.4. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006.

GRABOIS, I. **Classes e frações de classe no segundo Governo Dilma**. 2014. Disponível em: <www.marxismo21.org>. Acesso em: 10 abr. 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol.5. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUNDER FRANK, A. Desenvolvimento do subdesenvolvimento latino-americano. In: **Urbanização e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

HARVEY, D. **Os limites do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=4>. Acesso em 12 nov. 2014.

IBGE: maior proporção de empresas de alto crescimento está no Norte e Nordeste. Brasília: **EBC Agência Brasil**, 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2014-12/emb-maior-proporcao-de-empresas-de-alto-crescimento-esta-no-norte-e>. Acesso em: 10 set. 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Brasil em desenvolvimento: estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2010. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/bd/publicacao_2010.html >. Acesso em: 29 jul. 2014.

LENIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. O processo de Formação do Mercado Interno para a Grande Indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LUKÁCS, G. **Socialismo e democratização**. Escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARA, E. **Pacto social e hegemonia burguesa: a reforma do neoliberalismo na Era Lula**. (Tese) Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MEDEIROS, L.S. de. Conflitos Fundiários e Violência no Campo. **Conflitos do Campo**. CPT Nacional: Brasil, 2014.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica a Razão Dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PEREIRA JUNIOR, E. **Território e Economia Política:** uma abordagem a partir do novo processo de industrialização no Ceará. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** ONU, 2013. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-atlas-brasil-2013-mostra-reducao-de-disparidades-entre-norte-e-sul-nas-ultimas-duas-decadas/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

POCHMANN, M. **“Nós somos um país em que a desigualdade é nossa marca”:** Para o economista e presidente da Fundação Perseu Abramo, Márcio Pochmann, o Brasil está mais preparado para lidar com a desigualdade, mas certamente, está longe de superá-la. [nov. 2014]. Entrevistadora: Simone Freire. São Paulo: Jornal Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/30631/>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

POCHMANN, M. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SODRÉ, N. W. **A ideologia do colonialismo:** seus reflexos no pensamento brasileiro. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

TRÊS em cada 10 resgatados de trabalho escravo em 2014 eram analfabetos. Brasília: **EBC Agência Brasil**, 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/01/tres-em-cada-10-resgatados-de-trabalho-escravo-em-2014-eram-analfabetos>. Acesso em: 03 nov. 2016.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

POLICY PRACTICE : UMA ALTERNATIVA DE INFLUÊNCIA POLÍTICA PARA UM SERVIÇO SOCIAL EM CONTEXTO DE CRISE

POLICY PRACTICE: AN ALTERNATIVE OF
POLITICAL INFLUENCE FOR A SOCIAL SERVICE
IN CONTEXT OF CRISIS

POLICY PRACTICE: UNA ALTERNATIVA DE
INFLUENCIA POLÍTICA PARA UN SERVICIO
SOCIAL EN CONTEXTO DE CRISIS

Tatiana CALMON¹

Resumo

O artigo trata de um excerto da investigação Serviço Social e Política Social em contexto de crise socioeconómica: no discurso e na prática dos assistentes sociais, que pretende estabelecer uma discussão teórica acerca da dimensão política do Serviço Social com o objetivo de analisar a relação de tensão ou de cooperação entre as Políticas Sociais e o Serviço Social. Pretendemos fazer um breve enquadramento teórico dos processos que constroem políticas públicas de cunho social centrando nossos esforços argumentativos na orientação política inerente/expectável a profissão. Afinal, qual o “lugar de mundo” de um Serviço Social politicamente orientado? Podemos tentar responder a esta pergunta de diversas formas, mas aqui escolhemos tentar desvendar um dos conceitos que discute a prática política do Assistente Social na esfera da influência/participação política: .

Palavras-chave: Serviço social. Política social. . Participação.

¹ Doutoranda em Serviço Social pelo ISCTE. Mestre em Jornalismo pelo ESCS. Licenciada em Ciências Económicas pela UNP. Integrante do NUDLA (Núcleo de Doutorandas Latino-América de Serviço Social do ISCTE-IUL). E-mail: calmontatiana@hotmail.com.

El artículo trata de un extracto de la investigación Servicio Social y Política Social en contexto de crisis socioeconómica: Policy Practice en el discurso y en la práctica de los asistentes sociales, que pretende establecer una discusión teórica acerca de la dimensión política del Servicio Social con el objetivo de analizar la relación de tensión o de cooperación entre las Políticas Sociales y el Servicio Social. Pretendemos hacer un breve encuadramiento teórico de los procesos que construyen políticas públicas de cuño social centrandos nuestros esfuerzos argumentativos en la orientación política inherente / expectante a la profesión. Al final, ¿cuál es el "lugar de mundo" de un Servicio Social políticamente orientado? Podemos intentar responder a esta pregunta de diversas formas, pero aquí elegimos intentar desvelar uno de los conceptos que discute la práctica política del Asistente Social en la esfera de la influencia / participación política: Policy Practice.

Palabras clave: Servicio social. Política social. Política de práctica. Participación.

Abstract

The article deals with an excerpt from the Social Service and Social Policy research in a context of socioeconomic crisis: Policy Practice in the discourse and practice of social workers, which intends to establish a theoretical discussion about the political dimension of Social Service with the objective of analyzing the relationship tension or cooperation between Social Policies and Social Work. We intend to make a brief theoretical framework of the processes that construct public policies of a social nature focusing our argumentative efforts on the inherent / expected political orientation of the profession. After all, what is the "place of the world" of a politically oriented Social Service? We can try to answer this question in different ways but here we try to unveil one of the concepts that discusses the political practice of the Social Worker in the sphere of political influence / participation: Policy Practice.

Keywords: Social work. Social police. Policy practice. Participation.

INTRODUÇÃO

A capacidade de influência nos processos de tomada de decisões política é matéria atual da discussão pública, acadêmica e política. Vivemos num momento de grande questionamento popular acerca da capacidade dos poderes governativos, democraticamente eleitos, de representar os verdadeiros interesses da população. Os trabalhadores em Serviço Social são assim requeridos, como mediadores historicamente outorgados, a qualificar e gerir conflitos socioeconômicos que envolvem a parcela mais precarizada e desprotegida da população. A natureza política da intervenção exige que o assistente social atue no sentido de

(...) hacer frente y resolver los procesos y situaciones generadas de exclusión social... (y) promover actuaciones capaces de reforzar los niveles de integración social de distintos segmentos de la población mejorando sus niveles de bienestar social y previniendo y evitando, al mismo tiempo, la aparición de posibles procesos de exclusión social (RODRÍGUEZ, 2004, p. 196).

A presente comunicação tem por objetivo fazer uma breve revisão de algumas das diferentes perspectivas que abordam a prática política do Assistente Social. Os múltiplos discursos presentes na intervenção traduzem uma premissa de intenções políticas que, embora coadunem com os objetivos de promoção do desenvolvimento, coesão e transformação social, parecem reduzir potência no campo da influência e intencionalidade comum à relação com o poder político decisório.

A prática política enquanto exercício/atributo profissional é considerada elemento identitário do trabalhador em Serviço Social. São abundantes as referências ao viés político da profissão (AMARO, 2012; FERREIRA, 2014; YAZBEK, 2014), no entanto, faz-se necessário atualizar os traços distintivos daquilo que compreendemos (ou

assimilamos) como a dimensão política do Serviço Social. Sendo assim, percebe-se como necessário, elaborar uma partilha da informação adquirida no processo de pesquisa científica proveniente do debate entre as ideias fundantes do estudo com a posição reivindicada por autores de referência (na moldura teórica que norteia esta investigação: .

Quando refletimos sobre a “legitimidade política” (YAZBEK, 2014: 690) do Serviço Social, percebemos a necessidade de buscar novas formas de articulação entre as várias esferas de decisão política e também compreender as circunstâncias individuais e coletivas que definem as sociedades contemporâneas. Assistentes sociais comprometidos com a orientação política da profissão estão constantemente avaliando e refletindo a prestação dos serviços sociais e seus impactos na sociedade (AMARO, 2012; PETERSON, 2003; CUMMINS, PENDRICK, BYERS, 2010). Sendo assim, tencionamos através de uma contribuição teórica propor alguns elementos que permitam fomentar o debate acerca da prática política do Serviço Social.

Com as diversas crises existenciais dos Governos (e a difícil gestão de interesses coletivos supranacionais com a preservação das economias internas), a legitimidade e eficiência dos gastos sociais do Estado começam a ser frequentemente questionados (e por vezes rechaçados) envolvendo os atores políticos num embate público-político cada vez mais acirrado. Como afirma Rua (1998), a concepção das políticas públicas envolve um exercício de influência que começa antes dos gabinetes afinal uma situação de precariedade pode ser reconhecida e identificada como tal sem, entretanto, mobilizar os poderes públicos para intervir e buscar solução.

Neste caso, trata-se de um "estado de coisas" - algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um ítem da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando este estado de coisas passa a

preocupar as autoridades e se toma uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um "problema político" (RUA, 1998, p. 5).

As políticas públicas são definidas em três etapas a saber, formulação, implementação e avaliação. O primeiro período trata do processo de construção das medidas propriamente dito (após a definição dos problemas que merecem intervenção e cuja solução é possível através de uma medida do governo). A implementação refere ao ato de colocar em execução tais medidas e a avaliação consiste no acompanhamento dos impactos sociais e económicos das políticas nos contextos em que são aplicadas (FREY, 2000). Embora a formulação das políticas com fins de proteção social tradicionalmente aconteça em ambiente estatal, o processo que afigura o estatuto de um problema passível de intervenção/resolução pública inicia nos embates quotidianos de indivíduos condicionados pelas precariedades de funcionamento da sociedade contemporânea. Neste aspecto, o Serviço Social como ator privilegiado na relação entre as populações e os seus governos, é capaz de identificar as precariedades e demandas além de orientar e antecipar problemas que necessitam de interferência dos decisores políticos.

No que diz respeito à questão das políticas públicas com fins específicos de proteção dos cidadãos, as políticas sociais referem-se a orientações políticas dos Estados modernos que pretendem "atender a redução das consequências da pobreza em diversas áreas de serviços, como educação, saúde, habitação, previdência, etc. Essas ações visam equacionar, em alguns casos, ou minimizar, em outros (GENTILLI, 2006, p. 77-78). Na concepção da autora, as políticas sociais resultam de movimentos políticos e pressões dos setores organizados da sociedade civil, revelando-se através de "políticas destinadas a trabalhadores do setor moderno e organizado da produção quanto à população excluída do mercado de trabalho formal" e também são estabelecidas como programas sociais que visam contribuir para um estado de coesão entre o Governo

instituído e a Sociedade através da “oferta de benefícios e serviços às camadas assalariadas e pauperizadas (GENTILLI, 2006, p. 79-82)

Não obstante ao pensamento de Gentilli (2006), as políticas sociais são também medidas compensatórias do sistema capitalista e mecanismo de efetivação através do consumo. Para o Serviço Social interessa refletir se as políticas sociais são concebidas para efetivar direitos e garantir o bem-estar do cidadão ou são apenas expressões materiais de defesa e reprodução dos interesses do capital.

O estudo de Frey (2000) aborda alguns interessantes aspectos da análise de políticas públicas () no que diz respeito às instituições que participam do processo de construção e a execução das políticas², levando em consideração as condições particulares de cada sociedade (desde as democracias ocidentais mais consolidadas até as idiosincrasias dos países em desenvolvimento). No campo das ciências políticas, são referidas três dimensões que compõem as políticas públicas, a saber: “” para a dimensão de influência das estruturas políticas; “” como a etapa de negociação e acordos políticos e finalmente “”, como o resultado material das decisões políticas (sob a forma de processos governamentais), alertando que na realidade da prática política as três dimensões se influenciam e relacionam.

A seleção dos problemas que eventualmente serão tratados como uma questão política ocorre através de processos de atenção mediática ou social, mas também através da captação de interesse de grupos, atores políticos e do administrativo, “(...) somente a convicção de que um problema social precisa ser dominado política e administrativamente o transforma em um problema de ” (Windhoff-Héritier FREY, 2000, p. 227). O processo que aufere interesse político, e posterior intervenção pública, é um complexo jogo de interesses cujo acesso requer o contínuo fortalecimento da sociedade frente ao Estado (através da representação política dos indivíduos e das

² A chamada “empíria da prática política”.

suas necessidades) num movimento de tensão e cooperação semelhante ao que vivencia o Serviço Social diante das atuais condicionantes para o exercício da profissão.

Sendo assim, podemos compreender que a atividade política no âmbito do Serviço Social é condição latente não apenas por razões históricas e estruturantes da profissão mas também pela evidente posição de acesso político - que a intervenção permite – aos mais variados segmentos sociais. Se na Europa, nomeadamente nos países do norte, o conceito de é assimilado em várias vertentes da prática, em vários outros países é um conceito que parece subjacente³ ao quotidiano da ação do assistente social todas as vezes que dele ou dela parte uma mobilização de forças para vencer uma resistência no sistema operativo/normativo das políticas. A assimilação desta conduta “naturalmente” política na iteração do dia-a-dia profissional (nomeadamente nos processos de intervenção) ao mesmo tempo que normaliza o estatuto de pertença ao universo político, não questiona se o lugar que o Serviço Social está inserido no teatro de ação política é real ou ilusório.

SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA

Os espaços onde as políticas sociais são recebidas já estão condicionados por processos de funcionamento anteriormente definidos pelos atores políticos “de costume”. De acordo com Rua (1998), os atores políticos são aqueles que estão diretamente envolvidos nas disputas discursivas e orçamentais que definem a alocação de bens e recursos públicos. Portanto, no meio operativo dos assistentes sociais, pressupõe-se existir um ambiente favorável a análise crítica dos processos ao mesmo tempo que várias práticas burocráticas condicionam sua avaliação (ou seja, um ambiente onde existe um silencioso confronto de poder entre a categoria profissional e o enquadramento institucional sobre determinada problemática).

³ Como indica a ausência de literatura académica sobre a questão da no Serviço Social.

Sabendo que a área de atuação profissional é organizada no sentido de modificar os contextos socialmente desfavorecidos (as problemáticas), a intervenção com as populações carentes é expectativamente fundamentada num compromisso de conscientização e potencialização política através do acesso a recursos individuais e coletivos assegurados pelas políticas sociais.

(...) a dinâmica societária desencadeada pela crise contemporânea (...) atinge a totalidade dos processos produtivos e dos serviços, alterando perfis profissionais e espaços de trabalho das diferentes profissões, e também do Serviço Social, que tem na prestação de serviços sociais seu campo de intervenção privilegiado e nas instituições sociais públicas e privadas seu espaço ocupacional. (RAICHELIS, 2013, p. 619-620).

Após a satisfação das necessidades essenciais para uma existência humana com dignidade, o projeto de integração e desenvolvimento do Serviço Social passa pela formação de pessoas autónomas, responsáveis, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres (o processo de participação cidadã que é essencialmente um posicionamento político do indivíduo diante da sociedade),

A cidadania é um contributo civilizacional para o bem-estar da sociedade. Dentro de uma perspectiva Aristotélica, a “felicidade do indivíduo” só poderia ser alcançada através do reconhecimento da consciência/prática política como núcleo da vida humana, “pela utilidade do exercício da cidadania” (MENDES, 2010: 21).

Para os gregos a vida cidadã é um ato essencialmente político, onde a assunção de responsabilidade e o comprometimento com as regras e normas sociais beneficiaria todo o coletivo (e a ação e participação dos indivíduos é a base de um Estado democrático). Entendendo o conceito de cidadania como uma atitude política perante o sistema social, sabendo que o Serviço Social é orientado para a defesa dos

direitos humanos e consolidação da cidadania dos indivíduos, resta então considerar que a dimensão política do Serviço Social é uma prática com consciência e vontade de participação política.

Quando refletimos acerca da dimensão política do Serviço Social podemos relacionar algumas premissas de interferência nesta relação tais como: o determinismo político e económico na prática do Serviço Social e no acesso dos usuários aos serviços sociais; a ação crítica e consciente dos Assistente Sociais repercutindo num exercício político e a prática política como um movimento não-linear e contraditório que coexiste com projetos distintos de controlo e autodeterminação. Ou seja, a prática política do Serviço Social é estruturada e condicionada pelo contexto socioeconômico, mas também político no qual está inserido (como, por exemplo, no orçamento definido pelos governos para os gastos e investimentos sociais).

O projeto do Estado “provedor” com propósitos de assegurar que as disparidades sociais entre os indivíduos não comprometam o pleno exercício dos direitos de natureza civil e política não parece estar contemplado em novos contextos de desemprego, incerteza económica e política, crise de refugiados e envelhecimento das populações.

Com este cenário de inevitáveis mudanças no relacionamento do corpo social com o indivíduo e dele próprio com o novo (ou modificado) retrato da sociedade contemporânea, o Assistente Social ver-se-á desafiado a ajustar o seu quotidiano profissional a demandas muito específicas para caber na concepção (por vezes alargada e generalista) dos apoios sociais públicos. Cabendo assim a análise crítica, o anticonformismo (não enquanto confronto ou tensão social, mas essencialmente como ação catalisadora da sociedade e transformadora da realidade) e a compreensão profunda dos mecanismos de formulação e gestão das políticas públicas de cunho social numa junção, parafraseando Schubert (FREY, 2000), de estratégias políticas para lidar com o conflito e estabelecer o consenso.

Posto isso, o Serviço Social assume-se como mediador político entre as políticas sociais e as pessoas sob a condição de usuário (arbitrando a relação entre o Estado e a sociedade). Se a intervenção do Serviço Social refere-se ao exercício de alocação de recursos públicos onde eles são mais necessários e também a ação educativa dos indivíduos, é indubitavelmente prática política por exprimir explicações da vida e promover transformações num ambiente marcado pelas hostilidades no campo da plena integração social. Como afirma Soulet (AMARO, 2012, p. 11), “o que é próprio do serviço social é providenciar formas de aliviar as situações individualmente experienciadas nascidas de questões coletivas estruturais que importa ultrapassar ou transformar em razão de dinâmicas societárias de ordem política, económica e cultural”.

E um dos mecanismos capazes de tornar viáveis os projetos de mudança e transformação social são as políticas sociais. E para garantir que a fórmula elaborada pelos governos esteja alinhada com a necessidade das populações é necessário desenvolver uma prática que permita influenciar a concepção das políticas. Para Cummins, Pedrick, e Byers (2010), “” (p. 2). Os autores afirmam que o compromisso ético do Serviço Social em prol da justiça social e económica é a força propulsora para o envolvimento da profissão na prática política em nome de uma mudança concreta na vida das populações vulneráveis.

O combate às condições de pobreza das famílias envolvidas no processo de intervenção é às vezes interno, no que diz respeito às qualificações ou motivações dos envolvidos, mas também externo quando os recursos disponíveis ou serviços necessários para desenvolver um programa de ajuda são condicionados por mecanismos políticos ou pelas circunstâncias económicas da comunidade. Portanto, as demandas profissionais dos Assistentes Sociais vão além de uma prática burocrática e estatizada, requerem mudanças de âmbito decisório da esfera política como o aumento ou o alargamento dos benefícios sociais, moradias subsidiadas pelo organismo público, recursos adicionais ou mudanças nas leis, orçamentos

e outras alterações de relevo imediato mesmo num contexto político e económico não favorável (CUMMINS et al., 2010). Conforme afirma Ferreira (2014), quando relaciona as capacidades de “responsabilidade ética, competências técnica e exigência teórica” como necessárias para o Assistente Social no enfrentamento das grandes questões sociais da atualidade,

(...) Capacidade que no período de crise financeira (2008/...) tem sido condicionada por medidas de austeridade definidas pelo governo e, no caso português, pelas organizações internacionais (BCE; UE e FMI), exigindo ao assistente social estratégia e criatividade para responder às necessidades de bemestar no quadro dos princípios e valores da sua área de conhecimento: o Serviço Social (FERREIRA, 2014, p. 332).

***POLICY PRACTICE* NO DISCURSO E NA PRÁTICA DOS ASSISTENTES SOCIAIS**

A percepção da como um aspeto da prática do Serviço Social é um conceito abordado por Jansson (CUMMINS et al., 2010), que estabelece uma clara distinção de outra estratégia de influência sobre as decisões (público ou privada) que envolvem as políticas públicas, . Para o autor:

I define policy practice as efforts to change policies in legislative, agency, and community settings, whether by establishing new policies, improving existing ones, or defeating the policy initiatives of other people. People who are skilled in policy practice increase the odds that their policy preferences will be advanced. I define policy advocacy as policy practice that aims to help powerless groups, such as women, children, poor people, people of color, gay men and lesbians, and people with disabilities, improve their resources and opportunities. (2010, p. 8).

Deste modo, a prática da está relacionada à uma expressão da sociedade civil (dentro de um organismo coletivo organizado) acerca de uma causa, ideologia ou política, sendo

compreendida por Jansson como uma parcela importante da (CUMMINS et al., 2010). Ao longo do livro, o termo está intrinsecamente ligado as atividades desenvolvidas pelo Assistente Social com o objetivo de construir um ambiente socialmente mais justo para os indivíduos. O que, podemos considerar, tem sido um dos preceitos éticos que regem o Serviço Social como esclarece a definição global do Serviço Social aprovada em Julho de 2014 - em Melbourne - pelo Comité Executivo da FIAS e Conselho da AIESS,

The social work profession facilitates social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing⁴

Dentro desta definição é sublinhado o caráter político e mobilizador do Serviço Social para efetivar transformações que promovam uma sociedade mais justa através dos conceitos de coesão coletiva, desenvolvimento, respeito pela diversidade e responsabilidade social. Importa refletir sobre a necessidade do protagonismo e influência política do Serviço Social enquanto profissão e área de conhecimento científico. Pensar em estratégias para obter influência na agenda política é compreender a condição multifacetada do Serviço Social de agente de relevância social em todos as dimensões sociais, políticas e económicas que compõe a sociedade.

Contudo, o terreno de protagonismo político que o Serviço Social desbrava no campo teórico (como no conceito global da profissão) escasseia materialmente quando analisamos as atividades que englobam a e ponderamos sobre a sua efetiva exequibilidade no dia-a-dia dos profissionais,

⁴ Cf. <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>

nomeadamente a avaliação e análise das políticas, a defesa das mudanças políticas através da interação com os decisores políticos, a construção de alianças com grupos de influência e com representatividade pública e a elaboração de campanhas para promoção das causas sociais (promover políticas na comunidade que signifiquem uma mudança real através de perspectivas por vezes ignoradas pelos gestores políticos mas que o trabalhador em Serviço Social tem acesso privilegiado).

Neste viés de entendimento, alertam os autores, a define um importante papel no cenário das decisões políticas que não se restringe apenas a uma que exige “”⁵ do assistente social nas várias esferas políticas. Os níveis de atuação do Serviço Social vão progredindo a partir da constatação dos limites para solucionar uma demanda individual ou comunitária. Normalmente os entraves institucionais demonstram que a solução está numa esfera dos poderes públicos local ou mais avançada⁶. Sendo assim, apenas “” (CUMMINS et al, 2010, p. 13).

Creditamos a essa capacidade de perceber os processos políticos e estabelecer relações sociais em prol de objetivos comuns, atributos profissionais inerente (e expectável) dos assistentes sociais podendo considerar que esse esforço de fazer alianças em prol da participação no processo decisório político - ” - é elemento integrante⁷ da portanto detemo-nos a referenciar brevemente esse processo no sentido de tentar decodificar a ação política do Serviço Social.

⁵ “Networking” é uma expressão em inglês para designar a criação de uma rede de contatos profissionais.

⁶ Embora a abordagem dos autores Cummins, Byers & Pedrick (2010), tenha como referência o Serviço Social americano, é certo (no meu entendimento) que a concepção do conceito de Policy Practice e a sua presença (força) ou ausência (fraqueza) é facilmente aplicável não apenas ao contexto português, mas de vários outros países.

⁷ De acordo com Frey (2000), “as barreiras de acesso às são relativamente baixas” e “se mostram menos formais e delineadas que as relações sociais institucionalizadas” (p. 221).

Se as políticas públicas são por definição,

(...) the responsibility of public authorities and aim to satisfy some vision of the 'public good'. Yet, modern governance, not least in the European Union (EU), reflects a shift 'towards a sharing of tasks and responsibilities; towards doing things together instead of doing them alone', a expressão "policy network" refere "a cluster of actors, each of which has an interest, or "stake" in a given...policy sector and the capacity to help determine policy success or failure (PETERSON, 2003, p. 1).

É certo que o próprio autor afirma que, para muitos, o conceito de é apenas uma metáfora explicativa para a intrínseca teia de atores envolvidos na formulação das políticas. No entanto, interessa-nos mais reconhecer que o envolvimento do Serviço Social no reconhecimento das questões que merecem atenção política (e nas conexões desenvolvidas durante o processo) é uma atividade de porque aborda a reconfiguração de alianças políticas entre instituições de natureza pública e privada com grupos organizados da sociedade civil cujo objetivo é o de influenciar de forma consistente a arena política na resolução de problemas sociais (que afetam pequena ou largas faixas de população).

A partir dessas redes, são implementadas estratégias de influência e pressão nos organismos institucionais para efeito de participação no processo construtivo das políticas: "as fronteiras e delimitações entre as burocracias estatais, os políticos e os grupos de interesse envolvidos na definição das políticas se desfazem" (Schubert FREY, 2000, p. 222). Assim sendo, a "resposta reestruturada do Serviço Social" (Soulet AMARO, 2012) passa por ir além da posição de observador privilegiado das demandas e incertezas sociais, sendo natural que tenha também um papel de sujeito que designa ou induz processos políticos depois de um longo período de "atonia política, ocupado como estava a percorrer os meandros da individualização, da responsabilização e do acompanhamento, que redescubra as questões políticas que se escondem por

detrás do retorno da assistência para todos aqueles que são os restos da lógica generalizada da inserção” (Soulet AMARO, 2012, p. 16).

Na alteração ou consolidação da matriz política do Serviço Social anuncia-se uma necessidade de buscar novas maneiras de articulação entre vários grupos de ativismo/ estatuto político, mas também valorizar/compreender as circunstâncias individuais e coletivas que definem as condições de alcance das políticas sociais. Os assistentes sociais comprometidos com a orientação política da profissão estão constantemente avaliando, refletindo e reagindo diante das opções institucionais e os conseqüentes impactos na sociedade afinal “as decisões que tomamos são influenciadas pela avaliação que fazemos do mundo e da nossa posição nele” (DAHL, 1970, p. 137).

Rocha e Johnson (CUMMINS ., 2010, p. 16) advertem sobre a importância de aplicar os cinco princípios da prática política na intervenção. São eles: determinar os efeitos das políticas sociais; vincular os serviços diretos aos esforços de reforma; compreender como as políticas institucionais definem o escopo e os limites da prática; se envolver em todas as etapas de formulação das políticas e aumentar a justiça econômica e social na distribuição dos recursos.

As condições de precariedade que uma grande parcela da população se encontra não permitem uma crença inquestionável na responsabilização pessoal como solução única e aplicável a todos os cidadãos e contextos (CUMMINS ., 2010) se fazendo necessário um visionamento que contemple “o apelo aos direitos do homem e à justiça social” (Soulet in AMARO, 2012, p. 16) mas também reforce estratégias de empoderamento e participação (longe da demagogia política implícita nas políticas sociais e próxima do projeto global do Serviço Social).

Segundo a lógica dos autores (CUMMINS ., 2010), podemos aqui relacionar algumas alternativas de deliberação

e influência que podem ser apresentadas aos indivíduos como o poder do acesso à informação de caráter institucional, o conhecimento das reais potencialidades do usuário ou do meio em que ele está inserido, o poder de reconhecimento das suas limitações e das limitações de resposta do sistema, a capacidade de autodeterminação em associação com um sentido de responsabilidade (sem desconsiderar, obviamente, a forma como o ambiente socioeconômico afeta o desenvolvimento das condições psicológicas, materiais e de apropriação humana do sentido da vida). Sem a devida estruturação e organização mental, as alternativas de poder não existem porque são ignoradas assim como a possibilidade de influenciar o meio político em prol de um bem comum a todos.

A ideia de influenciar a política está completamente vinculada ao exercício do poder. Como afirmou George Burdeau, aquando refletia sobre o tema como um impulso propulsor para as grandes transformações na sociedade, o “poder é uma força a serviço de uma ideia (1970, p. 25)⁸. Apoiando nesta premissa de enquadramento do poder político europeu⁹, como resultado de uma vontade expressa democraticamente (e as implicações na vida dos cidadãos), podemos considerar que transformar os paradigmas que a sociedade tem sobre a fome, as desigualdades, o entendimento e aceitação das condições de carência a nossa volta, sempre foi objeto da luta quotidiana do Serviço Social.

Sabendo que para coexistir no ambiente de decisores políticos faz-se necessária uma força que legitime a nossa influência, o assistente social tem como missão o “” (CUMMINS et al., 2010, p. 16) e uma disponibilidade de interação com diversos grupos e instituições política (FREY, 2000, p. 221) no intuito de garantir que a comunidade seja

⁸ Para saber mais sobre as ideias do autor, recomendo: BURDEAU, Georges. (1981). . Trad. Cascais Franco. Mem Martins: Publicações Europa-América.

⁹ Europeu no sentido de pertença a União Europeia e conformidade com os valores de Dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, Estado de direito e respeito pelos direitos humanos consagrados no processo de integração.

justa, equitativa e tenha condições de atender as necessidades de todas as pessoas especialmente as mais desfavorecidas e, ainda assim, estabelecer relações de parceria com segmentos de influência e representatividade política. Todavia é importante compreender que a não está unicamente associada àqueles que estão na posição de decisores políticos. As crenças, conceitos e valores que permeiam o Serviço Social coadunam naturalmente com projetos vinculados ao exercício de políticas socialmente mais justas. As competências profissionais desenvolvidas em contextos de vulnerabilidade e incerteza, oferecem aos assistentes sociais condições de deliberar informações (em vários níveis de atuação) e propor alternativas políticas mais em sintonia com as demandas das populações. Conciliando a urgência de representatividade política da profissão com a apresentação de modelos de intervenção economicamente exequíveis e assentes numa profundo estado de atenção e crítica consciente “que alimente a necessidade de pensar por si próprios” (Soulet AMARO, 2012, p. 17).

O Serviço Social como participante da estrutura que compõe a sociedade e enquanto profissão condicionada por uma constante reconfiguração das necessidades sociais, precisa reforçar/reformular a matriz política na sua prática. Os elementos que se fazem presentes no processo diário de interação social são matéria-prima para compreender o significado político da intervenção permitindo novas articulações e alianças (inclusive com segmentos de força e ação política dentro e fora dos limites institucionais) e o desenvolvimento de novas competências na esfera de atuação. Fundamentando a ação profissional nos valores e princípios que conduzem o Serviço Social, atribuindo uma “maior capacidade crítica face às práticas e intervenções, com vista à inovação da resposta social em benefício do cidadão” (FERREIRA, 2014, p. 333).

Quando pensamos o estado de crise que aflige grande parte dos países inclusivamente as regiões mais desenvolvidas do planeta como a Europa, identificamos no Serviço Social a legitimidade para reivindicar a garantia dos direitos sociais e

até seu alargamento mesmo num contexto discursivo hostil de responsabilização do indivíduo pela sua precariedade. Não é apenas uma provisão financeira que resolve o mal-estar da sociedade, mas eventuais medidas de caráter emergencial seguidas de um projeto de vida a médio e a longo prazo.

A discussão sobre os gastos sociais e a distribuição dos recursos, num ambiente de austeridade econômica, deve ser fundamento básico da retórica do Serviço Social na contemporaneidade que assenta no reconhecimento de um caráter “privilegiado para a coesão social” (FERREIRA, 2014, p. 332). O assistencialismo (dissociado de quaisquer visões/abordagem/prática emancipatória) é uma solução observada em vários contextos recentes que não coaduna com os valores defendidos pelo Serviço Social, pelo contrário, enfraquece os que já estão combatidos e retira o poder de persuasão dos assistentes sociais frente aos inúmeros obstáculos que a crise apresenta assim como impossibilita um cenário de oportunidades que poderia ser desenhado mesmo num momento de turbulência social, política e econômica.

A esse propósito, Webb argumenta que “o Serviço Social está a abandonar a abordagem holística para trabalhar com os clientes no sentido de se alinhar com a política dominante da gestão neoliberal do cuidado” (AMARO e BRANCO, 2011, p. 668).

Esse desenvolvimento histórico e civilizacional que permitiu albergar nas contas públicas, sob tutela valorativa da sociedade, os gastos sociais também proporcionaram ao Serviço Social uma posição privilegiada para contribuir com a construção e implementação de políticas públicas capazes efetivamente de promover mudanças sociais. O momento histórico contemporâneo exige um posicionamento político dos mais diversos segmentos sociais e profissionais em especial àqueles cujo trato quotidiano com a “questão social” confere poder e responsabilidade. Mas como uma categoria perenizada com as contingências sociais e salariais estabelece um projeto

de orientação política não apenas centrado na intervenção, mas também em parceria com canais de decisão?

Através da superação da rutura ideológica que condiciona o diálogo (renegando a neutralidade contida na burocratização e exercitando alguma objetividade na crítica e subjetividade nas relações). É necessário reconhecer que a complexidade social na interação com os indivíduos e com a comunidade se estende ao plano governativo (um esmiuçado de interesses e acordos implícitos nas medidas escolhidas). Portanto se faz necessário questionar corajosamente os paradigmas e definir estratégias de presença no cenário político no âmbito das deliberações e resoluções, tais como:

- Estabelecer representações nas câmaras municipais e juntas de freguesias, conselhos e organizações de articulação política das sociedades civis que permitam um canal direto com o Estado e uma maior democratização na tomada de decisão que afeta a vida coletiva (especialmente as medidas que delegam/condicionam apoios para uma parcela mais marginalizada no usufruto dos direitos);
- Promover atividade de influência política (lobby) com o objetivo de interferir na pauta legislativa em favor dos grupos que estão sob a tutela de proteção do Serviço Social;
- Alargar o conceito de justiça social, no sentido de viabilizar uma repartição mais equitativa dos recursos sociais (condição geradora indissociável para a mudança social);
- Partilhar experiências de gestão social de forma a construir modelos que possam ser assimilados e reproduzidos pelas entidades públicas competentes. Uma das formas de assegurar que tais experiências tenham relevo é a divulgação nos canais de comunicação formais e informais (redes sociais);
- Tornar-se nos problemas sociais da área de atuação que representa. Este movimento de formação política é tanto do Serviço Social (como um todo), como também do assistente social enquanto indivíduo formalmente capacitado para um olhar crítico sobre as variadas formas de proteção social nos mais diversos contextos socioeconómicos (AMARO, 2012; CUMMINS et al., 2010; FERREIRA, 2014; FREY, 2000).

Neste ponto, é necessário destacar que o Serviço Social (na figura do assistente social) desenvolve várias outras atividades que coexistem com projetos de atuação política mais estruturados e não são defendidos nesta reflexão, mas igualmente válidos e impactantes. Como afirma Soulet (AMARO, 2012), quando trata do modelo de sociedade “democrática, economicamente liberal e socialmente protetor” sobre o qual o Serviço Social erigiu seus fundamentos e o atual preceito de integração que privilegia uma “solidariedade expressiva”, “uma socialização individualizada” e “um desvio concebido como uma incapacidade a participar¹⁰” (2012, p. 12). O autor esclarece que no advento deste novo modelo de integração, as políticas públicas de cunho social sofreram alterações no seu percurso histórico de proteção dos indivíduos mas carenciados e fragilizados dando maior primazia a uma abordagem que “obriga” o cidadão a responsabilizar-se pelas suas próprias mazelas no sentido de estarem aptos a participar (de forma ativa/produziva) do corpo coletivo (ou correr o risco de viver à margem do sistema).

E nesta gestão de interesses antagônicos e por vezes quase esquizofrênicos (onde pouco se distingue qual demanda se pretende resolver), “ não é surpreendente que após anos de atonia política, ocupado como estava a percorrer os meandros da individualização, da responsabilização e do acompanhamento”, o Serviço Social “redescubra as questões políticas que se escondem por detrás do retorno da assistência para todos aqueles que são os restos da lógica generalizada

¹⁰ Segundo Soulet (in Amaro), “solidariedade expressiva” refere-se a participação do indivíduo nos processos produtivos que envolvem a sociedade; uma “socialização individualizada” trata-se de uma “ação voluntária; socializar-se, de qualquer modo, significa ser capaz de se produzir como responsável e autónomo, o que implica a imputação da formação do indivíduo como indivíduo sobre o próprio indivíduo pelo trabalho que sobre si ele efetua” e, por fim, “um desvio concebido como uma incapacidade a participar” faz menção a um grupo de pessoas incapazes de cumprir os ditames sociais, colocando “em perigo a participação na instituição da sociedade e concretiza o custo social das limitações individuais de assumir as obrigações sociais de participação” (2012: 12).

da inserção” (Soulet in AMARO, 2012, p. 16). E assim o autor complementa num discurso em prol de uma atuação eficiente do assistente social e no combate a neutralidade que “desqualifica” a intervenção

Não é surpreendente que o serviço social se torne resistente e mobilizado, porque justamente a sua posição intermediária entre espaços, entre a expectativa institucional e a realização individual, coloca-o numa boa posição para perceber que a centração na responsabilização individual e ativação sistemática não têm sentido senão com base num suporte mínimo que sustente a iniciativa dos indivíduos, salvo para falsear estruturalmente o jogo e esvaziar do seu sentido todo o esforço nesta direção (idem).

De uma forma abreviada, é da envergadura ética e da responsabilidade profissional do assistente social, buscar formas de reparação aos danos causados por um emaranhado de crises sociais (reflexo das crises do capital como, por exemplo, a crise de 2008) através de políticas sociais em consonância com a realidade das pessoas renegando ações meramente assistencialistas. Para tal efeito, é essencial deslocar-se no meio político com a desenvoltura que o conhecimento dos processos e pressupostos confere. Sustentada enfim pela realidade que relaciona o Serviço Social como vetor de materialização de uma política social construída a partir da percepção do poder público¹¹ acerca de uma carência social - com relevo social suficiente para ser resolvida ou minimizada - a . E na assimilação de uma prática profissional que indique presença ativa no meio político como incorpora a visão de Frey (2004) sobre a necessidade de “reinventar as formas de gestão no sentido de transformar os atores da sociedade civil em aliados na busca de melhores resultados tanto referente ao desempenho administrativo quanto em relação ao aumento da legitimidade democrática” (p. 8).

¹¹ Do qual o Serviço Social faz parte portanto deveria ser voz de influência

De igual modo, o fundamento de compreensão do conceito de desenvolve-se a partir de um Serviço Social que pretenda criar/influenciar novas políticas ou simplesmente aprimorar/alterar os sistemas legislativos já existentes. Afinal, a prática política do assistente social é organizada não apenas por uma orientação específica (manuais) mas também através das experiências do cotidiano profissional, numa constante ação reflexiva e na participação que permita objetivos mais consistentes de bem-estar e justiça social.

O contexto de mudança na gestão pública dos gastos sociais exige aos assistentes sociais

(...) la capacidad y habilidad para enunciar, desde la competencia profesional, líneas preferentes, propuestas, metodologías, sistemas organizativos, que agilicen las respuestas innovadoras, proactivas, con la eficiencia conveniente y reduzcan los efectos de la pobreza a la vez que legitime socialmente el débil sistema de servicios sociales (VEGA; EXPÓSITO, 2014, p. 45).

Portanto, tentando restringir a perspectiva até agora apresentada à apenas uma estratégia de acesso à arena política (dentre as várias possibilidades de influenciar no âmbito decisório), acreditamos que a ideia de participação¹² é uma complementaridade natural ao conceito de e também uma expressão da sua efetiva realização. Aos políticos e profissionais ligados a recuperação do bem-estar da parcela mais vulnerável e carente da sociedade, convém ressaltar o sentido de cooperação para que cada segmento da sociedade se apresente com igual valor.

É importante considerar que a participação política dentro da moldura teórica da (vista aqui como o ato de estruturar conjuntamente um propósito abrangente à uma grande parcela do corpo coletivo) é elemento determinante do funcionamento coeso da sociedade e dos contextos profissionais onde os trabalhadores sociais desenvolvem suas

¹² Participação política do assistente social e do usuário dos serviços sociais.

atividades profissionais junto as populações. Como esclarece Paterman (1992), numa interessante reflexão teórica sobre sobre democracia e participação política, que “aprendemos a participar, participando” e de que “a noção de uma sociedade participativa, exige que o termo “político” seja ampliado para cobrir esferas exteriores ao Governo” (p. 139-140).

E com usuários mais habilitados para participar da elaboração e avaliação das soluções institucionais, o Serviço Social também assume uma posição igualmente capaz de atuar eficazmente na construção coletiva de políticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do cidadão na organização política “é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico nos que participam” (PATEMAN, 1992, p. 35) mas, nem sempre, a mesma motivação e compromisso é encontrado/promovido nas categorias profissionais historicamente envolvidas no conjunto de práticas que abrangem a proteção social. Se considerarmos o relevo político do Serviço Social junto das populações, dessas reflexões resultam o entendimento de que, se as questões sociais e económicas que afligem pessoas e países se interdependem e interrelacionam - na mesma medida simbiótica - os grandes contextos reproduzem-se na rotina profissional do Serviço Social (cuja existência e funcionamento depende e faz depender um emaranhado de forças contidas nas instituições públicas). Para tal efeito, o uso estratégico de força de influência e ação (), define não apenas a participação na arena decisória política, mas refere-se também a um constante estado de alerta (sentido crítico, capacidade de observação e atuação inata ou adquirida) que a categoria profissional deve assumir como pressuposto obrigatório para alcançar objetivos de mudança social, coesão e desenvolvimento.

O modelo de participação cidadã no processo que define as políticas públicas de natureza social é afinal o modelo

de funcionamento de um Serviço Social com, “ (VEGA; EXPÓSITO, 2014, p. 44). Sendo assim, complementam os autores, de que cabe aos assistentes sociais viabilizar processos que promovam a construção de respostas mais eficientes às necessidades sociais das comunidades rejeitando a alienação da neutralidade e do excesso de objetividade na intervenção e na interação com as instituições públicas e organizações (VEGA; EXPÓSITO, 2014).

A conquista de um protagonismo político, dentro dos pressupostos de uma efetiva , permitirá ao Serviço Social socializar com outros setores institucionais de forma mais igualitária, fortalecer a identidade política da profissão e promover cada vez mais a cidadania através da participação dos usuários nos processos decisórios e construtivos das políticas sociais.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. **Urgências e Emergências do Serviço Social**. Lisboa: UCP, 2012.

AMARO, I.; BRANCO. F. As práticas do “Serviço Social activo” no âmbito das novas tendências da política social: uma perspectiva portuguesa. **Serv. Soc. Soc**, São Paulo, n.108, p. 656-679, out/dez, 2011.

CUMMINS, Linda K., PENDRICK, Laura., BYERS, Katharine V. **Policy Practice for Social Workers**. Pearson, 2010.

DAHL, R. **A moderna análise política**. São Paulo: Lidador, 1979.

FERREIRA, J. M. Serviço Social: profissão e ciência. Contributos para o debate científico. **Cuadernos de Trabajo Social**, 339, Vol. 27-2, p. 329-341, 2014.

FREY, K. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.

Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n.21, jun, p. 211-259, 2000.

GENTILLI, Raquel. **Representações e práticas**. São Paulo: Veras, 2006.

MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. **Concepção de Cidadania**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PETERSON, J. **Policy Networks**. Politic Science Series. Institute for advanced Studies, Vienna, 2003.

RAICHELIS, Raquel. **Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 116, p. 609-635, 2013.

RUA, M. G. **O estudo da política: textos introdutórios**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RODRÍGUEZ, G. **El Estado del bienestar en España: debates, desarrollo y retos**. Madrid: fundamentos, 2004.

VEGA, N. L. R.; EXPÓSITO, C. B. Trabajo Social y participación en las políticas sociales. AZARBE - Revista Internacional de Trabajos Social Bienestar, n.3, p. 39-34, 2014.

YAZBEK, M. C. (2014). A dimensão política do trabalho do assistente social. **Serv. Soc. Soc**, n.120, p. 677-693, out/dez, 2014.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

293

POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

LA POLÍTICA DE ACCESO Y PERMANENCIA EN
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN BRASIL Y EN
PORTUGAL

THE ACCESS AND ATTENDANCE POLICY IN STATE
UNIVERSITIES IN BRAZIL AND PORTUGAL

Cláudia Priscila C. dos SANTOS¹
Jorge Manuel Leitão FERREIRA²

Resumo

A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa no ensino superior público (ASES) constituem um campo de atuação, investigação e de investimento social na garantia dos direitos humanos e sociais à formação universitária. Investigamos a dimensão social na sua aceção educativa facilitadora de formação superior e como elemento de integração social de grupos sociais vulneráveis no acesso ao ensino universitário. Definimos como objetivo geral sistematizar a configuração da ASES e utilizamos uma abordagem de natureza qualitativa baseada no método comparativo. Os resultados sugerem que a adoção de diretrizes internacionais afetou o desenvolvimento da ASES

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Portugal. Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFSC). Investigadora no Núcleo de Doutorandos Latino-América (NUDLA/ISCTE-IUL). Doutora em Serviço Social. E-mail: cpcss@iscte-iul.pt.

² Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Portugal. Professor Auxiliar no Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do ISCTE-IUL. Doutor em Serviço Social. E-mail: jorge.manuel.ferreira@iscte-iul.pt.

luso-brasileira, designadamente por fatores que impediram o fluxo contínuo de investimento, de estruturação e de planejamento, incapaz de responder de forma contemporânea e imediata às necessidades estudantis.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil. Ação Social no Ensino Superior. Universidade Pública. Política Social. Serviço Social.

Resumen

La asistencia estudiantil brasileña y la acción social portuguesa en la enseñanza superior pública (ASES) constituyen un campo de actuación, investigación y de inversión social en la garantía de los derechos humanos y sociales a la formación universitaria. Hemos investigado la dimensión social en su sentido educativo facilitador de formación superior y como elemento de integración social de grupos sociales vulnerables en el acceso a la enseñanza universitaria. Definimos como objetivo general sistematizar la configuración de la ASES y utilizamos un enfoque de naturaleza cualitativa con base en un método comparativo. Los resultados sugieren que la adopción de directrices internacionales afectó el desarrollo de la ASES luso-brasileña, en particular por factores que impidieron el flujo continuo de inversión, de estructuración y de planificación, incapaz de responder de forma contemporánea e inmediata a las necesidades estudiantiles.

Palabras clave: Servicios sociales para estudiantes. Enseñanza superior. Política Social. Trabajo Social.

Abstract

The Brazilian and Portuguese student welfare policy in state universities (ASES) is a field of action, research and social investment in order to guarantee human and social rights toward to higher education formation. In this paper, it is investigated the social dimension in its educative meaning that facilitates higher education formation and as an element of social integration for vulnerable social groups regarding the access to higher education. This paper aims to systematise the configuration of ASES in both countries and it is used

an approach of qualitative nature based on a comparative method. The results suggest that the adoption of international guidelines affected the development of Brazilian and Portuguese ASES, namely by factors that obstruct the continuous flow of investment, structuring and planning, incapable to respond in a contemporary and direct way students needs.

Keywords: *Student welfare policy. State university. Social Policy. Social Work.*

INTRODUÇÃO

Pensar a educação nas sociedades contemporâneas significa refleti-la, em termos formais, de progressão contínua, até o nível superior e na perspectiva de formação ao longo da vida. Por isso, garantias de conclusão constituem princípios centrais para assegurar níveis de instrução mais elevados aos cidadãos, coerentes com um contexto social e político caracterizado pela incerteza e constantes mudanças no âmbito das estruturas sociais, que buscam (re)equilibrar as dinâmicas das instituições, no geral, e das de ensino superior, em particular.

Atentos às especificidades supracitadas analisamos neste *paper* a configuração das políticas de assistência estudantil e da ação social no ensino superior (ASES) no Brasil e em Portugal. Através do método de estudo comparativo procuramos identificar diferenças na constituição dos sistemas em que estão integrados de forma a apontarem singularidades encontradas no âmbito latino-americano e europeu, intrinsecamente relacionadas às políticas educativas afetas ao ensino superior.

Nosso argumento baseia-se no fato de que a garantia do direito à educação e o acesso ao ensino superior tem como núcleo central de concretização políticas supletivas e com caráter social, mas de alcance público, que agem paralelamente à política de ensino superior, disponível aos estudantes como forma a oferecer-lhes igualdade de oportunidades de acesso e permanência, sendo condição necessária que tal política tenha

como base a sustentabilidade nas suas práticas com vista ao futuro das gerações seguintes.

O princípio de igualdade de oportunidades identificado com os Direitos Humanos apoia processos educativos e de aprendizagem coerentes com as necessidades dos estudantes quando ultrapassa a tradicional ideia de política de assistência exclusivamente com apoios monetários, e avança para apoios específicos, ao procurar integrar uma perspectiva multifocal das necessidades dos estudantes e dos óbices que enfrentam quotidianamente no ambiente académico e na relação entre os pares e os docentes.

O ambiente universitário integra recursos endógenos e exógenos que se intervencionados de forma competente auxiliam o conjunto de profissionais afetos ao campo de ação (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, professores, entre outros) a suportarem as suas práticas e a co-construírem alternativas de convivência ecológicas com vista à sustentabilidade (LEE, 2001; NÄRHI, 2004; ROCHA, 2015).

Este é um estudo comparativo, de natureza qualitativa, incidente num período específico – 2007 a 2015 – de uma mesma política, e sistematiza a configuração da ASES em Portugal e no Brasil, desenvolvido no âmbito de uma investigação doutoral realizada na área científica do Serviço Social. Segundo Ragin (2014), procura identificar as combinações e as condições de unidades macrossociais entre sociedades ou mesmo entre políticas. Realizamos análise bibliográfica e documental, com auxílio do *software* MAXQDA para a etapa de análise de conteúdo, em um vasto conjunto de fontes primárias e secundárias de escopo nacional e relativo a duas universidades brasileiras e quatro portuguesas, de diferentes regiões nacionais correspondentes, tendo como *locus* os órgãos que executam as políticas da ASES.

DIMENSÃO SOCIAL E EDUCATIVA FACILITADORA DE FORMAÇÃO SUPERIOR DA ASES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Os sistemas da ASES português e brasileiro seguiram trajetórias diferenciadas de acordo com as especificidades dos regimes de *welfare state* experimentados por cada país, mas que assumem similaridades em razão da dependência do desenvolvimento do ensino superior brasileiro ao processo de colonização (FERNANDES, 2012; MENEZES, 2012; SANTOS, C. P. C. DOS; FERREIRA, 2017).

As diferenças seculares entre a implantação do ensino superior português comparativamente ao brasileiro influenciaram também a implantação das primeiras medidas de proteção social aos estudantes universitários. Se recuarmos historicamente, no Brasil, a primeira universidade foi estabelecida em inícios do século XX enquanto que, em Portugal, no século XIV (FERNANDES, 2012; MENEZES, 2012; PEDRO, 2008). Entretanto tais medidas em Portugal, ganham corpo somente com a primeira legislação específica, no ano de 1980, que assinalou a ampliação e a democratização do acesso ao ensino superior e, em 1993, com o decreto lei que regula a área, ainda com efeitos legais vigentes (BARRIAS, 2015; CERDEIRA, 2009; FEDERAÇÃO ACADÉMICA DO PORTO, 2015; MARTINS, 2015). Medidas equivalentes, no Brasil, surgiram a partir de 2007, no contexto de reestruturação das universidades federais, com o REUNI (BRASIL, 2007), e de tentativa de regulamentação de uma política firmada como decreto lei em 2010 – o PNAES (BRASIL, 2010) (PALAVEZZINI; NOGUEIRA, 2014; SANTOS, C. P. C. DOS; MARAFON, 2016).

Como política necessária para afirmar o direito ao acesso ao ensino superior cuja dimensão social e educativa é reconhecidamente a de facilitar as condições de permanência e de aprendizagem aos grupos vulnerabilizados social e economicamente, tanto em Portugal como no Brasil, estudos em ambos os contextos afirmam a pertinência de tal política. Por exemplo, as políticas de bolsas que garantem a permanência

dos estudantes brasileiros em diferentes regiões do país e que indicam a insuficiência e a necessidade do reforço destas ações (MARAFON, 2015; MENEZES, 2012). No caso português, a ASES e as bolsas de estudo atribuídas são problematizadas em razão do modelo de financiamento do sistema do ensino superior, face à comparticipação dos estudantes nos custos com a frequência ao ensino superior por meio da cobrança de mensalidades escolares (denominadas propinas) mesmo nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (CERDEIRA, 2009; FEDERAÇÃO ACADÊMICA DO PORTO, 2015; LOPES, 2013; SANTOS, C. P. C. DOS *et al.*, 2017)

No intercurso da última década, a política da ASES em ambos os países enfrentaram diferentes revezes que comprometeram o seu desenvolvimento. Se por um lado, as políticas de expansão brasileiras procuravam incluir estudantes de grupos sociais anteriormente privados do acesso ensejando a democratização, por outro lado, em Portugal, as questões debruçaram-se sobre a afetação orçamental em regime de medidas de austeridade (MARTINS, 2012).

AGENTES DE MUDANÇA NA REESTRUTURAÇÃO DA ASES

Os sistemas da ASES implementados nas universidades públicas luso-brasileiras obedecem à regras específicas de configuração determinadas pelas legislações nacionais e pelos regulamentos internos elaborados pelas próprias universidades. A configuração da ASES considera um conjunto de elementos, nomeadamente: os ontológicos e os constitutivos do seu próprio sistema, o modelo de financiamento, as diretrizes internacionais, o contexto da sociedade e o vivido pelas universidades, e a conjuntura socioeconômica própria do país de origem.

Os *elementos ontológicos* correspondem aos objetivos e princípios da ASES que demonstram ora conteúdos comuns, ora diferenciados (ver Quadro 1). Os objetivos de igualdade de oportunidades, de ampliar e garantir o acesso e a permanência, de apoiar o sucesso acadêmico e de prevenir a retenção e a

evasão são partilhados entre ambas as políticas demonstrando o seu fundamento sobre bases democráticas, bem como a preocupação com o percurso académico de sucesso capaz de conter o abandono escolar. As especificidades explicam os diferentes propósitos da ASES. Para o Brasil, a ASES objetiva especificamente reduzir as desigualdades étnico-raciais no acesso à universidade pública, conseqüentemente, de democratizar as condições de permanência, acompanhar os estudantes durante a trajetória acadêmica, fomentar a participação do estudante em diferentes espaços da universidade e contribuir para a formação da cidadania. De modo diverso, para Portugal, o objetivo que mais a distingue é a de compensação social aos estudantes economicamente carentes dos custos com as propinas (mensalidades escolares) e evitar a exclusão derivada de tais condições, mas ainda apresenta os de: integração social, proporcionar o bem-estar dos estudantes, contribuir para a construção de quadros qualificados de recursos humanos do país e, promover a eficiência e eficácia na utilização dos recursos orçamentais destinados à área.

No quadro dos princípios da ASES há também similaridades, nomeadamente: responsabilidade social, qualidade dos serviços, otimização dos recursos, equidade e a ASES como uma política social e de Estado. No entanto, existe um conjunto de diferentes princípios e, mais do que diferentes, de lacunas deixadas pela baixa regulamentação e definições conceituais da ASES brasileira em relação à portuguesa. O conjunto de princípios da ASES portuguesa relaciona-se com a ideia de adição de apoios, linearidade e simplificação administrativa e, ainda, de autonomia administrativa e financeira. Todavia, relacionam-se também com os princípios da contratualização e discriminação positiva, próprios do regime de não gratuidade do ensino superior, o que contradiz com o modelo brasileiro de gratuidade do ensino.

Quadro 1: Objetivos e princípios da ASES em Portugal e no Brasil

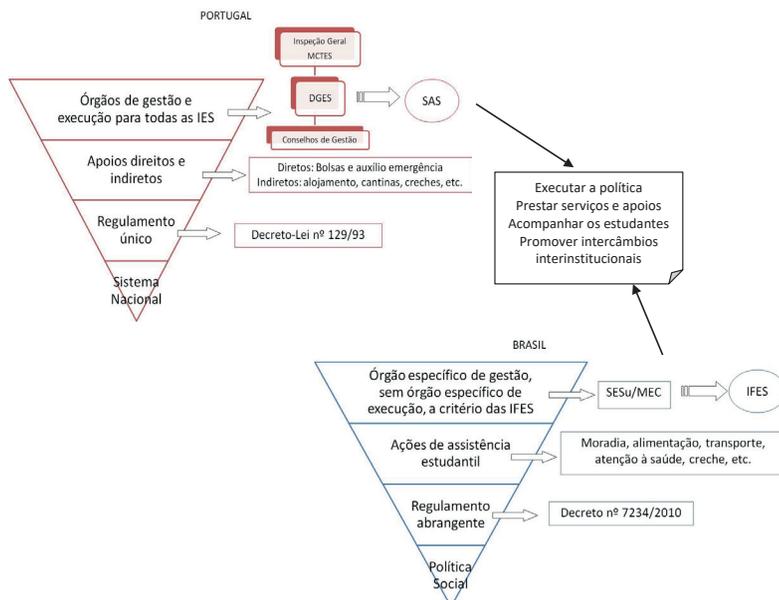
Categoria	BRASIL	AMBOS	PORTUGAL
Objetivos	Reduzir as desigualdades étnico-raciais Democratizar as condições de permanência Acompanhar o estudante Fomentar a participação Contribuir para a cidadania	Igualdade de oportunidades Garantir o acesso e a permanência Apoiar o sucesso acadêmico Prevenir a retenção e a evasão Inclusão social Melhorar as condições de estudo Formação integral	Compensação social Promover a integração social Promover o bem-estar dos estudantes Contribuir para a formação de quadros qualificados Evitar a exclusão Promover a eficiência e eficácia dos recursos
Princípios	Articulação Desenvolvimento integral Promover a cidadania e dignidade humana Gratuidade do ensino Inclusão social Democratização Investimento Justiça social Liberdade Mobilidade estudantil Pluralismo de ideias Qualidade de vida Ampliação	Responsabilidade social Qualidade dos serviços Otimização dos serviços Otimização dos recursos Direito social e política de Estado Equidade	Autonomia administrativa e financeira Eficiência e eficácia Trabalho em equipe Orientação para o resultado Inovação Simplificação administrativa Transparência Contratualização Discriminação positiva Atratividade Solidariedade Adição de apoios Linearidade Formação contínua Padrões éticos Modernização social, econômica e tecnológica Orientação para o serviço público

Fonte: Construção própria

Os *elementos constitutivos* da ASES dizem respeito: à forma de organização, aos órgãos de gestão, à responsabilidade de execução e às competências dos órgãos de execução que,

apesar de revelarem estruturas e formas de operacionalização distintas, definiram competências similares (ver Figura 1).

Figura 1: Elementos constitutivos da ASES no Brasil e em Portugal



Fonte: Construção própria

A estruturação da ASES brasileira segue em conformidade com o Decreto nº 7234/2010 que instituiu o PNAES (BRASIL, 2010). Coloca-se como política social que abrange dez áreas: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso e apoio aos estudantes com deficiência. Define a Secretaria Especial para o Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) como o órgão gestor e não define órgão específico de execução, deixando a cargo de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) a designação das suas competências e funções. A carência de definições específicas na ASES brasileira gera dissonâncias, a exemplo da falta de definição de um lugar comum para os órgãos de execução cuja nomenclatura é definida de forma indistinta pelas universidades. Muitas vezes revelam diferentes

compreensões sobre a ASES ou a focalização em determinados grupos ou ações, mas na generalidade apresentam-se no organograma como Pró-Reitorias (PR's).

A carta branca dada pela legislação brasileira não é aproveitada do ponto de vista das aberturas relativamente à autonomia administrativa, organizativa e regulatória das ações. Contrariamente, tem apresentado tendências condizentes com a falta de aproveitamento que desvirtuam as ações dos elementos ontológicos da ASES, abrem caminhos para toda a gama de equívocos no direcionamento das ações (normalmente associados ao assistencialismo e ao paternalismo), e reflete uma diversificação acentuada das competências sendo visíveis a atribuição de tarefas incomuns, a subordinação às definições dos reitores e a uma indefinição nos regulamentos dos órgãos de gestão que atribuem diferentes verbos para ações similares: coordenar/executar, propor/elaborar e acompanhar/supervisionar as ações da ASES.

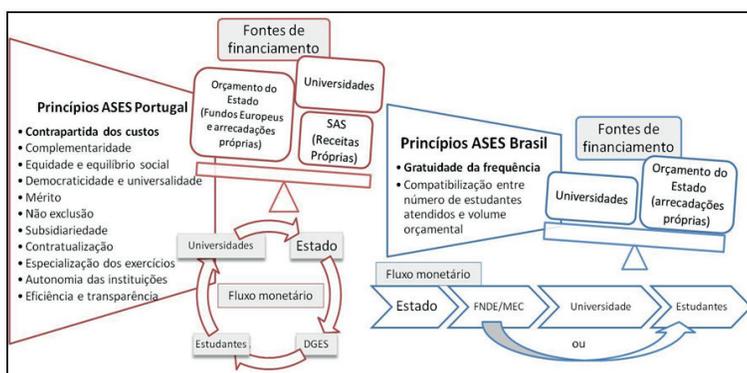
A estruturação da ASES portuguesa é mais complexa e obedece ao Decreto-Lei nº 129/1993 (PORTUGAL, 1993), que estabelece as bases do sistema da ação social no ensino superior e que diferencia os apoios sociais segundo as modalidades de apoio direto (as bolsas de estudo e os auxílios de emergência) e indireto (alojamento, alimentação, creche, serviços médicos, cultura e desporto). Além disso, define que a elaboração da política deve ocorrer no âmbito dos órgãos de gestão dentro das IES, sob a tutela da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) vinculada à Inspeção Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Para a execução da ASES, o órgão definido foi os Serviços da Ação Social (SAS), obrigatoriamente estabelecidos nas IES nacionais, com funções e definições de atendimento também regulamentadas no âmbito do Decreto-Lei supramencionado.

No entanto, o projeto luso-brasileiro relativamente às competências dos órgãos executores dizem respeito às tarefas de: executar a política da ASES, prestar serviços e apoios, acompanhar os estudantes e promover intercâmbios

interinstitucionais. Relações entre tais competências sugerem características que auxiliam a compreensão da extensão de ação dos órgãos executores. Uma primeira relação, considerando os pontos em comum da ASES luso-brasileira, é que os órgãos que estão vocacionados para prestar serviços e apoios, também o estão para acompanhar os estudantes durante a trajetória acadêmica. A segunda, considerando uma característica comum e outra específica do Brasil, é que a vocação em promover intercâmbios interinstitucionais possibilita a proposição e o desenvolvimento de políticas de apoios sociais próprios à cada Pró-Reitoria. A terceira, é de que a competência de coordenar a execução das ações da ASES exige a de acompanhar a sua execução, no entanto, somente para o caso da ASES brasileira que precisa preocupar-se com a esfera particular e micro dada a falta de especificidade da legislação, proporcionando um campo de ação mais controlador dos seus próprios processos.

O *modelo de financiamento* é ditado pelos elementos definidores que derivam do modelo de financiamento do ensino superior e procuram colmatar as suas insuficiências como forma de compensação e reforço do investimento dos Estados por meio dos apoios monetários (ver Figura 2).

Figura 2: Elementos definidores do financiamento da ASES no Brasil e em Portugal



Fonte: Construção própria

Os seus princípios são diametralmente opostos e definem diferentes tipologias. A ASES brasileira apresenta um

modelo fundado em dois pilares complexos: o da gratuidade do ensino superior e o da compatibilização entre número de beneficiários e orçamento, o que implica o uso de *numerus clausus* já abandonado pela ASES portuguesa. A legislação da ASES portuguesa que trata exclusivamente do financiamento (PORTUGAL, 2003) é complexa e influenciada pela não gratuidade do ensino superior e assente na contrapartida dos custos relativos à frequência. Esta é a razão que pauta a elaboração de um sistema multifacetado e, por vezes, abstruso que, aparentemente, foi construído propositalmente para fomentar uma máquina financeira cujos fluxos monetários são sobrepostos e respondem à globalização. Se pensarmos que todos os estudantes pagam as propinas, inclusivamente os que recebem bolsas de estudo e, para tanto têm a situação socioeconômica classificada como de baixos recursos, estes recebem mensalmente as suas bolsas e também mensalmente pagam as propinas. O ciclo de repasses monetários que é iniciado no Estado português, finaliza nele próprio.

A ASES brasileira acompanha o princípio da gratuidade porque possui como principais agentes de financiamento o Estado e as IFES, sendo a definição orçamental realizada pelo MEC, com base numa fórmula de cálculo elaborada pela SESu. Desde que as universidades apresentem projetos anuais de orçamento, as verbas são repassadas para as universidades, que as repassam para os órgãos executores e, posteriormente, para os estudantes na forma de auxílios ou bolsas, via movimentações bancárias (com exceção da Bolsa Permanência/MEC cujo pagamento é feito pelo FNDE diretamente para os estudantes usando-se exclusivamente do setor bancário nacional). Já a portuguesa apresenta particularidades relativamente aos elementos definidores do modelo de financiamento dado que é baseado na relação tripartite nas responsabilidades, partilhadas entre o Estado, as IES e os estudantes. A definição orçamental para a ASES considera uma fórmula de cálculo enunciada pela Constituição portuguesa, com o valor fixado anualmente em Decreto-Lei, divulgado às IES pela DGES,

que destina os recursos, parte para os SAS (apoios indiretos), parte para os estudantes (apoios diretos).

As fontes de financiamento da ASES luso-brasileira são provenientes do Orçamento do Estado (OE) e dos orçamentos das universidades. A participação da universidade no financiamento apresenta-se como crucial para a composição das receitas dos órgãos de execução porque colmatam os custos com o pagamento das bolsas e apoios menos expressivos. O que muda sensivelmente é a fonte de arrecadação do financiamento do subsector das universidades: no Brasil, dotações da esfera estadual e municipal e os *royalties* de tecnologia ou propriedade intelectual produzidos nas universidades; em Portugal, com recurso às propinas e às receitas dos SAS e, há ainda outra fonte, designada como “fontes terceiras” que se tratam, essencialmente, dos financiamentos externos de transferências e subsídios obtidos de outras entidades, incluindo fundos comunitários³.

No conjunto de práticas adotadas para a consolidação do modelo de financiamento os pontos de divergência estão relacionados com a fonte do financiamento. Para que as PR's coloquem em prática as ações da ASES é necessária a elaboração do plano orçamental anual, cuja aprovação depende da comprovação do cumprimento de etapas planejadas acompanhadas pela SESu. Todavia, em suma, as práticas da ASES brasileira espelham o princípio da gratuidade do ensino e da subsidiariedade, e rejeitam um modelo com base na comparticipação do estudante nos custos do financiamento com o ensino superior e da própria ASES e, para reforçar este modelo, possui uma prática de altos subsídios oferecidos aos estudantes. Situação oposta é registrada na ASES portuguesa na qual a comparticipação dos custos ao financiamento é preponderantemente a base do modelo, agregado à necessidade

³ São exemplos o PIDDAC (Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central, o Feder (Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional), citados pela A3, o POCCEI (Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) e o FSE.

de produção de receitas próprias – uma prática que vem ganhando progressiva importância nos SAS e tornou-se a tábua de salvação para a composição orçamental nos últimos anos, especialmente na conjuntura de crise. Com efeito, exige dos SAS práticas que incluem a fixação de preços dos serviços que mantém (alojamento e restauração, por exemplo), a observação das vendas e das prestações dos serviços com base em estratégias de *marketing*, e o balanço final do volume de vendas e de custos, sendo primordial o desenvolvimento de uma cultura de controle e auditorias para a avaliação e correção de inconsistências.

A prática de diferenciação dos preços nos serviços/ produtos oferecidos pelos órgãos executores da ASES para os estudantes que recebem as bolsas ou auxílios é utilizada em ambos os países. No caso da ASES portuguesa, essencialmente para as mensalidades nas residências estudantis e atos médicos com descontos e preços mais baixos. Na brasileira, com a gratuidade das refeições nos restaurantes universitários, esta última sustentada pela forte política de subsídios suportados pelo orçamento específico da ASES: assim quanto maior o subsídio aplicado, maior o grau de gratuidade dos serviços.

Do ponto de vista da estruturação da ASES, esta apresenta pontos convergentes no Brasil e em Portugal, muitos deles ancorados em elementos ontológicos fulcrais para uma ASES consistente, mas divergentes quanto aos elementos constitutivos, especialmente na forma de organização do sistema, e diametralmente opostos quando relacionados com o modelo de financiamento, sendo que apenas algumas práticas são partilhadas entre a ASES dos dois países. No entanto, as características mais particulares podem ser mais ou menos favoráveis para responder ao contexto social e econômico global, evidenciando mecanismos próprios de controle e defesa.

As *diretrizes internacionais* que balizam a ASES luso-brasileira correspondem aos documentos emitidos pelas agências internacionais que fornecem *standards* para os países

em matéria de políticas educativas. Neste âmbito, as declarações emitidas pela UNESCO têm relevância nas redações dos documentos constitucionais, bem como fundamentam conteúdos específicos da ASES, a exemplo da *Convention Against Discrimination on Education* (UNESCO, 1960) – que recomendou que o acesso ao ensino superior deveria ser proporcionado num quadro de igualdade para todos de acordo com a capacidade individual – e da *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century* (UNESCO, 1998) – que pontuou as desigualdades entre os estudantes dos sistemas de ensino superior e requereu dos países a efetivação do direito à igualdade de oportunidades e de mobilidade social para quem o acessa. Ainda nesta última declaração, a ASES foi diretamente interpelada como uma ação prioritária ao nível dos sistemas e instituições, com a função de “*provide, where appropriate, guidance and counselling, remedial courses, training in how to study and other forms of student support, including measures to improve student living conditions*” (UNESCO, 1998).

A Declaração de Bolonha (CONSELHO EUROPEU, 1999) foi outro documento internacional que, apesar de emitido no espaço europeu, redefiniu também os rumos da ASES brasileira (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008), designadamente nas áreas i) do alojamento, ii) das residências estudantis, iii) restauração e, iv) do apoio à aprendizagem de línguas estrangeiras como preparação dos estudantes economicamente vulneráveis à programas de internacionalização e mobilidade estudantil.

No contexto da *sociedade*, os óbices colocados pela dinâmica das suas transformações que influenciaram a ASES luso-brasileira corresponderam concomitantemente a duas visões complementares. Numa das faces da mesma moeda, refletem a representação da sociedade que coloca em risco o acesso ao ensino superior e, por isso, pautou a implementação de políticas específicas de ingresso por meio da Lei de Ingresso (BRASIL, 2012) com ações afirmativas como também,

para os grupos que se beneficiaram do ingresso com as referidas medidas, a implementação de políticas de bolsas – o Programa Bolsa Permanência (BRASIL, 2013) –, no caso do Brasil. Integram esta representação a noção de que o reforço aos processos de responsabilização, individualização e familiarização presentes em ambas as legislações corroboram com as condições para o desaparecimento de formas comunitárias e solidárias de dirigir a vida social e de que os padrões de risco são sedimentados e institucionalizados dentro das estruturas abrangentes de confiança, com o reforço das iniquidades que afetam as oportunidades da construção da identidade pessoal e fortalecem o processo de individualização (BECK, 1992; GIDDENS, 1991). Na outra face da moeda, expressam as transformações segundo uma interpretação da sociedade em rede que desafia um modelo analógico de relacionamento em detrimento de formas digitais e virtuais de construção da realidade e do contato entre as pessoas.

É de decisão dos órgãos executores da ASES o uso das novas tecnologias informacionais, mais em Portugal do que no Brasil, usadas como uma estratégia que leva em consideração a especificidade do público, jovens egressos do ensino secundário ou médio, que estão a desenvolver-se em uma nova sociedade que oferece muito atrativamente recursos tecnológicos. Portanto, a forma de interagir com essa geração precisa de ser (re)equacionada considerando as novas características das relações sociais. Além disso, o uso de tecnologias, em nível de *software* ou em redes *intranet*, com o desenvolvimento de plataformas informáticas que promovem a interoperabilidade dos sistemas, é um ponto crítico para o melhoramento dos fluxos de informação entre setores, para otimizar o tempo e facilitar o processo de análise de atribuição dos apoios sociais, para técnicos (sobretudo assistentes sociais), e os de submissão de candidatura aos apoios, pelos estudantes. Por fim, a forma a qual os órgãos executores implementam a gestão dos fluxos financeiros para o pagamento dos apoios monetários aos estudantes consiste em uma das expressões institucionais da

sociedade capitalista mais inequívoca, cujo centro organizativo são as redes de fluxo financeiros, que modela as relações sociais de forma global, na qual “todas as sociedades são afectadas pelo capitalismo e pelo informacionalismo e muitas sociedades [...] já são informacionais, apesar de haver tipos diferentes em diferentes contextos e com expressões culturais/institucionais específicas” (CASTELLS, 2002, p. 25).

A *universidade* promove à ASES mudanças em razão das alterações que ela própria vem sofrendo relativamente ao seu papel social. Para Santos (2005) há a necessidade da universidade de reencontrar uma nova legitimidade uma vez que a exclusividade da produção científica e da inovação, bem como do ensino a nível superior já não lhe é exclusivo (SANTOS, B., 2005), a reforma universitária necessária para o novo contexto implicava na reformulação do seu papel social. Em ambos os países os processos de democratização do acesso enquadram-se neste contexto, forçando as universidades a repensar as práticas tradicionais de acolhimento, ensino-aprendizado, apoios sociais e educativos, etc., habitualmente direccionadas a públicos mais homogêneos. Neste bojo, o acolhimento de populações excluídas do acesso à universidade propicia uma nova legitimidade (CHAUI, 2003) e coloca em debate a responsabilidade social nas universidades, RSU, (JUSTINO, 2013; SILVA; SILVA, 2013) na perspectiva de não estancar o processo de democratização, mas de oferecer condições dignas para o novo público nela permanecer mesmo com o falhanço das políticas estatais para o efeito. O modelo de gestão da ASES portuguesa contemplou práticas de responsabilidade social no âmbito dos órgãos executores especialmente no contexto estudado no qual os seus orçamentos estavam ameaçados pelos cortes estatais e os recursos aplicados à população estudantil foi diminuído. Nesse ínterim, os SAS portugueses, exclusivamente, foram forçados a criar respostas sociais com recursos próprios para apoiar os estudantes por meio de atividades profissionais em tempo parcial ou respostas

sociais alternativas, e auxiliá-los a fazer face às despesas com a frequência no ensino superior e evitar o abandono escolar.

A *conjuntura socioeconômica* mais alargada da qual os dois países fazem parte fornece indicadores que se interligam diretamente com as condições as quais são edificadas e implementadas a ASES tendo apresentado ao mesmo tempo características coerentes com tal conjuntura e problemáticas próprias. O contexto latino-americano foi de fragmentação e de diferentes direcionamentos políticos e ideológicos. Do ponto de vista social e econômico, recorrendo aos dados da Cepalstat (2016)⁴ e da UNESCO (2016)⁵, em 2010, cerca de 34,0% da população tinha entre os 15 e 24 anos, e cerca de 30% dos jovens entre os 20 e 24 anos frequentavam o ensino superior. Já o nível de educação de adultos apresentava desigualdades. Em países como a Bolívia e o Peru apresentavam mais de 20% e a Guatemala e Honduras menos de 5% da população acima de 25 anos com o nível terciário de ensino. Os investimentos em educação apresentaram-se baixos, predominantemente afetos à educação básica. A população a viver com menos de 3,10 dólares ao dia, entre 2008 e 2013, apresentou uma queda de 15,0% para cerca de 12,0%, bem como a taxa de desemprego passou de cerca de 9,0%, em 2009, para cerca de 7,0%, em 2014.

O contexto europeu do mesmo período caracterizava-se pela relativa união em torno do propósito de coesão considerando um projeto europeu, que, de acordo com dados da Eurostat (2016)⁶ e da UNESCO (2016)⁷, apesar de sofrer aumento das taxas de desemprego (de cerca de 6,0%, em 2008, para 10,0%, em 2013) e risco de pobreza (de aproximadamente 22,0%, em 2010, para 23,0%, em 2013), principalmente entre os países do Sul e do Leste, teve o PIB em

⁴ Disponível em <http://interwp.cepal.org>. Consulta em 20/10/2016.

⁵ Disponível em: <http://data.uis.unesco.org>. Consulta em 25/10/2016.

⁶ Disponível em http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=nama_10_gdp&lang=en. Consulta em 30/09/2016.

⁷ Disponível em <http://stats.uis.unesco.org/>. Consulta em 20/10/2016.

recuperação e superior ao da América Latina, chegando, em 2014, a 13.987.342,1 milhões de euros. É um grupo de países que apesar das desigualdades apresentou altos investimentos em educação, com destaque ao destinado ao ensino superior, para uma população entre os 15 e 34 anos de cerca de 25,0%, em 2010, a qual mais de um terço estava no ensino superior, em 2013, fator que consequentemente, repercutiu no elevado grau de educação de adultos, a exemplo do Luxemburgo, com cerca de 43,0% e o Reino Unido, com 40,0% da população com o nível terciário de ensino completo, em 2014.

Acerca da ASES, relativamente ao Brasil, o histórico baixo investimento nas políticas educativas e, especialmente na ASES, permite-nos olhar em primeiro lugar, para o número de ingressos, que passou de 211 mil, em 2008, para 325 mil, em 2013 (INEP, 2015), e em segundo lugar, para o volume orçamental destinado à rubrica PNAES, que de 126, em 2008, passou para 742 milhões de reais⁸, em 2014 (ver Gráfico 1). São dados que demonstram a pretensão de saída da esfera da segmentação para o atendimento universal. Porém, nos relatórios das PR's brasileiras tornou-se claro o problema histórico de desinvestimento que reitera o discurso de insuficiência dos valores orçamentais, residuais em matéria de cobertura absoluta quando da verificação de números de estudantes matriculados e de estudantes atendidos pelas bolsas ou auxílios monetários, a título de exemplo. Sem embargo, a ampliação do acesso de estudantes de grupos sociais vulneráveis ao ensino superior público é uma contradição. Foi realizada com base na “desconfiguração” do acesso: promoveu o alargamento e a democratização do público pelo mecanismo das ações afirmativas, mas o fez diante da falta de garantias dos apoios sociais básicos com o afunilamento dos estudantes com apoios atribuídos em razão da alta taxa de seletividade. Este fato reforça o argumento de Kowalski (2012) sobre o

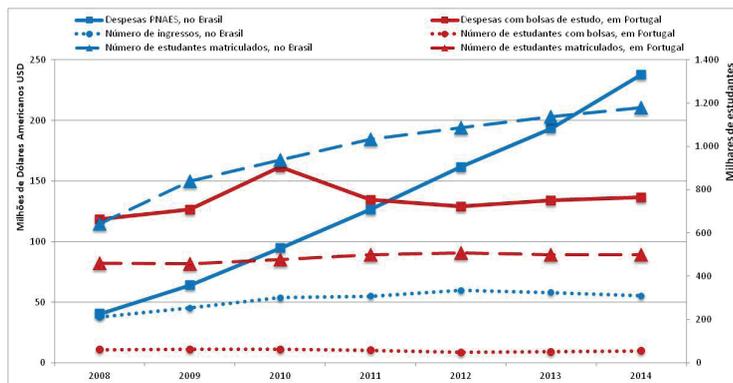
⁸ Valores das despesas da ASES em Portugal e no Brasil convertidos no Gráfico 1 para Dólares americanos a fim de facilitar a comparação.

processo de efetivação da garantia de direitos acerca do qual a ASES brasileira “vem se efetivando tal qual as demais políticas públicas, tendo em vista as repercussões do ideário neoliberal e os rebatimentos da contra-reforma do Estado que carrega, no seu bojo, o questionamento acerca da concepção e da forma de efetivação dos direitos sociais” (KOWALSKI, 2012, p. 35) que tende: a) ao atendimento às elites, b) à superação desta etapa pelo início do processo de democratização com a expansão do ingresso que promoveu o acesso às camadas médias da população e, c) ao reconhecimento como política necessária para a permanência estudantil, mas com contradições, estando entre o caminho e o descaminho quanto à sua concepção e operacionalização, deixando os estudantes sem garantias do acesso (KOWALSKI, 2012).

Na ótica de Palavezzini & Nogueira (2014), tal política apresenta resultado positivo no ingresso desta população na universidade pública e contribui para a diplomação considerando as legislações criadas a partir do governo do partido trabalhista (2003-2010) uma vez que “no exercício da função social do Estado, o direito à educação [superior] no governo Lula foi, em grande medida, garantido a partir de políticas e percentuais distintos de maior acesso à educação superior pública” (PALAVEZZINI; NOGUEIRA, 2014, p. 23).

Relativamente a Portugal, dados da DGEEC/MCTES (2015) informaram que as despesas com bolsas de estudo decresceram 28,0% entre os anos de 2010 a 2012, passando de cerca de 163 para 120 milhões de euros e o número de estudantes com bolsas de estudo também sofreu redução, de 62 mil para 49 mil (ver Gráfico 1). Este contexto exigiu dos SAS esforços extraordinários para encontrarem alternativas próprias para evitarem os déficits orçamentais anuais.

Gráfico 1: Despesas com a ASES, número de estudantes ingressantes, com bolsas e matriculados no Brasil e em Portugal



Fonte: Construção própria

Os Relatórios e Planos de Atividades dos SAS portugueses comprovam o impacto das medidas de austeridade nos apoios aos estudantes do ensino superior que repercutiram de variadas formas e atingiram praticamente toda a organização da ASES. Impactos foram sentidos na redução dos orçamentos com fonte do OE, na diminuição do número dos trabalhadores, na redução das receitas próprias em razão da redução de estudantes, nas alterações do organograma dos serviços e do seu administrador que, em conjunto, passaram a exigir um modelo de gestão pautado pela inovação de respostas sociais. Estratégias relativamente à diversificação das modalidades de apoio – particularmente aos indiretos – foram desenhadas para buscar alternativas à falta de financiamento que vão ao encontro das necessidades estudantis, mas visando a atração de novos públicos e o aumento das receitas.

As mudanças ocorridas entre 2010 e 2012 resultaram, mormente, da promulgação do Decreto-Lei nº 70/2010, que tratou do Programa de Estabilidade e Crescimento 2010-2013 (PORTUGAL, 2010). As políticas dos subsistemas de proteção familiar e de solidariedade foram regulamentadas segundo um conjunto de normas e procedimentos para a uniformização das regras de composição familiar e contabilização dos rendimentos para fins de verificação dos

recursos para a atribuição dos apoios, subsídios e prestações sociais. Como resultado, a remodelação dos apoios sociais foi orientada segundo o critério de uniformização de âmbito nacional, incidindo, especialmente, sobre os critérios de concessão e mudanças no pagamento das bolsas de estudo, doravante realizada pela DGES, que aliviou o peso dos custos orçamentais dos SAS, orientados pelo Regulamento de atribuição de bolsas de estudo (PORTUGAL, 2012).

Brasil e Portugal apresentam dificuldades relativamente às garantias de investimento na ASES que incidem sobre o direito ao acesso ao ensino superior. A democratização, no Brasil, não foi plenamente alcançada, nem pela abertura de espaços de discussão no Movimento Estudantil, nem no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace). Em Portugal, o retorno da tendência de exclusão de grupos sociais vulneráveis e do privilégio a uma estrutura elitista, pode significar a perda da democratização do acesso outrora conquistada.

Em ambos os países a ASES é um campo que tem como desafio transformar as suas estruturas institucionais para auxiliar os seus países a superar déficits nos indicadores educativos da população e, particularmente, por elevar o nível de educação de adultos para os patamares competitivos com países mais desenvolvidos nos seus espaços correspondentes, Europa e América Latina. No entanto, tal missão carece de investimento e de alternativas de investimento para concretizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na estruturação da ASES luso-brasileira nas universidades públicas a adoção de diretrizes internacionais favoreceu o desenvolvimento de ambos os sistemas, muito embora não de forma equilibrada e contínua. As razões que motivam tais características derivam da afetação de três fatores que agem concomitantemente: i) as mudanças no âmbito das dinâmicas da sociedade, ii) da universidade e iii) do modelo

macroeconômico que o país está sujeito, influenciando negativamente o fluxo contínuo de investimento e de estruturação da ASES, bem como do seu devido planejamento. São condições que se devidamente reunidas são capazes de responder de forma contemporânea e imediata as necessidades dos estudantes que, em algum momento da vida acadêmica, sentem a necessidade de usufruir dos apoios disponibilizados pela ASES derivados ou não de revezes na condição socioeconômica própria ou familiar.

A questão que colocamos para o prosseguimento dos estudos é se existem diferenças nos padrões de oferecimento das respostas sociais da ASES aos estudantes e o impacto por elas gerado, considerando as especificidades e a influência das diretrizes internacionais e dos agentes de mudança entre Brasil e Portugal.

Por fim, o desafio que se apresenta – sobretudo aos gestores e executores da ASES – é o da criação de mecanismos de participação ativa do estudante universitário na estruturação de uma Política de ASES democrática e acessível à promoção de igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BARRIAS, P. A ação social e a democratização da frequência do ensino superior. In: RODRIGUES, M. DE L.; HEITOR, M. (Org.). **40 anos de políticas de ciência e de ensino superior**. Coimbra: Almedina, 2015. p. 1187.

BECK, U. **Risk Society: Towards a New Modernity**. [S.l.]: Sage, 1992.

BRASIL. **Decreto no 6096 - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI**. . Brasil: Diário Oficial da União, 2007

BRASIL. **Lei no 1234 - Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasil: Diário Oficial da União.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. , 2010.

BRASIL. Lei no 7.824 - Lei de Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, Brasil: Presidência da República, Casa Civil. , 2012;

BRASIL. Portaria no389 - cria o Programa Bolsa Permanência. Brasil: Diário Oficial da União, 2013.

CASTELLS, M. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - VI - A Sociedade em Rede. V. I ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CERDEIRA, M. L. O Financiamento do Ensino Superior Português A partilha de custos. 2009. 610 f. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, 2003.

CONSELHO EUROPEU. Declaração de Bolonha. Bolonha: [s.n.], 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>.

FEDERAÇÃO ACADÊMICA DO PORTO. Bolsas de estudo no ensino superior: duas décadas depois. Porto: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.fap.pt/fotos/editor2/bolsasestudo20anos.pdf>>.

FERNANDES, N. A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá. 2012. 14-233 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

JUSTINO, E. A equidade ao acesso ao ensino superior. A responsabilidade social das universidades na dimensão dos seus valores sociais. In: POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Org.). **Responsabilidade social das universidades**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

KOWALSKI, A. V. **Os (des) caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

LEE, J. A. B. **The empowerment approach to Social Work practice. Building the beloved community**. 2nd. ed. New York: Comumbia University Press, 2001.

LIMA, L.; AZEVEDO, M.; CATANI, A. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 7–36, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>>.

LOPES, M. A. **Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra**. A política de atribuição de bolsas de estudos e o Serviço Social. 2013. Instituto Superior Miguel Torga, 2013.

MARAFON, N. **A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MARTINS, S. A abertura do Ensino Superior à diversidade de públicos: políticas de orientação. In: RODRIGUES, M. DE L.; HEITOR, M. (Org.). **40 anos de políticas de ciência e de ensino superior**. Coimbra: Medina, 2015. p. 735-757.

MARTINS, S. **Crise na educação e educação na crise: O estado social e o financiamento dos sistemas educativos na Europa e em Portugal**. 2012, [S.l.: s.n.], 2012. p. 1–16.

MENEZES, S. **Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade**

Federal do Rio de Janeiro. 2012. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro., 2012.

NÄRHI, K. **The Eco-social Approach in Social Work and the Challenges to the Expertise of Social Work.** Jyvaskyla: [s.n.], 2004.

PALAVEZZINI, J.; NOGUEIRA, F. M. G. Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil : a experiência da UTFPR - Dois Vizinhos. **Serviço Social em Revista**, v. 17, p. 5–26, 2014.

PEDRO, R. M. **O Estado Novo e a Acção Social no Ensino Superior.** 2008. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 70/2010 - Estabelece as regras para a determinação dos rendimentos, composição do agregado familiar e capitação dos rendimentos.** Portugal: Diário da República, 2010.

PORTUGAL. **Despacho no 8442/2012 - Regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior.** Portugal: Diário da República, 2012.

PORTUGAL. **Lei no 129/1993 - Lei de Bases do sistema da ação social nas Instituições de Ensino Superior.** Portugal: Diário da República, 1993.

PORTUGAL. **Lei no 37/2003 - Estabelece as bases do financiamento do ensino superior.** Portugal: Diário da República, 2003.

RAGIN, C. **The Comparative Method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies.** Oakland: University of California Press, 2014.

ROCHA, H. **Serviço Social e Ambiente: a sustentabilidade ecológica das comunidades socialmente vulneráveis.** 2015. ISCTE-IUL, 2015.

SANTOS, B. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 23, p. 137–202, 2005. Disponível em: <<http://en.scientificcommons.org/6999879>>.

SANTOS, C. P. C. DOS *et al.* As alterações ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo no período de 2010 a 2015. O impacto na realidade da UTAD. **Portugal, território de territórios. Atas do IX Congresso Português de Sociologia**. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2017. . Disponível em: <http://www.aps.pt/ix_congresso/docs/final/COM0364.pdf>.

SANTOS, C. P. C. DOS; FERREIRA, J. Bolsas para estudantes universitários : quadros conceituais , finalidades e processos decisórios para o Serviço Social. **Cuadernos de Trabajo Social**, v. 30, n. 2, p. 463–475, 2017.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N. M. A política de assistência estudantil na Universidade Federal: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos**, v. 15, n. 2, p. 408–422, 2016.

SILVA, C. L. DA; SILVA, S. R. DA. Responsabilidade social nas universidades como marco normativo para a política e a gestão da educação. In: POMPEU, R. M.; MARQUE, C. S. E. (Org.). **Responsabilidade social das universidades**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

UNESCO. **Convention Against Discrimination on Education**. 1960, Paris: UNESCO, 1960.

UNESCO. **World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century**: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education. , 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm>.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

O PAPEL DO ESTADO NOS SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL E A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA GARANTIR DIREITOS

EL PAPEL DEL ESTADO EN LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN SOCIAL Y LA IMPORTANCIA DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN PARA GARANTIZAR DERECHOS

THE ROLE OF THE STATE IN SOCIAL PROTECTION SYSTEMS AND THE IMPORTANCE OF EDUCATION POLICY TO ENSURE RIGHTS

Heide de Jesus DAMASCENO¹

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar o papel do Estado nas funções e responsabilidades com as políticas sociais e na organização dos sistemas de proteção social, destacando a relevância de articular a política de Educação para consolidar direitos. Realizamos uma revisão de literatura sobre o tema, utilizando autores críticos ao sistema capitalista e apresentando dados de Brasil e Portugal. O texto aborda a relação do Estado com as políticas sociais e os sistemas de proteção social e a inserção da Educação nos sistemas de proteção social. Nos resultados/conclusões destacamos as características de implementação das políticas de proteção social nos dois países e a forma que se organizam seus sistemas, que dizem respeito às

¹ Assistente social do Instituto Federal da Bahia; Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

combinações qualitativamente diferentes entre Estado, mercado e família. Entendemos que a educação se configura como política imprescindível à reprodução da sociabilidade do capital e, contraditoriamente, atende aos interesses das classes subalterna, contribuindo com direitos sociais básicos, emancipação política e mobilidade socioeconômica. A educação, como política partícipe do sistema de proteção social, também sofre o impacto de retração dos investimentos estatais e estas consequências são visíveis nos exemplos tanto de Brasil quanto Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Estado; Capitalismo; Proteção Social; Educação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo hacer un análisis del papel del Estado en las funciones y responsabilidades con las políticas sociales y en la organización de los sistemas de protección social, poniendo en relieve la necesidad de articular la política de Educación para consolidar los derechos. Repasamos la literatura sobre el tema, a través de autores críticos al sistema capitalista y presentando datos de Brasil y Portugal. El texto aborda la relación del estado con las políticas sociales y los sistemas de protección social y la inserción de la Educación en los sistemas de protección social. En los resultados/conclusiones destacamos las características de implementación de las políticas de protección social en ambos países y la forma como se organizan sus sistemas, que se refiere a las combinaciones cualitativamente diferentes entre Estado, mercadeo y familia. Comprendemos que la educación se configura como política indispensable a la reproducción de sociabilidad del capital y, contradictoriamente, atiende a los intereses de las clases subalternas, lo que contribuye con derechos sociales básicos, emancipación política y movilidad socioeconómica. La educación, como política integrante del sistema de protección social, también sufre el impacto de retracción de las inversiones estatales y estas consecuencias se ven en los ejemplos tanto de Brasil como de Portugal.

Palabras-clave: Estado. Capitalismo. Protección Social. Educación.

Abstract

This article aimed to analyze the role of the State in its duties and responsibilities vis-à-vis social policies and in the organization of social protection systems, highlighting the relevance of articulating Educational policies in order to consolidate rights. We conducted a literature review on the subject, utilizing authors who are critical of the capitalist system and presenting data from Brazil and Portugal. The text addresses the relationship between the State and social policies and social protection systems and the inclusion of Education in social protection systems. In the results / conclusions we highlight the characteristics of the implementation of social protection policies in both countries and the way their systems are organized, which concerns the qualitatively different combinations between State, market and family. We understand that education is an essential policy in reproducing the sociability of capital. However, it also contradictorily serves the interests of the subaltern classes, contributing with basic social rights, political emancipation and socioeconomic mobility. Education, as a participating policy in the social protection system, also bears the impact of state investment reductions, and these consequences are visible in the examples of both Brazil and Portugal.

KEYWORDS: *State. Capitalism. Social Protection. Education.*

INTRODUÇÃO

Esse artigo se propõe a identificar o papel do Estado a partir das funções que assume na área social, no bojo do sistema capitalista, analisando a responsabilidade social com as políticas sociais e a organização dos sistemas de proteção social. Para isso, o texto apresenta exemplos e dados de Brasil e Portugal. As reflexões privilegiam a política de Educação no bojo dos sistemas de proteção social com vistas à maior articulação e consolidação de direitos sociais.

O texto está estruturado em dois itens. O primeiro item trata da relação do Estado com as políticas sociais e os sistemas

de proteção social. O entendimento é que precisamos averiguar a que se submete sua posição política estratégica adotada nos diferentes contextos sócio-históricos, compreendendo por que e como o Estado passou a se responsabilizar enquanto executor de políticas sociais. O segundo item aborda a inserção da Educação nos sistemas de proteção social, defendendo a importância da articulação entre as políticas, mas reconhecendo os desafios postos na contradição de concessão do Estado e conquista da classe trabalhadora.

A abordagem que apresentamos é embasada na crítica ao sistema capitalista. Assumimos a defesa intransigente dos direitos sociais como caminho para emancipação política dos indivíduos, tendo na educação uma política contraditoriamente estratégica.

O ESTADO, AS POLÍTICAS SOCIAIS E A PROTEÇÃO SOCIAL

Os fundamentos históricos que contribuem para tornar o Estado uma instituição política são expostos inicialmente nesse item para compreendermos o contexto de suas funções primordiais no âmbito das políticas sociais. Esse processo se inicia “quando adquiriu *persona* própria, separada da *persona* do governante e de influências religiosas” (PEREIRA, 2009, p. 135). Nesse ínterim, que se desenha a partir do século XVII, o papel primordial e principal do Estado era proteger o território.

As diferentes concepções de Estado e sociedade surgem a partir das ideias dos “jus naturalistas” modernos, tendo como referência Hobbes e Locke, pois são considerados os primeiros autores políticos e defendiam o “estado de natureza”. A interpretação de Hobbes (HOBBS, 1988 *apud* RIBEIRO, 1993), era que se não fosse criado o Estado os homens se destruiriam, devido seu desejo natural de poder, riqueza e propriedade. Para ele, o Estado deveria ser dotado de poder absoluto, assim, os homens estariam seguros. Locke discordava com Hobbes na perspectiva de que o homem era mau por natureza e devia ser regulado por um Estado coercitivo. Em

sua opinião, o Estado deveria garantir direitos fundamentais (vida, liberdade e propriedade privada), ideais do liberalismo. Já Rousseau é considerado o precursor do socialismo, pois apresentou os fundamentos da democracia, soberania popular e vontade do povo. Propôs “o exercício da soberania pelo povo, como condição primeira para a sua libertação” (ROUSSEAU *apud* RIBEIRO, 1993, p. 196).

Destacamos a concepção da teoria crítica oriunda da contribuição de Karl Marx, que analisa o Estado como a superestrutura, determinada a partir das relações sociais. Para ele, “não é o Estado que organiza a sociedade, mas é a sociedade, entendida como o conjunto das relações econômicas, que explica o surgimento do Estado, de sua natureza, caráter e recursos políticos” (MARX *apud* PEREIRA, 2009, p. 155). Conforme esta interpretação, Marx afirmava o caráter alienante do Estado, conceituando-o como instrumento de dominação da classe dominante.

Gramsci amplia o conceito de Estado a partir dos fundamentos de análise de Marx², mas apresentando novas determinações que tem relação com a disputa de hegemonia e consenso na sociedade contemporânea. Gramsci fixa dois “planos” superestruturais: “sociedade civil (...) e o da sociedade política ou Estado, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce na sociedade e que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1968, p. 10-11). Esta definição de Gramsci aproxima-se mais da complexidade da política e do papel do Estado nas sociedades capitalistas, tendo em vista os papéis que o Estado passa a assumir nas diversas fases do capitalismo e a correlação de forças sociais que interferem na sua atuação.

Os papéis do Estado vão se fundar nas fases do capital. É salutar pontuar que o sistema capitalista se consolida

² Utilizamos a denominação de “Marxista” às obras originais de Marx e “Marxiano”, os pensamentos fundamentados a partir de suas teses, mas desenvolvidas por seus estudiosos. Neste sentido, o pensamento que apresentamos sobre a concepção de Estado para Gramsci é Marxiano.

a partir das revoluções ocorridas na Inglaterra e França, caracterizadas pela revolução da burguesia e pela dissolução do antigo regime feudal. Assim, Hobsbawm (2009, p. 20) afirma que a “transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo”. De fato, o mundo todo sofreu e ainda é acometido pelas influências e consequências destas revoluções que tiveram como produto a nova fase da história da humanidade: a modernidade.

A contradição do capital leva-o inevitavelmente a incessantes e previsíveis crises cíclicas. De acordo com Netto e Braz (2006, p. 160), no capitalismo, as crises e as guerras associadas à estas são históricas, funcionais e se constituem como mecanismos restauradores (estabilizadores automáticos³) para a continuidade do sistema. Suas causas são a acumulação de riquezas, a produção e circulação de mercadorias (queda da taxa de lucro e subconsumo), estando sempre relacionadas à exploração do trabalho, aumento da produtividade do trabalho e queda do valor das mercadorias.

As fases do capitalismo podem ser diferentemente caracterizadas, apesar de o seu pilar continuar o mesmo: a exploração do trabalho humano. Podemos afirmar que nas fases concorrencial e monopolista estão as condições de emergência de novos problemas sociais e das políticas sociais, como respostas ao novo contexto social.

A fase concorrencial do capitalismo diz respeito a sua consolidação posterior ao capitalismo mercantil, pós-revolução burguesa, caracterizando-se pelo avanço da indústria e seus lucros, exploração do trabalho, implantação das máquinas, concorrência entre os capitalistas. Netto e Braz (2006, p. 172-173) pontua que este estágio do capital provoca um processo de urbanização sem precedentes, cria um mercado mundial,

³ Isto é, variações automáticas de receita fiscal ou de despesa com transferências sociais que não requerem decisões especiais ou novas políticas, uma vez que são mecanismos que já existem e são ativados automaticamente com as flutuações dos ciclos econômicos (SILVA, 2015, p. 42).

pois a “iniciativa privada” se consolidava devido a concorrência desenfreada e generalizada e, se instauram as lutas de classes.

Como já mencionado, os contextos da sociedade capitalista que vivemos vão imprimir ao Estado diversas funções e características distintas, por vezes ampliando e suprimindo suas intervenções. O Estado neste estágio (concorrencial) apresenta-se como liberal, cujas funções se resumiam a atender os interesses do capital, restringindo-se a

Assegurar o que podemos chamar de condições externas para a acumulação capitalista – manutenção da propriedade privada e da “ordem pública” (leia-se: o enquadramento dos trabalhadores). Tratava-se do Estado reivindicado pela teoria liberal: um Estado com mínimas atribuições econômicas; mas isso não significa um Estado alheio à atividade econômica – pelo contrário: ao assegurar as condições externas para a acumulação capitalista, o Estado intervinha no exclusivo interesse do capital (e era exatamente essa a exigência liberal) (NETTO; BRAZ, 2006, p. 173-174).

A emergência das políticas sociais se dá posterior à intercorrência do processo exposto acima, no contexto do capital monopolista, que se caracteriza pela concentração e centralização dos monopólios (grupos capitalistas controlando ramos industriais), mudança do papel dos bancos e do Estado. Segue a explicação deste momento histórico por Santos (2012, p. 44):

A crise de superprodução, desencadeada por volta de 1870 que se estende até 1930, contraditoriamente, vai levar à nova fase de expansão do capital, conhecida como Capitalismo Monopolista, superando a fase concorrencial, hegemônica até então. As estratégias buscadas para a superação da crise consistiram, basicamente, além da exportação de capitais para países como os Estados Unidos e a Alemanha, o investimento na indústria bélica em face das disputas por hegemonia mundial absorvidas pelos Estados em guerra e o investimento no capital bancário, que redimensiona significativamente o peso do capital financeiro.

Neste contexto, os Estados, associados ao imperialismo, caracterizam-se como intervencionistas, pois, para gerir tais contradições devem ir “além da garantia das condições externas da produção e da acumulação capitalistas” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 203). O Estado passa a intervir e garantir as condições estruturais de reprodução do capital através de setores básicos (ainda considerados não rentáveis), do oferecimento de subsídios às empresas em crises e de financiamentos de serviços públicos. Passa a dar tratamento diferenciado às questões sociais, mudando o trato coercitivo desta, de questão de polícia, para uma questão política. O Estado passa de burguês liberal para burguês monopólico. Neste sentido, incorpora para o público o que já tinha legitimidade social, por meio das políticas sociais.

Nos países centrais do sistema capitalista, as políticas sociais tiveram sua consolidação na fase de intensa acumulação e desenvolvimento do Estado interventivo, denominado de “Estado de Bem Estar Social”, “Estado social” ou “*Welfare State*”⁴. A partir dos anos de 1970, após o capital vivenciar sua fase de “anos dourados”, este modelo se torna “insustentável” aos seus interesses. Obviamente estas datas são referências e marcos, não correspondendo a “quebras” históricas, pois esta é processual. Os contextos também não se dão da mesma forma em países centrais e periféricos do capital, haja vista seu “desenvolvimento desigual e combinado”.

Esse preâmbulo, demarca a conjuntura sociohistórica de responsabilização e envolvimento do Estado com as políticas sociais e contribui com o entendimento de que foram estratégias do sistema capitalista que vão se consolidar com diferentes modelos de proteção social em cada país. Portugal, por exemplo, não vivenciou este contexto no mesmo estopim dos países centrais da Europa, pois sua conjuntura

⁴ Conjunto de instituições que consolidam políticas sociais em alguns países centrais do capitalismo como respostas as reivindicações dos trabalhadores e interesses mantenedores da “ordem” do capital.

política interna de ditadura até a transição democrática não era propícia e, “este desenvolvimento tardio teve reflexos na natureza das políticas sociais em Portugal e no ritmo acelerado de crescimento das despesas nas últimas décadas” (SILVA, 2015, p. 37). O Brasil, por sua vez, só avançou em garantias legais de políticas sociais em 1988 com a carta constitucional “cidadã”, mas não efetivou bem-estar social à população e recentemente congelou investimentos com educação por cerca de 20 anos⁵.

O Estado social se configura contraditoriamente como concessão e conquista. Nas análises de Esping-Andersen (1990, p. 88), estão associadas ao poder das classes e a democracia em cada sociedade, sendo também concessões às demandas das massas e algumas garantias, mas não dão respostas ao desejo de emancipação das classes trabalhadoras.

A partir da formulação histórica das políticas sociais e a responsabilização do Estado por estas é que os sistemas de proteção social se organizam no contexto de consolidação do Estado social. O que denominamos de proteção social, em muitos países não passou de uma organização restrita de políticas chamada de seguridade social. É a ampliação desse conceito de seguridade, que na maioria dos países contempla ao menos a previdência e assistência social, que dá margem à articulação de diversas políticas sociais com o objetivo de ter um sistema de proteção social.

As primeiras políticas sociais são as de atenção ao trabalho. Não surgem de imediato da iniciativa do Estado e não tinham como objetivo apenas a proteção da pobreza, pois, tinham a finalidade de manutenção da ordem social vigente, que exigia: inibir a participação política, a higiene pública, garantias à classe média, dentre outras. É organizada em sistemas de benefícios e ações com natureza contributiva e não

⁵No final do ano de 2016, o governo interino de Michel Temer aprovou no senado brasileiro a Proposta de Emenda Constitucional 55, que limitará drasticamente os gastos públicos por duas décadas e colocará em jogo um dos principais instrumentos de justiça social do país, os investimentos em educação e saúde.

contributiva. Essas tipologias tem haver com a forma que se fundam, a partir das referências Bismarchianas (seguro social relacionado às contribuições sobre o trabalho) e Beveridgeanas (financiado pelos impostos gerais e com critério de cidadania). As contributivas são as previdenciais, direcionada às pessoas que contribuem através do trabalho. As de natureza não contributivas decorrem das demandas de situações de desemprego, trabalho precário, linhas de pobreza.

É importante destacar que as características de implementação das políticas de proteção social em cada país e a forma que se organizam seus sistemas diz respeito às combinações qualitativamente diferentes entre Estado, mercado e família. O tipo caracterizado como liberal é mais regido pela lei do livre mercado e presta assistência aos comprovadamente mais pobres, com reduzidas transferências e planos modestos de previdência. O tipo corporativista é mais conservador no que concerne a família tradicional e tem pouco impacto na redistribuição. O social democrata busca maior igualdade e qualidade, sendo o tipo mais desmercadorizante e universal (ESPING-ANDERSEN, 1990, p. 108-109). Não existem “tipos puros” implementados nos países e essas características se movem na relação histórica entre o grau de desenvolvimento das forças produtivas e o papel do Estado e das classes sociais em cada país, sem suprimir sua morfologia estruturalmente capitalista.

Ainda que dentro da ordem capitalista, percebemos que as garantias mínimas de direitos sociais precisam ser garantidas à reprodução do sistema e, a execução de sistemas de proteção social são respostas necessárias às diversas expressões da questão social. Demandam intervenção estatal tanto os trabalhadores quanto os que estão fora do mundo do trabalho e precisam de atenção social. As contradições, inerentes à qualquer política social (educação, saúde, habitação, dentre outras), acometem os sistemas de proteção social. A guisa de destaque, está o mito de que maior investimento financeiro com a área social inibe o crescimento econômico. Os estudos mostram o contrário:

(...) quando analisadas trajetórias longas de evolução dos países industrializados, aqueles que apresentam um comportamento melhor, quer em termos de respostas à pobreza, quer em do ponto de vista do crescimento econômico, tendem a ser os que tem níveis de proteção social mais elevados e um Estado Social mais robusto (SILVA, 2015, p 30).

Aliado a esse e outros equívocos, as políticas de proteção social enfrentam estigmas, especialmente a assistência social, pois é a mais questionada moralmente, dificultando a consolidação de direitos sociais. Aldaísa Sposati, acerca do confronto da política de proteção social aos valores da sociedade do capital, afirma:

Os indivíduos considerados improdutivos para o capital é que inserem suas necessidades no âmbito da proteção social. A lógica da sociedade do capital é antagônica à proteção social por considera-la expressão de dependência, e atribui às suas ações o contorno de manifestação de tutela e assistencialismo, em contraponto a liberdade e autonomia que, pelos valores da sociedade do capital, devem ser exercidas pelo “indivíduo” estimulando sua competição e desafio empreendedor. Nesse ambiente, a proteção social é estigmatizada no conjunto da ação estatal e, por consequência, esse estigma se espalha àqueles que usam de suas atenções e, até mesmo, a quem nela trabalha (SPOSATI, 2013, p. 656).

A distinção que destaca a previdência e assistência social no âmbito dos sistemas de proteção social se apoia também na particularidade de seu financiamento, que é oriundo de fontes de origens diferentes: o trabalhador, o empregador, os impostos de toda sociedade. Os problemas do estado não arcar com a parte que lhe cabe, ocasionam a exposição do mito do déficit dos sistemas de proteção social. Não consolidando a responsabilidade estatal, temos como consequência a dificuldade de atender a demanda e a tendência de colocar a responsabilidade nas pessoas que precisam do serviço. Mascarada na ideia de que as pessoas precisam ser autônomas,

ter mérito e se ajustar à sociedade, o discurso liberal e moralista pode vir à criminalizar a pobreza e subjugar os demandatários dos serviços sociais. Além disso, se o Estado concede à terceiros esses serviços, confirma ainda mais a ideia de que não é responsabilidade pública e não se constitui direito.

As demais políticas sociais precisam estar articuladas com políticas pioneiras de previdência e assistência social, especialmente as condizentes à segurança social das famílias que estão à margem do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendemos um conceito de proteção social ampliado, implicando que outras áreas sociais estejam fortalecidas pelo Estado e contribuindo com a emancipação política e econômica dos indivíduos e suas famílias. Nesse texto, destacamos a política de educação, conforme desenvolveremos a seguir.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA PROTEÇÃO SOCIAL

A partir daqui nos propomos a relacionar a importância da educação no contexto dos sistemas de proteção social a partir das contradições inerentes às políticas sociais. Entender a Educação como política partícipe da proteção social perpassa por analisar como se constituiu nesse lugar. Ivanete Boschetti esclarece que após o surgimento das políticas sociais se deram a constituição dos sistemas de proteção social, ampliando e articulando políticas de diferentes áreas:

Ainda que ações assistenciais públicas datem do século XVII e as primeiras iniciativas estatais baseadas em seguros sociais compulsórios sejam do século XIX (Castel, 1995; Pierson C., 1991; Boschetti, 2003b), a constituição das políticas sociais em sistemas de proteção social públicos é recente e só será assim concebida a partir da crise de 1929. Isso porque um sistema de proteção social não é somente a justaposição de programas e políticas sociais, nem tampouco se restringe a uma política social, o que significa dizer que as políticas sociais não constituem, em si mesmas, um sistema

de proteção social. O que o configura é o conjunto organizado, coerente, sistemático e planejado de políticas sociais que garantem a proteção social por meio de amplos direitos, bens e serviços sociais, nas áreas de emprego, saúde, previdência, habitação, assistência, educação. A composição dos sistemas de proteção social varia de um país para outro, mas a seguridade social (previdência, saúde, assistência social) constitui o núcleo duro em praticamente todas as nações (BOSCHETTI, 2012, p. 756).

Mesmo os países que implantaram o modelo Beveridiano, universalizando acesso à diversas políticas sociais, como a educação, forçaram-se a retrair a intervenção do estado após as novas crises do capital, na sua fase atual (capital financeiro ou novo imperialismo), caracterizada pela forte ofensiva do capital ao trabalho. As características econômicas da nova fase mascara sua essência de exploração do trabalho e da existência de classes sociais antagônicas e imprimi novas configurações, minimizando o papel do Estado.

Esta “redução” do Estado significa não apenas alterações de natureza econômica, mas redefinições das relações sociais na tentativa de resolver a crise do modelo social de acumulação capitalista. Sua configuração de “ajuste neoliberal” é usada como estratégia pelo capital na contemporaneidade e resulta no seguinte cenário:

As contrarreformas no âmbito dos sistemas de proteção social atingiram todos os países europeus na década de 1990-2000 e alteraram profundamente sua lógica redistributiva, afetando a potencialidade histórica, ainda que limitada, de redução da desigualdade social no capitalismo. A crise de 2007-08 e o agravamento da pobreza e das desigualdades, conforme demonstrado, já são analisados como resultados das mudanças do papel do Estado na regulação econômica e social, mesmo pelos analistas mais refratários à crítica marxista. As mudanças em curso nos sistemas de proteção social revelam, mais uma vez, que o tempo presente não é apenas um “tempo de incertitudes” (Castel, 2008),

mas um tempo que reafirma que a acumulação do capital é incompatível com a universalização de direitos, e que em momento de agudização da crise, seus custos são socializados com a classe trabalhadora, chamada a pagá-la, por diferentes formas, entre as quais a perda de direitos duramente conquistados (BOSCHETTI, 2012, p. 778).

A educação, como política partícipe do sistema de proteção social, também sofre o impacto de refração dos investimentos estatais, sinalizados pela autora citada. Contudo, os países centrais do capitalismo conseguiram no período de “Welfare State” avançar na universalização do acesso à educação e relacioná-la com a capacidade de aumentar a produtividade no país, conforme teorias do capital humano⁶.

De acordo com as reflexões de Teixeira (2014), Portugal é uma das exceções europeias nesse contexto devido à já exposta transição tardia para a democracia, que fez o sistema de proteção social português aumentar os investimentos após inserção na união europeia. Além disso, acresci o fato de Portugal ter um nível avançado de envelhecimento da população, altos patamares de desemprego e grande evasão e escolaridade que está relacionada a fatores de referência familiares. Conforme dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2017)⁷, Portugal está na 23ª posição na classificação do ranking da Educação, enquanto o Brasil está na 63ª posição.

O Brasil, periferia do sistema capitalista, processos históricos restringiram o acesso a educação à grande parte da população. Hoje, buscam democratizar o acesso via sistemas de cotas com muitos desafios de ordem socioeconômica, cultural e ideológica. Assistimos a um crescente aumento de investimentos da educação técnica e profissional no anos 2000, oferecendo “avanços” com a expansão da rede de educação

⁶ Sobre esse respeito, consultar Teixeira, 2014.

⁷ Fonte: OECD. Pisa 2015 Results in focus. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

profissional, investimentos em infraestrutura, ampliação do quadro de pessoal. No entanto, ainda há limitações em todos estes aspectos, vista a necessidade histórica já retardatória da inserção no mundo do trabalho e elevação da escolaridade.

Um dos elementos da contradição da educação relaciona-se com os interesses do capital na medida em que as instituições desta política se configuram como reprodutoras da sociabilidade do capital. O sistema precisa de padrões de escolarização necessários às suas condições de reprodução em diferentes ciclos de expansão e crise. As análises de Martins (2012) nos mostram que os sistemas de proteção social alargaram investimentos em educação, tornando a escolaridade obrigatória sob os princípios da universalidade e gratuidade. Os interesses que estavam em jogo era a necessidade de dar respostas às necessidades de qualificação de um mercado de trabalho em permanente transformação, a coesão social e desenvolvimento das regiões.

Apesar das tipificações propostas por Esping-Andersen não integrarem a educação, Martins recupera alguns propostas de pesquisadores do tema, demonstrando que

Como outros programas sociais, a qualificação das populações pode reduzir a dependência face às variações do mercado e, ainda, ser um contributo importante para a mobilidade social, nomeadamente para os indivíduos que adquiram o ensino secundário ou superior. A demonstração mais importante destes trabalhos é que os vários tipos de estado-providência apresentam perfis de segurança social e padrões de defesa em educação específicos (2012, p. 138).

No período de refração dos Estados sociais, as pesquisas apresentadas pela mesma autora apontam que os países passaram a implementar propinas e programas de financiamentos estudantis, ou seja, passam parte da conta dos serviços aos usuários. Destaca-se ainda que cada tipo de proteção social vai se comportar de uma maneira diferente

nos investimentos. O modelo social democrata, a saber, universaliza a educação como suporte na prevenção dos riscos sociais.

Apesar de funcional à lógica do capital, a Educação atende também, pela mesma ação, os interesses do trabalho, já que resulta de formas históricas de mediações entre as classes por parte do Estado e “da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2012).

Alertamos para a impossibilidade de realizarmos, sob a égide do capitalismo, a proteção social integral, através da garantia de ações intersetoriais e interdisciplinares. A defesa de direitos sociais e democratização nas relações sócio-políticas, no entanto, estão na ordem do dia. A articulação dos sujeitos políticos em prol de direitos via intersetorialidade nas políticas sociais estão sendo forjadas e são importantes estratégias de luta e demarcação de posição política em defesa da classe trabalhadora.

Há muita heterogeneidade no processo, o que exige alterações nas formações profissionais, na cultura organizacional, no corporativismo profissional e, essencialmente, interesse e direção política. Compreendemos que as ações e intervenções de uma direção social que esteja em favor da classe trabalhadora deve trilhar um caminho que indica um compromisso na luta em prol dos seus interesses. A forma de atuar nessa perspectiva dá trabalho, pois vai de encontro a posicionamentos corporativistas e conservadores tanto nas diferentes esferas do governo quanto entre os profissionais e atores envolvidos na execução das políticas.

As justas reivindicações em torno das políticas sociais e qualquer outra ação do Estado não significam alteração das bases que fundamentam a exploração do trabalho pelo capital e, assim, da destruição do sistema capitalista. Dentro da lógica do capital, é uma utopia a superação da fragmentação

das políticas sociais, mas sua defesa e exercício aglutinam diversos sujeitos sociopolíticos. Compreendemos, neste estudo, a defesa da intersectorialidade não com vistas apenas ao reformismo das políticas sociais dentro do sistema capitalista, mas como caminho estratégico na luta pela garantia de direitos e politização dos usuários dentro das contradições do sistema capitalista e sua luta de classes.

Coadunamos com a afirmativa do documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” (CFESS, 2012, p. 46) no que se refere ao entendimento de que apenas os trabalhos interdisciplinares, interinstitucionais e intersectoriais contribuem para a qualidade da Educação. Esta não será alcançada apenas com ações isoladas de uma categoria profissional ou de uma instituição, mas com ações que “convirjam em uma construção coletiva, profissional e política, distinta das formulações abstratas em torno da democracia e da cidadania, que impregnam não só o campo educacional” (CFESS, 2012, p. 46).

REFERÊNCIAS

BOSCHETI, Ivanete. A Insidiosa Corrosão dos Sistemas de Proteção Social Europeus. The insidious corrosion of the European systems of social protection. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 112, p. 754-803, out./dez. 2012.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012.

ESPING-ANDERSEN, G. The Three Political Economies of the Welfare State. In: **The Three Worlds of Welfare Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MARTINS, Susana da Cruz. **Escolas e estudantes da europa:** estruturas, recursos e políticas de educação. Lisboa, Mundos sociais, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Revisão Carlos Roberto F. Nogueira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

OECD. **Pisa 2015 : results in focus.** Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.> Acesso em: 12 jul. 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, **Marcelo.** **Economia Política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social:** temas & questões. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: **Os clássicos da política.** v. 1, 14 ed. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social:** particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Pedro Adão; PEREIRA, Mariana Trigo. **Cuidar do Futuro:** os mitos do Estado Social Português. Lisboa: Clube do Autor, 2015.

_____; SOUSA, S.; PEREIRA, M. Trigo. Maturação e convergência: evolução da proteção social. In: ALEXANDRE, Fernando; et al (org.). **A Economia Portuguesa na União Europeia:** 1986-2010. Coimbra: Actual, 2014.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade.** São Paulo, n. 116, p. 652-674, out./dez. 2013.

TEIXEIRA, P. ; et al. Educação, economia e capital humano: notas sobre um paradoxo. In: ALEXANDRE, Fernando; et al (org.). **A Economia Portuguesa na União Europeia:** 1986-2010. Coimbra: Actual, 2014.

O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO DESCRITIVO-CORRELACIONAL ENTRE UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA E BRASILEIRA.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO-
CORRELACIONAL ENTRE UNA UNIVERSIDAD Y
PORTUGUÉS BRASILEÑO.

THE SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF
UNIVERSITY STUDENTS: A DESCRIPTIVE-
CORRELATIONAL STUDY BETWEEN A
PORTUGUESE AND BRAZILIAN UNIVERSITY

Rúbia S. FONSECA¹

Joaquim ESCOLA²

Amâncio CARVALHO³

Armando LOUREIRO⁴

Resumo:

A UNESCO (2011), afirma que a educação deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas da sua

¹ Doutoranda do curso de Ciências da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. E-mail: rubiasalf@yahoo.com.br.

² Doutor em Filosofia, diretor do departamento da escola de humanas e psicologia, professor auxiliar da UTAD, Portugal.

³ Doutor em Ciências da Educação, Professor auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

⁴ Doutor em Ciências da Educação, Professor auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

aprendizagem e não como recetores do ensino. Neste sentido é de extrema relevância a realização de um estudo que possa contribuir para a identificação do perfil do aluno. **Desta forma, este trabalho teve o objetivo de** avaliar a relação entre o perfil sociodemográfico entre duas universidades de dois países (Brasil) e (Portugal). **Procedemos com um** estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa. 1240 estudantes universitários participaram deste estudo, aos quais foi aplicado um questionário de autopreenchimento e escala de Graffar (1956) para identificar o NSE - Nível socioeconômico. Os dados foram analisados através do teste não paramétrico de χ^2 , com nível de significância de 5%. Do total da amostra a maioria era do sexo feminino (54,9%) e pertencia ao grupo etário do 19-20 anos (39,4%). A média da idade foi de 20,11 \pm , o mínimo 17 e o máximo 56 anos. A maioria era solteira (94,1%) e pertencia à classe média alta (46,7%). Constatamos existir relação entre o estado civil, grupo etário, coabitação, manutenção financeira, meio de deslocação à universidade e NSE (χ^2 : $p \leq 0,000$). Foram encontradas semelhanças e diferenças entre os alunos universitários dos dois países.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes universitários. Universidade. Perfil sociodemográfico. Ensino-aprendizagem.

Abstract

UNESCO (2011) states that education should focus on students and consider them as protagonists of their learning and not as receivers of education. In this sense, it is extremely relevant to carry out a study that can contribute to the identification of the student profile. Objective: to evaluate the relationship between the sociodemographic profile between two universities from two countries (Brazil) and (Portugal). METHODS: a descriptive-correlational, cross-sectional study with a quantitative approach, a sample of 1240 university students, to whom a self-completion questionnaire and Graffar scale (1956) were applied to identify the NSE socioeconomic level. Data processing using SPSS 22.0) with the non-parametric test of χ^2 . Significance level of 5%. Results: Of the total sample, the majority were female (54.9%) and belonged to the age group of 19-20 years (39.4%). The mean age was 20.11 \pm , the minimum 17 and the maximum 56

years. The majority were single (94.1%) and belonged to the upper middle class (46.7%). Conclusion: We found a relationship between the civil state, age group, cohabitation, financial maintenance, means of travel to university and NSE ($\chi^2: p \leq 0,000$). Similarities and differences were found among university students from both countries.

KEYWORDS: University students. University. Sociodemographic profile. Teaching-learning.

Resumen

La UNESCO (2011), afirma que la educación debe tener como centro a los alumnos y considerarlos como protagonistas de su aprendizaje y no como receptores de la enseñanza. En este sentido es de extrema importancia la realización de un estudio que pueda contribuir a la identificación del perfil del alumno. Objetivo: evaluar la relación entre el perfil sociodemográfico entre dos universidades de dos países (Brasil) y (Portugal). Métodos: estudio descriptivo-correlacional, transversal, de abordaje cuantitativo, muestra de 1240 estudiantes universitarios, a los cuales se aplicó un cuestionario de autopercepción y escala de Graffar (1956) para identificar el NSE -Nivel socioeconómico. Tratamiento de datos con el SPSS 22.0) con la prueba no paramétrica de χ^2 . Nivel de significancia del 5%. Resultados: Del total de la muestra la mayoría era del sexo femenino (54,9%) y pertenecía al grupo de edad del 19-20 años (39,4%). El promedio de edad fue de 20,11 \pm , el mínimo 17 y el máximo de 56 años. La mayoría era soltera (94,1%) y pertenecía a la clase media alta (46,7%). Conclusión: Constatamos que existe relación entre el estado civil, grupo de edad, cohabitación, mantenimiento financiero, medio de desplazamiento a la universidad y NSE ($\chi^2: p \leq 0,000$) Se encontraron similitudes y diferencias entre los alumnos universitarios de ambos países.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes universitarios. Universidad. Perfil sociodemográfico. Universidad. Enseñanza-aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A obtenção do diploma de curso superior é uma meta para grande parte dos jovens. Como pode notar-se no crescimento dos índices estatísticos dos países sobre as inscrições no Ensino Superior. O crescimento do número de inscritos permitiu a gradual qualificação da população portuguesa tendo a percentagem de população residente com um grau superior aumentado de 13.2% no ano de 2011 para 16.5% em 2014 (PORDATA, 2016), de cerca de 30.000 estudantes universitários nos anos 60 e de 81.000 nos anos 80, passou-se para quase 350.00 em 2015 (GARRIDO & PRADO, 2016). No Brasil em 2004, a parcela de jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior era de 32,9% e cresceu para 58,5% em 2014, segundo o IBGE (2015) na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2015. Observa-se, portanto, nos últimos anos, um aumento da população universitária, carregando consigo características bastante heterogêneas no tocante à classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho, opção pelo turno de estudo, entre outras (SCHEICH, POLYDORO, & SANTOS, 2006). Para (MOREIRA; LIMA; SILVA, 2011, p. 52):

Nas últimas décadas observou-se um aumento da população universitária com características bastante heterogêneas como classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho, horário de estudo. Assim, percebeu-se que a educação superior provocou mudanças expressivas nos estudantes, abrangendo o nível pessoal, profissional e social desses alunos.

Desta forma pode-se dizer que a heterogeneidade dos estudantes coloca uma série de desafios e exigências às instituições de ES no sentido de criar condições para o desenvolvimento, mudança, aprendizagem e sucesso dos estudantes. Na sociedade pós-moderna, é portanto, fundamental que o ES prepare os estudantes para assumir as

suas responsabilidades morais e éticas, para se confrontarem, lidarem e resolverem problemas complexos (BASTO, 1998).

Esta questão de heterogeneidade dos estudantes universitários ganhou maior visibilidade nas investigações científicas. Em Portugal, há a percepção de que taxas cada vez mais elevadas de alunos têm chegado à universidade com insuficientes bases de conhecimento, baixos níveis de motivação e de competências de estudo (ALMEIDA, 2007). No Brasil, há um empenho do governo em abrir vagas no ensino superior, no entanto, não há o mesmo esforço na adequação dos locais de ensino, das políticas, dos processos educativos frente à diversidade da população que chega à universidade (PINTO, 2004; MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

A partir desse quadro de ingresso, encontra-se uma diversidade de contextos que, por sua vez, permitem aos estudantes diferentes experiências. Ingressar na universidade acarreta grandes e novos desafios afetivos, cognitivos e sociais. Os anos que os estudantes passam na universidade são importantes tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a formação profissional, refletindo no desenvolvimento da própria sociedade onde irão atuar quando graduados. Dada essa diversidade, é importante conhecer como se dá o perfil universitário do século XXI. Como estabelece a UNESCO (2011), “os alunos não são o objeto da educação mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (p. 10)

As exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua (JENSCHKE, 2003; SOARES, 2000), somadas à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) têm estimulado o ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Como consequência disso, constata-se a heterogeneidade dos estudantes universitários em termos de idade, classe social e procedência geográfica

(MACEDO; TREVISAN; TREVISAN; MACEDO, 2005; SOARES, 2002). Ao mesmo tempo em que se observa a ampliação do sistema de educação superior, verifica-se a necessidade de apoio e orientação aos universitários no decorrer de seus anos de formação a fim de facilitar sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (ALMEIDA; SOARES, 2004).

O ingresso na universidade por si só pode gerar tanto expectativas positivas quanto receios e ansiedade, impondo desafios de ordem pessoal, interpessoal e acadêmica, dentre outros (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; SANTOS; ALMEIDA, 2001). Nesse sentido, surge o interesse em conhecer em maior profundidade o desenvolvimento psicossocial dos alunos, ou seja seu perfil, durante o período em que permanecem na universidade (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Em Portugal, vários autores têm estudado a transição, a adaptação, o desenvolvimento psicossocial e o rendimento acadêmico dos estudantes no Ensino Superior (ALMEIDA & FERREIRA, 1999; ALMEIDA, FREITAS, & SOARES, 2004; ARAÚJO; ALMEIDA, 2003; BASTOS, 1998; DINIZ; ALMEIDA, 1997; FERREIRA; HOOD, 1990; MENEZES; COSTA; CAMPOS, 1989; NICO, 1996; ROSÁRIO et al., 2001; SOARES, 2003). Pesquisadores brasileiros que investigam a população universitária referem um corpo consolidado de pesquisas científicas internacionais que reflete a preocupação com o desenvolvimento global dos estudantes ao longo do curso e o impacto da universidade sobre esse processo (GUERREIRO-CASANOVA; POLYODORO, 2010; SANTOS; NORONHA; AMARO; VILLAR, 2005; SCHLEICH, 2006).

Adorno (1995) Adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a formação social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Para Zabalza (2004),

a universidade é cenário específico e especializado de formação. Preconiza como conceito de formação a necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento global dos sujeitos em formação como pessoas. Portanto, é imprescindível pensar a formação “*a lo largo de la vida*” (ZABALZA, 2004, p. 40) e não apenas na formação inicial, na perspectiva de ir ”mejorando como personas”.

METODOLOGIA

Desenvolveu-se um estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa. A amostra foi no total de 1240 alunos, sendo 533 de Portugal e 707 do Brasil, que frequentavam 10 cursos (Biologia, Ciências do Desporto, Comunicação e Multimédia, Educação Básica, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Electrotécnica e de computadores, Engenharia Informática, Línguas, Literatura e Cultura, Psicologia) e que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar. Estabelecemos como critério de seleção, ser aluno dos cursos seleccionados e frequentar o 1º, 2º e 3º ano dos cursos.

COLETA DE DADOS

Foi aplicado um questionário de autopreenchimento, com questões fechadas de múltipla escolha, já validado. Portanto, a classificação do nível socioeconómico do agregado familiar foi efetuada através da Escala de Graffar (1956), que permite avaliar a classe socioeconómica das famílias. Surgiu com o professor Marcel Graffar, da École de santé publique de l'Université libre de Bruxelles, numa revisão de vários estudos sobre classificações sociais em diferentes países, nos quais ele demonstra que em estudos biológicos e em saúde, as “amostras da população devem ser acompanhadas, se não de uma descrição completa do estilo de vida dos grupos observados, pelo menos do uso de um método de classificação social e económico que torna possível as comparações.” (GRAFFAR, 1956, p. 456). Segundo Vilaça (2012), é um

instrumento amplamente utilizado nas Ciências Sociais e Humanas, é também recomendada pelo Centro Internacional de Infância, que se baseia no estudo de características sociais da família, num conjunto de cinco critérios (escolaridade, profissão, rendimento familiar, conforto e habitação e aspecto do bairro habitado), que define a classificação em cinco classes, atribuindo-se a cada classe da família observada uma pontuação para cada um dos cinco critérios enumerados. Posteriormente, com a soma dessas pontuações, obtém-se o escalão a que a classe ocupa na sociedade: i) Classe I- classe alta- valores entre 5 a 9; ii) Classe II- classe média alta – valores entre 10 a 13; iii) Classe III- classe média – valores entre 14 a 17; iv) Classe IV- classe média baixa – valores entre 18 a 21; v) e Classe V- classe baixa – valores entre 22 a 25 (GRAFFAR, 1956). No nosso estudo, na classificação da classe V- classe baixa, não apresentou nenhum valor de pontuação.

A versão portuguesa resultou do trabalho inicial de tradução e adaptação efetuado em 1990 e revisto em 2010 por Amaro (2010), versão essa cedida pelo autor e utilizada neste estudo.

Antes da aplicação do questionário, foi solicitado previamente autorização à comissão de ética da Universidade de Portugal (7/2016) e do Brasil, também foi submetido na plataforma Brasil para autorização da comissão de Ética no Brasil que deu o seu parecer favorável (nº 1.901.179). De seguida foi agendada por email, a recolha de dados com os professores de cada um dos cursos. A investigadora deslocou-se às salas de aula, tendo informado os estudantes e realizada a entrega e recolha dos questionários em sala de aula.

TRATAMENTO DE DADOS

Para o tratamento dos dados do questionário procedemos à análise de frequências e a análises estatísticas. Para analisar os dados recolhidos utilizou-se o *software* estatístico – SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0, para *Windows*. A análise incluiu o uso de estatísticas descritivas

(frequências relativas e absolutas, modas, médias e respectivos desvios padrão) e estatística inferencial. Para testar as hipóteses usou-se como referência um nível de significância = 0,05. Foi construída uma base de dados no SPSS, onde os mesmos foram editados recorrendo-se à estatística descritiva, utilizando as frequências absolutas e relativas, a média e o desvio-padrão da idade e os testes não paramétricos 2e Kruskal-Wallis. O nível de significância será de 5%. Como respalda Fortin, Coté e Filion, (2009): “Na maior parte das investigações, o nível de significância estabelecido é de 0,05. Isto significa que o investigador aceita a probabilidade de se enganar ou de cometer um erro 5 vezes sobre 100. Nos artigos de investigação, os resultados relatados são muitas vezes julgados estatisticamente significativos a menos de 0,05 ou 0,01.”

RESULTADOS

O perfil sociodemográfico abrangeu as variáveis sexo, grupo etário, estado civil, posse de filhos a seu cargo e número de dependentes, coabitação em tempo de aulas, tipo de habitação, meio de deslocação para a universidade, manutenção financeira, nível socioeconómico (NSE), segundo Graffar (1956), curso e ano frequentado pelo estudante.

No total da amostra, incluindo as duas universidades (n= 1240), conforme podemos visualizar na tabela 2, a maioria dos estudantes era do sexo feminino (54,9%), enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (39,4%), era solteiro (94,1%), não tinha filhos (95,0%), coabitava com os amigos em tempo de aulas (47,5%), numa casa/apartamento mantidos pela família (46,3%), deslocava-se para a universidade de autocarro/ónibus(37,1%) e a pé (36,5%), a sua manutenção financeira dava-se através de mesada da família (41,8%) e atividade académica/bolsa de estudos (41,2%), pertencia ao NSE da classe média alta (46,7%), o maior grupo da amostra frequentava o curso de Enfermagem (19,5%) e o 1º ano dos cursos(45,4%).

Na amostra parcial da universidade portuguesa ($n=533$), conforme podemos visualizar na tabela 1, a maioria dos estudantes era do sexo feminino (53,5%), enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (43,5%), a média da idade foi de $20,11 \pm 2,901$ anos, o mínimo 17 anos e o máximo 45 anos, era solteiro (98,5%), não tinha filhos (98,9%), coabitava com os amigos em tempo de aulas (60,2%), numa casa/apartamento mantidos pela família (57,8%), deslocava-se para a universidade de transporte público (autocarro/ómnibus) (41,3%), a sua manutenção financeira dava-se através de mesada da família (58,9%), pertencia ao NSE da classe média alta (53,8%), o maior grupo frequentava o curso de Engenharia Informática (21,0%) e o 1º ano dos cursos (50,3%). Salienta-se que 9,4% dos estudantes viviam sozinhos, 21,8% deslocavam-se a pé e 35,6% asseguravam a sua manutenção financeira através de bolsa de estudo.

Na amostra parcial da universidade brasileira ($n=707$), conforme podemos visualizar na Tabela 1, a maioria dos estudantes era do sexo feminino (55,9%), enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (36,2%), a média da idade foi de $21,48 \pm 5,545$ anos, o mínimo 17 anos e o máximo 56 anos, era solteiro (90,5%), não tinha filhos (92,1%), coabitava com os amigos em tempo de aulas (37,8%), numa casa/apartamento mantidos pela família (37,0%), deslocava-se para a universidade a pé (47,7%), a sua manutenção financeira dava-se através de atividade acadêmica/bolsa de estudos (44,6%), pertencia ao NSE da classe média (46,8%), o maior grupo frequentava o curso de Enfermagem (23,2%) e o 1º ano dos cursos (41,6%).

Tabela 2. Perfil sociodemográfico dos estudantes por universidade e total da amostra (%)

Variáveis/Categorias	Brasil	Portugal	Total da amostra
	Fi fr	Fi fr	Fi fr
Sexo			
Feminino	55,9 311	53,7 246	54,9 557
Masculino	44,1 394	46,3 285	45,1 679
Grupo etário			
17-18 A	25,2 177	25,7 137	25,4 314
19-20 A	36,2 254	43,5 232	39,4 486
21- 22 A	17,4 122	21,4 114	19,1 236
≥23 A	21,2 149	9,4 50	16,1 199
Estado civil			
Solteiro	90,5 637	98,9 525	94,1 1162
Casado	8,0 56	0,9 5	4,9 61
Divorciado	1,6 11	0,2 1	1,0 12
Possui filhos			
Não	92,1 650		95,0 1177
Sim	7,9 56	98,9 527	5,0 62
N.º de filhos			
1 filho	51,8 29	1,1 6	52,5 32
2 filhos	39,3 22	80,0 4	37,7 23
3 filhos	3,6 2	20,0 1	3,3 2
4 filhos	3,6 2		3,3 2
5filhos	1,8 1		1,6 1
Cohabitação			
Com os pais	29,0 204	19,7 105	25,0 309
Com o conjugue	10,1 71	2,6 14	6,9 85
Como os familiares	18,6 131	7,9 42	14,0 173
Com os amigos	37,8 266	60,3 321	47,5 587
Sozinho	4,5 32	9,4 50	6,6 82

Variáveis/Categorias	Brasil	Portugal	Total da amostra
	Fi fr	Fi fr	Fi fr
Tipo de habitação			
Casa apto mantido pela família	37,0 258	58,7 308	46,3 566
Casa apto mantido pelo próprio aluno	14,6 102	16,0 84	15,2 186
Residência da Universidade	32,8 229	11,2 59	23,5 288
Pensão ou hotel	2,4 17	1,3 7	2,0 24
Casa de familiares ou outros	13,2 92	12,8 67	13,0 159
Meio de deslocação			
A pé	44,7 334	21,8 116	36,5 450
Boleia/carona	6,6 46	12,4 66	9,1 112
Autocarro	33,9 237	41,4 220	37,1 457
Veículo motorizado	10,6 74	23,5 125	16,2 199
Bicicleta	1,1 8	0,8 4	1,0 12
Taxi	0,1 1	0,2 1	0,2 2
Manutenção financeira			
Atividade académica	45,3 315	35,8 190	41,2 505
Trabalho com contrato	17,4 121	2,5 13	10,9 134
Empréstimo bancário	3,7 26	0,8 4	2,4 30
Mesada da família	28,6 199	59,2 314	41,8 513
Poupança	5,0 35	1,7 9	3,6 44
NSE			
Classe alta	5,1 32	7,7 41	6,3 73
Média alta	41,0 259	53,6 285	46,7 544
Média	46,8 296	32,7 174	40,4 470
Média baixa	7,0 44	6,0 32	6,5 76
Baixa	0,2 1	0 0	0,1 1

Variáveis/Categorias	Brasil	Portugal	Total da amostra
	Fi fr	Fi fr	Fi fr
Curso			
1. Biologia	9,1 64	11,6 62	10,2 126
2. Ciências do desporto	7,1 50	12,0 64	9,2 114
3. Comunicação e Multimédia	5,8 41	7,5 40	6,5 81
4. Educação Básica	7,5 53	7,1 38	7,3 91
5. Enfermagem	23,2 164	14,3 76	19,4 240
6. Engenharia Civil	10,0 71	2,4 13	6,8 84
7. Engenharia Eletrotécnica	2,8 20	4,3 23	3,5 43
8. Engenharia Informática	15,1 107	21,0 112	17,7 219
9. Línguas	3,3 66	4,5 24	7,3 90
10. Psicologia	10,0 71	15,2 81	12,3 152
Ano do Curso			
1º ano	41,6 294	50,3 268	45,4 562
2º ano	37,5 265	24,0 128	31,7 393
3º ano	20,8 147	25,7 137	22,9 285
Total	100 706	100 533	100 1240

Fonte: Dados da Pesquisa

Para testar se existe diferença entre o perfil sociodemográfico (sexo, grupo etário, estado civil, manutenção financeira, NSE) dos estudantes entre as universidades dos dois países, procedemos à realização dos testes estatísticos de χ^2 .

No **estado civil** foram encontradas diferenças estatísticas altamente significativas $\chi^2: p= 0,000$, onde a universidade Portuguesa tem + 6,2 casos que o esperado de estudantes solteiros e na universidade brasileira + 6,6 casos que o esperado de estudantes casados e +2,4 casos que o esperado de estudantes divorciados.

O **sexo** dos estudantes não difere significativamente entre as universidades.

O **grupo etário** dos estudantes difere significativamente entre as universidades ($\chi^2: p \leq 0,000$), sendo que os na

universidade brasileira tem + 5,6 casos que o esperado de estudantes no grupo de 23 e mais anos, no grupo de 19 aos 20 anos a universidade portuguesa tem + 2,6 casos do que o esperado de estudantes mais novos.

Na **coabitação** foram encontradas diferenças estatísticas altamente significativas χ^2 : $p=0,000$, onde na universidade brasileira há + 3,7 casos que o esperado de estudantes que vivem com os pais e + 5,1 casos de estudantes que vivem com os cônjuges, +5,4 casos que o esperado de estudantes que vivem com os familiares. Já na universidade portuguesa há + 7,9 casos que o esperado de estudantes que vivem com os colegas e + 3,4 casos que o esperado de estudantes que vivem sozinhos.

Na **manutenção financeira** existem diferenças altamente significativas χ^2 : $p=0,000$, na universidade brasileira há +3,3 casos que o esperado de estudantes que sua manutenção vem de bolsas de estudos ou atividade acadêmica + 8,3 casos que o esperado de estudantes com trabalho de contrato + 3,3 casos que o esperado de estudantes que utilizam o empréstimo bancário para se manter na faculdade e + 3,1 casos de estudantes que sua manutenção financeira é proveniente de poupança. Já na universidade portuguesa +10,8 de casos que o esperado de estudantes que sua manutenção financeira é proveniente de mesada da família.

Existem diferenças significativas na questão do **meio de deslocação** dos estudantes para a universidade, entre as universidades (χ^2 : $p < 0,000$), sendo que os estudantes da universidade brasileira há + 9,4 casos que o esperado de alunos que se deslocam à universidade a pé. Já na universidade portuguesa (RA= +3,5) de alunos que se deslocam de boleia/carona e (RA=+2,7) casos que o esperado de estudantes que se deslocam de autocarro/ómnibus e (RA=+6,1) casos que o esperado de estudantes que se deslocam de carro.

O **nível socioeconómico** dos estudantes apresenta diferenças significativas entre as universidades (χ^2 : $p \leq 0,000$), sendo que os alunos da universidade brasileira (RA= +4,9)

casos que o esperado de alunos de classe média e os alunos da universidade portuguesa (RA= +4,3) casos que o esperado de alunos de classe média alta.

DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Conforme ressaltam Almeida e Castro (2017), sobre a importância desta parte de nossa pesquisa, de se caracterizar o perfil do universitário, “Não sendo as dificuldades na transição e adaptação ao ES exclusivas destes “novos públicos”, a investigação destaca a necessidade de caracterização geral dos estudantes e a implementação de medidas de acordo com as suas necessidades.” Indo também em direção ao exposto por (TERENZINI et al.,1994; TERENZINI; SPRINGER; YAGER; PASCARELLA; NORA, 1996), quando dizem que atualmente, as características dos estudantes do ES incluem a diversidade na idade, estatuto sócio- económico, gênero, raça/etnia, e recursos pessoais.

Nos resultados desta pesquisa, a maioria dos estudantes se deslocaram das casas dos pais e moravam com amigos em tempos de aulas. Os estudos de Furnet (1986) mostravam a importância da independência na adaptação à vida e aos estudos universitários, a análise dos resultados mostraram que os sucessos são estatisticamente mais numerosos naqueles estudantes total ou parcialmente independentes dos pais, do ponto de vista financeiro, e que adotaram competências de estudo do que os sucessos nos estudantes que continuaram presos aos seus velhos hábitos.

Em relação ao resultado do gênero da nossa amostra que nos dois países foram em sua maioria do sexo feminino, podemos refletir sobre os dados que apontam o aumento do número de licenciados num tão curto espaço de tempo que teve consequências na diminuição da distância social entre profissões, mas também na mudança no perfil sociodemográfico dos estudantes universitários. Tome-se como exemplo as diferenças de gênero, quando sabemos que a população estudantil é atualmente majoritariamente mulheres.

(PORDATA,2017). Assim como no estudo de Franco, Dias, Almeida e Joly (2011), apontaram que a maioria 64,4% dos universitários participantes em sua amostra composta por duas universidades portuguesas do Minho e de Coimbra, eram do sexo feminino, bem como no estudo de Prates, Joly, Dias e Almeida (2011), sua amostra composta por três universidades brasileiras, duas de São Paulo e uma de Minas Gerais eram maioritariamente 70,3% do sexo feminino. O estudo de Almeida et al. (2006) também afirmou que o ensino superior é hoje, contrariamente a algumas décadas atrás, frequentado por estudantes de diversas origens sociais e com a taxa mais elevada de estudantes do sexo feminino.

A população estudantil é cada vez mais heterogênea. Por exemplo, 7% dos alunos inscritos no ensino superior público no ano letivo 2014/2015 eram estrangeiros, enquanto que no ensino privado essa percentagem atingiu os 11%, o ingresso inclui cada vez mais pessoas de diferentes estratos sociais e ainda as gerações mais velhas que estejam interessadas em envolver-se em processos de formação ao longo da vida. (ALMEIDA; QUINTAS; GONÇALVES, 2016; MONTEIRO; BARROS; MOREIRA, 2015). No caso desta pesquisa, a maioria eram nacionais dos próprios países, porém, alguns autores (FRAGOSO, 2016), utilizam o termo “estudantes não tradicionais” para incluir estudantes mais velhos, imigrantes, estudantes provenientes de agregados familiares de estatuto sociodemográfico mais baixo, bem como estudantes com necessidades educativas especiais. (PIRES,2016). É neste contexto de diversidade que cada vez mais o ensino superior se define enquanto fator promotor de inclusão social, como também pudemos ver em nossa amostra a maioria da faixa etária de 19 a 20 anos porém alunos maiores de 23 anos indo no caso da amostra do Brasil até 56 anos e no caso da amostra de Portugal até 45 anos. Podemos ver que estes dados corroboram com os estudos de Almeida e Castro (2017), quando afirmam que a expansão ocorrida no Ensino Superior (ES) em Portugal proporcionou o seu acesso por grupos de

estudantes bastante diferenciados socioculturalmente entre si, designados genericamente por “novos públicos” ou “estudantes não tradicionais”.

Muitos são os estudos realizados em relação a se identificar os novos públicos universitários, devido a expansão do Ensino Superior em Portugal, observando-se uma maior presença de alunos de grupos socioculturais menos favorecidas, com necessidades educativas específicas ou mais velhos, entre outros (ALMEIDA; GUISANDE; SOARES; SAAVEDRA, 2006; Balsa; SIMÕES; NUNES; CARMO; CAMPOS, 2001; COSTA; ARAÚJO; GONÇALVES; ALMEIDA, 2013; VALADAS; GONÇALVES; FAÍSCA, 2011). No caso da amostra deste estudo as características de nível socioeconômico abrangeram mais alunos no caso de Portugal de classe média alta e que seu estudo é mantido por mesada da família e no caso da amostra do Brasil classe média em que garantem os estudos por meio de bolsas de estudos ou atividades acadêmicas. No Brasil, a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior não tem se restringido apenas ao crescimento do número de alunos, de cursos ou de instituições, mas tem significado transformações qualitativas no tocante ao perfil e às características dos ingressos, conforme a perspectiva de que o acesso é para todos. (ALMEIDA; CASTRO, 2017).

Em Portugal, alguns estudos têm apontado que fatores como o gênero, o estatuto socioeconômico, o capital cultural e o perfil acadêmico dos estudantes são categorias que limitam de certa maneira as suas escolhas bem como a provável maior longevidade dos seus percursos acadêmicos (MAGALHÃES et al., 2009; TAVARES, 2013; TAVARES; CARDOSO, 2013). Dados do Eurostudent (2015) mostram que estudantes de famílias com baixo capital cultural, também designados como “estudantes de primeira geração”, tendem a ingressar no ensino superior mais tarde. Além disso, na maioria dos países europeus, esses estudantes encontram-se em instituições não universitárias, evidenciando que as preferências, as escolhas

e o acesso académico são mais restritos para estudantes de contextos sociais mais desfavorecidos (EUROSTUDENT, 2015).

No caso português, e apontando os estudos mais recentes, é de referir o estudo realizado pela Universidade de Évora (2016), onde as questões económicas são apontadas como fazendo parte das principais razões pelas quais os estudantes abandonam o ensino superior, sendo que o número de estudantes com apoio social que desiste desta Universidade é três vezes menor em comparação com o número de estudantes sem qualquer apoio. Ferreira e Fernandes (2015), analisou o fenómeno do abandono na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, concluindo também que a questão económica se apresentou como uma das principais razões apontadas pelos estudantes para a sua desistência. A relevância do fator económico associado à inexistência de apoio por parte do Estado e dos serviços sociais da instituição que o aluno frequenta, reflete na situação em que o risco de abandono se agrava de forma muito significativa, observado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD (RIBEIRO et al. 2014). Por estes dados podemos ver que a grande maioria da amostra dos universitários portugueses da nossa amostra, são de classe média alta, e conforme investigações já mencionadas aparentemente os alunos de classes mais baixas, não se arriscam a entrar em uma universidade, ou se entram desistem com mais frequência, ou entram mais tarde ou ainda procuram politécnicos ou escolas profissionais.

Neste mundo global em que vivemos e com a proposta da internacionalização e mobilidade, este estudo oferece um recorte, uma breve visão das semelhanças e diferenças sociodemográficas, entre dois países. Este estudo poderá ser ainda uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior dos dois países, pois os estudos realizados nestes contextos ainda são escassos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação** / Theodor W. Adorno; Tradução Wolfgang

Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALMEIDA, L.; CASTRO, R. **Ser estudante no ensino superior**: As respostas institucionais à diversidade de públicos. Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação, Universidade do Minho. 2017.

ALMEIDA, L. S., & FERREIRA, J. A. G. Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. **Psicologia**: Teoria, Investigação e Prática, n. 1 , p. 157-190, 1999.

ALMEIDA, L.; SOARES, A.; FERREIRA, J. Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). **Psicologia**, v. 29, p. 189-208, 2002.

ALMEIDA, L. S., FREITAS, A. C., & SOARES, A. P. Integración y adaptación académica en la universidad: estudio considerando la titulación y el sexo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 11, p. 169-182, 2004.

ALMEIDA, L. S., et al. Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 193, p. 507-514, 2006.

ALMEIDA, A.; QUINTAS, H.; GONÇALVES, T. Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem

e na inserção profissional. **Laplage em Revista**, v. 2, p. 97-111, 2016.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Eds.). **Estudante universitário: Características e experiências de formação** (pp. 15-40). São Paulo. 2004.

AMARO, F. **A Classificação das famílias segundo a escala de Graffar**. Fundação N.S. Bom Sucesso. Lisboa. 2010.

ARAÚJO, B. R., & ALMEIDA, L. S. O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do Ensino Superior: Estudo realizado no âmbito do ensino de enfermagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 8, p. 33-40, 2003.

BALSA, C. et al. **Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação**. Lisboa: CEOS, Colibri. 2001.

BASTOS, A. **Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção**. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 1998.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. Construção de uma escala de Qualidade da Integração

no Ensino Superior (EQIES). **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 2, p. 85-96, 1997.

COSTA, A. R. et al. Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. **Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social**, v. 2, n. 1, p. 63-74, 2013.

EUROSTUDENT. **Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012 - 2015**. Synopsis of Indicators

(Social and Economic Conditions of Student Life in Europe). 2015. Disponível em: <http://www.eurostudent.eu/results/reports> em 09.12.2016

FRANCO. Et al. **Competências de estudo e pensamento crítico:** suas interações. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (108-108). 2011. [Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16416>, Consultado em Janeiro 2015]

FRAGOSO, A. **A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior:** O caso dos estudantes do 1º ano (pp. 39-63). Braga, PT: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de educação, Universidade do Minho, 2016.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Adaptação Acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, v. 6, n. 1, p. 01-10, 2001.

FERREIRA, F.; FERNANDES, P. Fatores que influenciam o abandono no Ensino Superior e iniciativas para a sua prevenção – o olhar dos estudantes. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 45, p. 177-197, 2015.

FERREIRA, J. A.; HOOD, A. B. Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial de estudante universitário. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 24, p. 391-406, 1990.

FORTIN, M, COTE, J.; FILION, F. **Fundamentos e etapas do processo de investigação.** Lusodidacta. 2009.

GARRIDO. M.V.; PRADA. M. **Manual de competências académicas:** Da adaptação à universidade à excelência académica. Lisboa: Silabo. 2016.

GRAFFAR, M. Une Methode de classification sociale d'échantillons de population. **Courrier**, v. 6, p. 455-459, 1956.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2015). Retirado de <http://www.ibge.gov.br/home/>

JENSCHKE, B. A cooperação internacional: Desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, p. 35-55, 2003.

MACEDO, A. R. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 13, p. 127-148, 2005.

MAGALHÃES, A.; AMARAL, A.; TAVARES, O. Equity, access and institutional Competition. **Tertiary Education and Management**, v. 15, n. 1, 35-48, 2009.

MENEZES, I.; COSTA, M. E.; CAMPOS, B. P. Valores de estudantes universitários. **Cadernos de Consulta Psicológica**, v. 5, p. 53-68, 1989.

MICHELOTTO, R.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. H. S. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma do governo Lula**, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa**. 2007. Recuperado em 21 agosto 2012, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

MONTEIRO, A. M. R.; BARROS, R. M. A.; MOREIRA, J. A. Novos públicos do ensino superior: Abordagem à aprendizagem de estudantes maiores de 23 anos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 49, p. 131-149, 2015.

MOREIRA, C. A.; LIMA, F. M.; SILVA, P. N. A difícil tarefa de académicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, n. 6, 2011. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/adificil-tarefa-dos-academicos.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

NICO, J. B. A entrada na Universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In ALMEIDA, L.; SILVÉRIO, J.; ARAÚJO, S. (Eds.), **Actas do II Congresso Galaico-português de psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. 1996.

PINTO, A.; SILVA, A. **Stress e bem estar**: modelos e domínios de aplicação. Lisboa, climepsi editores. 2004.

PIRES, L. A. Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: Respostas institucionais. In ALMEIDA, L. S.; VIEIRA DE CASTRO, R. (Eds), **Ser estudante no ensino superior**: O caso dos estudantes do 1º ano (pp. 64-80). Braga, PT: Centro de Investigação em educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho. 2016.

PORDATA (2016). [http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentagem\)-884](http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentagem)-884)

PRATES, E. A. R. et al. **Competências de estudo e motivação para a universidade**. VII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Sociedade Portuguesa de Psicologia. 2011.

RIBEIRO, F. B. et al. **Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: estudo exploratório**. Vila Real: Universidade de Trás os-Montes e Alto Douro. 2014.

ROSÁRIO, P. et al. Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, v. 5, p. 429-437, 2001.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com universitários do 1 ano. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 19, p. 205-217, 2001.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, 11-20, 2006.

SOARES, D. H. P. As diferentes abordagens em orientação profissional. In M. D. Lisboa; D. H. P. Soares (Eds.). **Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores**. São Paulo: Summus, 2000. p. 24-47.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, A. P. **Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário**. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003.

UNESCO Institute for Statistics. **Global Education Digest: Comparing education statistics across the world**. Quebec: Author. 2011. Retirado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/GED-2011-Book-EN-web2.pdf>

TAVARES, O. Routes towards Portuguese higher education: Students' preferred or feasible choices? **Educational Research**, v. 55, n. 1, p. 99-111, 2013.

TAVARES, O.; CARDOSO, S. Enrolment choices in Portuguese higher education: Do students behave as rational consumers? **Higher Education**, V. 66, n. 3, p. 297-309, 2013.

TERENZINI, P. et al. **The multiple influences of college on students' critical thinking skills**. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Tucson, AZ. 1994.

TERENZINI, P. et al. First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. **Research in Higher Education**, v.37, p. 1-22, 1996.

VALADAS, S. C. A. T.; GONÇALVES, F. R.; FAÍSCA, L. M. M. Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. **Análise Psicológica**, v. 29, p. 369-389, 2011.

VILAÇA. S.P. P. **Desenvolvimento infantil e capacitação materna como resultado da aplicação do programa de empowerment parental para o desenvolvimento infantil (PEPDI)**. Tese de doutoramento em estudos da criança. Universidade do Minho. 2012.

ZABALZA, M. (2004). **O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

365

REPERCUSSÕES EMOCIONAIS DO CYBERBULLYING: UM ESTUDO DE AUTORRELATOS

REPERCUSIONES EMOCIONALES DEL CYBERBULLYING: UN ESTUDIO DE AUTORRELATOS

EMOTIONAL REPERCUSSIONS OF CYBERBULLYING: A STUDY OF SELF REPORTS

Joana PESSOA¹

Lara FERREIRA²

Marta RAMINHAS³

Miguel FRANCISCO⁴

Paula da Costa FERREIRA⁵

Sidclay Bezerra de SOUZA⁶

¹ Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail:

² Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail:

³ Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail:

⁴ Aluno do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail:

⁵ CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal (Investigadora de Pós-doutoramento com bolsa pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/110695/2015) no Grupo de Psicologia da Educação e Orientação – PEO, através do Programa de Estudos sobre E-mail: paula.costa.ferreira@gmail.com;

⁶ Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPG-Psi) e Pós-doutorando da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) através do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES (PNPD/CAPES); Doutor em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia

Com o aparecimento das novas tecnologias, também novas formas de foram surgindo, nomeadamente o . Atualmente, já são muitos os estudos sobre esta recente forma de agressão. No entanto, ainda não são suficientes para abranger todas as suas vertentes. Assim sendo, este estudo pretende focar-se nas repercussões emocionais do , mais especificamente nas emoções negativas provenientes da vitimização do mesmo. Nesta investigação qualitativa foram utilizados autorrelatos de vítimas de , dos quais foi retirada informação sobre as emoções reportadas pelas vítimas, de modo a cruzar essa informação com outra investigação na área. A amostra utilizada foi de 15 participantes, sendo a sua maioria pré-adolescentes e adolescentes. Os resultados mostraram que, em grande parte dos casos, é possível encontrarem-se várias emoções interligadas. Concluiu-se, também, que as duas emoções mais reportadas pelas vítimas são a tristeza e o medo. Este estudo traz uma melhor compreensão das consequências emocionais negativas provocadas pelo , pois expande o espectro das repercussões emocionais nas vítimas.

Palavras-chave: Cyberbullying. Bullying. Repercussões. Emoções Negativas. Emoções Reportadas. Autorrelatos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com a existência de um grande avanço tecnológico, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) revolucionaram o mundo, nascendo, assim, novas formas de comunicar e interagir com as pessoas. Atualmente, as TIC têm tido, cada vez mais, um papel fundamental na vida quotidiana da grande maioria da

da Universidade de Lisboa - (FP-ULisboa). Atua como investigador da linhas de pesquisa: “” inserida no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) da UFPE; e “Aprendizagem em Rede” (GRUPAR), da da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Também é membro colaborador do CICPSI, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - (FP-ULisboa). E-mail: ssouza@campus.ul.pt.

população ocidental. Contudo, independentemente de todos os benefícios e facilidades que estas trouxeram, muitos foram os novos perigos e riscos que começaram a surgir, nomeadamente novas formas de vitimização, como o .

Sendo este um conceito recente, muitas são, ainda, as definições para esta forma de , no entanto, a maioria vai ao encontro da visão de Smith et al. (2008), que define o como sendo um “ato ou comportamento agressivo e intencional realizado por um grupo ou um individuo, através de um meio eletrónico, repetidamente e ao longo do tempo contra uma vítima que não consegue defender-se facilmente”. Por outras palavras, o é uma forma de agressão realizada através de um equipamento eletrónico que pode ser realizada tanto por um indivíduo, como por um grupo de indivíduos, e que se repete prolongadamente, não consistindo num ato único e esporádico. Distingue-se do tradicional na medida em que este é baseado em agressões presenciais, desde verbais a físicas.

Alguns tipos de apresentados por Menesini e Spiel (2012) foram: e-mails ou SMS ofensivos; insultos por ou ; partilha e/ou utilização de fotografias ou vídeos não autorizados; exclusão de redes sociais; apropriação de credenciais e da identidade e utilização das mesmas para fins pejorativos. Para além destes, no site Bullying Statistics são expostas outras formas de , como espalhar rumores online ou através de SMS sobre alguém; fingir ser uma pessoa que não se é online para magoar o outro; e circular fotos ou mensagens sexualmente explícitas de alguém.

Atualmente, já se verifica uma vasta investigação relativa a este tema, nomeadamente no que se refere às consequências do (KOWALSKI; WHITTAKER, 2015) e aos seus antecedentes (CROSS; LESTER; BARNES, 2015), às características das vítimas e dos agressores (KOWALSKI; WHITTAKER, 2015), às crenças dos relativamente ao impacto das suas ações em comparação com o impacto reportado pelas vítimas (GUALDO et al., 2015), à comparação das consequências do tradicional com as do (BOURDEAUDHUIJ;

JACOBS; DESMET; GUNTHER, 2015) e às repercussões comportamentais, emocionais e psicofisiológicas que o traz às suas vítimas (CARAVITA et al., 2015).

Num estudo sobre o impacto emocional do (GUALDO et al., 2015), foram analisadas as diferenças de percepção do e do consoante o papel desempenhado (vítima, agressor e agressor-vítima) e o contexto da agressão. O estudo mostra que as consequências emocionais não acontecem apenas nas vítimas, mas nos agressores também. É mencionado um estudo em que 64% das vítimas de sentiam que os agressores se sentiriam bem consigo mesmos, contentes, brilhantes ou inteligentes pela agressão; no entanto, apenas 35% dos agressores reportaram ter essas reações, podendo isto sugerir que alguns agressores são também afetados negativamente pelas suas ações, o que pode ser bastante interessante para futuros estudos. A emoção mais reportada pelas vítimas de neste estudo foi a tristeza, seguida pela rejeição. O estudo concluiu que as vítimas que experienciaram tanto como avaliam o como tendo um maior impacto negativo do que as vítimas que apenas sofreram de . Isto pode ter várias explicações, uma delas sendo que as experiências negativas vivenciadas - sofrer na escola e o agressor começar também a praticar - podem ser cumulativas e dar uma percepção mais negativa do . Outra justificação é que o remete para situações do ocorrido e isso afeta mais a vítima em questão.

A nível das consequências sociais, os adolescentes vítimas dos seus pares, tanto online () como através de tradicional, têm maior tendência para reportar stress emocional, sintomas de ansiedade e depressão, isolamento social, solidão e para demonstrar aumento da abstinência escolar e fracos resultados académicos (CROSS; LESTER; BARNES, 2015).

Consideramos relevante o artigo de Souza et al (2016) para a presente investigação, não só por tentar compreender de que forma as vítimas experienciam o , tanto no nosso país, como no Brasil, tomando, ainda, em consideração as estratégias consideradas e seguidas pelas mesmas.

Também aqui foram consideradas atitudes de intimidação e apropriação de imagem para o conceito de , assim como um crescente aumento do fenómeno em diversos países (SOUZA et al., 2016) – o que se apresenta como um fator gravíssimo em termos sociais.

De forma a que houvesse uma maior compreensão deste fenómeno, foi utilizado um Questionário do para o Ensino Superior (QCES), adaptado para o Brasil, com 1340 participantes. Através do mesmo foi possível perceber que, tanto em Portugal, como no Brasil, a maior percentagem das vítimas incidia sobre o género feminino (68.7% no Brasil e 67.4% em Portugal), havendo uma diferenciação quanto aos comportamentos de , sendo que a maior percentagem de ameaças e assédios de carácter sexual ocorre no Brasil, relativamente a Portugal.

Relativamente às emoções mais sentidas pelas vítimas, verificou-se existir uma maior frequência de emoções do tipo negativo (culpa, preocupação, sensação de indefesa, raiva e vontade de vingança) no Brasil relativamente a Portugal (SOUZA et al., 2016), o que evidência claramente uma maior perceção de humilhação, mas também uma maior procura de ajuda profissional relativamente ao nosso país. Sendo as reacções ao fenómeno de manifestamente diferentes nos dois países, existe, no Brasil, uma notória tendência superior para o confronto ou, por outro lado, para o desprezo para com o agressor, assim como a procura de ajuda profissional; em Portugal, a inclinação é para uma toma de medidas mais extremas, sem referência ao apoio profissional, o que consideramos especialmente interessante e que nos leva a pensar que poderá estar diretamente associado a fatores culturais.

Também o artigo de Ortega, et al. (2012) nos pareceu igualmente pertinente para a investigação que apresentamos. O presente artigo é interessante por tentar aceder às consequências emocionais do fenómeno de e nas vítimas, através de uma abordagem direta à vítima, assim como uma

abordagem centrada nas variáveis, que permitiu aos autores analisar a influência das mesmas.

Este estudo, Ortega et al., (2012) pretendeu investigar o impacto emocional tanto do tradicional como do nas vítimas, através da comparação de três países: Itália, Espanha e Inglaterra. Tendo em consideração que a nossa investigação pretende perceber as causas emocionais do , relativamente a este artigo vamos somente focar-nos nas mesmas. Os autores do mesmo consideraram o em duas categorias: através do telemóvel e via Internet. Muito embora na nossa investigação não tenhamos distinguido as formas possíveis deste tipo de violência, consideramos que este estudo é pertinente por nos dar acesso à percentagens de vítimas de cyberbullying que reportaram cada emoção, na amostra total por país.

Assim sendo, a nível de via telefone, com uma amostra total de 338 participantes, nos três países, 8% mostraram-se inseguros, 9.2% sozinhos, 9.5% embaraçados, 10.7% depressivos, 13.3% assustados, sendo igual a percentagem para stressados, 18.3% chateados, 19.5% preocupados, 25.4% não incomodados e finalmente, 35.8% sentiram raiva face a este tipo de violência.

Relativamente ao via Internet, com uma amostra de 406 indivíduos, nos três países, 7.1% sentiram-se indefesos, 8.9% sozinhos, 10.3% deprimidos, 11.1% embaraçados, 11.3% stressados, 12.8% assustados, 15.5% preocupados, 19.5% chateados e finalmente, 35.7% sentiram-se indiferentes face a este tipo de agressão.

Podemos desta forma observar que, relativamente ao via telefone a emoção mais reportada foi a raiva (35.8%), seguida da indiferença (25.4%), enquanto que as emoções mais reportadas no caso do via Internet foram precisamente as contrárias – estando a maior percentagem associada à indiferença (35.7%), seguindo-se a raiva (33.7). fator que consideramos interessante pelo facto de, em ambos os casos, as emoções mais sentidas pelas vítimas serem antagónicas.

Através da análise e observação de todas as emoções sentidas e reportadas, é-nos possível perceber o grande impacto que este tipo de violência tem nas pessoas – passando por sentimentos de raiva, solidão, insegurança e tendências depressivas, entre muitas outras. É com o objetivo de perceber melhor esse impacto proveniente da vitimização do que também Patchin e Hinduja (2006) realizaram um estudo focado no relato das experiências de dos participantes. Com uma amostra de 384 jovens, com menos de 18 anos, concluíram que mais de 30% foram vítimas de e que muitas delas sofreram de experiências prévias como vítimas de Das vítimas, cerca de 42% ficaram frustradas, quase 40% zangadas e 27% sentiram-se tristes, após a exposição a este tipo de violência, sendo que quase um terço relatou ter prejudicado a sua vida escolar e familiar. É clara a gravidade e importância deste assunto, sendo que é um tipo de violência cada vez mais corrente e com uma enorme necessidade de sensibilização para que se possa levar à sua eliminação.

Os impactos do são efetivamente graves, afetando principalmente a saúde mental das vítimas. Kowalski e Whittaker (2015) vêm reforçar a seriedade deste tipo de violência para a vítima em questão, mostrando que a mesma apresenta, como consequências do , tendências suicidas, depressão, baixa autoestima, aumento de ansiedade, isolamento, sintomas somáticos, abstinência escolar e baixo desempenho associado, assim como o uso de alucinogénios, incluindo drogas e álcool. Também Cross, Lester e Barnes (2015) focam precisamente esta ideia: através da recolha de dados de 1504 alunos australianos, entre os 13 e os 15 anos, que responderam a um questionário online, foi possível perceber que a percentagem de jovens que reportavam serem vítimas (tanto de e em simultâneo, como de apenas) se manteve estável ao longo de três anos – havendo uma dificuldade associada de reportar os problemas emocionais e de falar com alguém sobre os acontecimentos – especialmente

em raparigas, sendo frequente a ausência à escola decorrente deste tipo de vitimização.

Considera-se relevante e pertinente estudar as repercussões comportamentais, emocionais e psicofisiológicas do , tentando-se perceber se a exposição a situações deste tipo produz, ou não, nos jovens, consequências como maiores níveis de stress, emoções negativas e défices de atenção em comparação com outras interações entre jovens, como no caso do . O artigo de Caravita et al. (2016) atenta precisamente nisto: os dois estudos experimentais foram realizados de forma a examinar respostas emocionais, fisiológicas e de comportamento associadas a situações tanto de , como de , assim como de interações entre pares. Através dos mesmos, foram captadas respostas fisiológicas de elevado stress a situações de exposição a e, em particular, de , levando simultaneamente a maiores emoções de raiva, vergonha e medo.

Neste estudo baseamo-nos no capítulo de Reio e Ortega (2016), que sintetiza muita da investigação mais recente na área do e se foca nas emoções negativas reportadas pelas vítimas desta forma de violência, sendo que os autores definem emoções negativas como uma das seis emoções básicas de Ekman e Friesen (1971) - felicidade, tristeza, surpresa, medo, nojo e raiva - ou como sendo um sentimento negativo derivado destas seis. As quatro emoções negativas apresentadas por Reio e Ortega (2016) são, deste modo, a tristeza, o medo, o nojo e a raiva.

Diante do que fora explicitado, elencamos as seguintes questões de investigação que serviram como base para este estudo:

Q1 - Quais são, deste modo, as repercussões emocionais do ?

Q2 - Serão somente as quatro emoções negativas apresentadas por Reio e Ortega (2016) as principais emoções reportadas pelas vítimas?

Desta forma, o objetivo deste estudo passa por, através da análise de autorrelatos de vítimas de que recolhemos da Internet, perceber se as quatro emoções negativas (Ekman; Friesen, 1971) apresentadas por Reio e Ortega (2016) - e consideradas emoções universais por Ekman e Friesen (1971) - são efetivamente as mais reportadas pelas vítimas e perceber, ainda, que outras emoções, para além destas, são também sentidas pelas mesmas. Por fim, vamos relacionar estas quatro emoções – tristeza, medo, nojo e raiva – com as outras emoções relatadas pelas vítimas, e perceber quais são efetivamente as mais reportadas nesses mesmos autorrelatos, de modo a percebermos, assim, quais as consequências emocionais causadas pelo nas vítimas. Com isto, tencionamos aprofundar o conhecimento sobre as consequências emocionais do ,de modo a compreender melhor como este afeta as vítimas.

MÉTODO

Participantes

Este estudo baseou-se em autorrelatos, sendo que a amostra utilizada foi de 15 participantes. As idades dos participantes variam entre 11 e 33 anos. Dentro deste intervalo de idades, 80% dos participantes (12 participantes) são pré-adolescentes e adolescentes, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos. Aproximadamente 73% dos participantes (11 participantes) são do sexo feminino e 27% (4 participantes) são do sexo masculino. Dos participantes, 6 são dos Estados Unidos da América, 5 do Brasil, 1 é da Austrália, 1 da Nova Zelândia, 1 do Omã e 1 participante é de origem desconhecida.

ARTEFACTOS

A recolha de autorrelatos foi feita , sendo que o principal critério de escolha foi a presença, no autorrelato, de emoções sentidas pela vítima na altura em que sofreu de . Utilizámos dois tipos de autorrelatos na nossa análise: em formato de vídeo (recolhidos do) e em texto escrito (recolhidos de variados , blogs e fóruns da Internet).

ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, os autorrelatos em formato de vídeo foram transcritos palavra por palavra para formato de texto, de modo a serem posteriormente analisados. Nesta fase – em que os autorrelatos em formato de vídeo foram transformados em texto – não houve qualquer interpretação, alteração ou distorção do conteúdo. Posteriormente, a análise dos dados recolhidos nos autorrelatos foi feita minuciosamente através da leitura repetida – por cada um dos autores - de cada autorrelato, de modo a ser possível a identificação de todas as emoções sentidas pelas vítimas. Por fim, sendo que muitas vezes as emoções estavam presentes nos autorrelatos apenas implicitamente, foi necessária uma discussão entre os autores de modo a se atingir um consenso relativamente às emoções presentes em cada autorrelato.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos resultados, foi contruída primeiramente uma tabela onde compilámos todos os dados registados com a análise dos autorrelatos (apresentados na Figura 1), incluindo o número de participantes e as emoções registadas, divididas entre as quatro emoções que retirámos de Reio & Ortega (2016) e as restantes, que fomos encontrando nos autorrelatos à medida que os analisávamos.

Figura 2. Apresentação de Resultados

	Emoções Negativas (Reio & Ortega, 2016)				Emoções Reportadas (Autorrelatos)								
	Medo	Nojo	Raiva	Tristeza	Vergonha	Surpresa	Dor	Culpa	Desapontamento	Frustração	Desgosto	Vingança	Angústia
Participante 1				x									
Participante 2			x	x			x	x				x	
Participante 3	x			x	x					x			
Participante 4		x		x	x				x				
Participante 5	x	x		x				x			x		x
Participante 6	x			x	x			x			x		
Participante 7		x		x				x			x		
Participante 8				x	x								
Participante 9								x					
Participante 10	x												
Participante 11				x									
Participante 12	x		x	x									
Participante 13	x			x									
Participante 14	x			x									
Participante 15	x			x									
Total:	8	3	2	13	4	1	1	1	4	1	3	1	1

Nota. A figura com a tabela de frequências mostra as emoções apontadas pelas vítimas de *cyberbullying* nos autorrelatos, incluindo as quatro emoções negativas de Reio e Ortega (2016) e outras reportadas pelas vítimas.

Fonte: Os Autores.

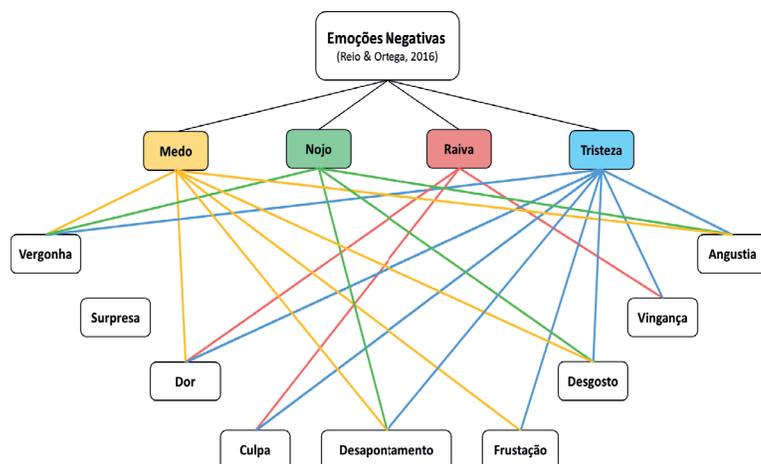
De seguida, optámos por criar um esquema (Figura 2) onde, de forma simples e intuitiva, conseguíssemos expor os nossos resultados, ou seja, a relação entre as quatro emoções de Reio & Ortega (2016) e as restantes que recolhemos nos autorrelatos. Com este esquema é possível observar que emoções aparecem relacionadas entre si, e quais as que não apresentam qualquer relação.

Através da análise do esquema conceptual e da tabela de resultados acima apresentados, conseguimos observar que a tristeza - uma das quatro emoções negativas sugeridas por Reio e Ortega (2016) - é a emoção mais reportada pelas vítimas de na nossa amostra (presente em 13 autorrelatos), associando-se com todas as outras emoções reportadas, exceto com a surpresa - que não se relaciona com nenhuma outra emoção. Contudo, segundo o estudo de Caetano et al. (2016), quando confrontados com as várias possíveis emoções sentidas pelas vítimas, foram poucos os agressores que a reconheceram como sendo das mais reportadas pelas vítimas.

O medo - também uma das quatro emoções negativas sugeridas por Reio e Ortega (2016) - é a segunda emoção mais reportada (presente em 8 autorrelatos) e a que mais se liga

às outras emoções reportadas pelas vítimas, com exceção do sentimento de vingança e da surpresa. O estudo de Caravita et al. (2016) mostrou que a exposição a situações de conduz a um elevado nível de stress, podendo resultar num aumento do sentimento de medo, entre outros. O medo também pode ser proveniente da possível falta de controlo sobre a situação (CAETANO et al., 2016).

Figura 2. Relações entre as emoções apontadas pelas vítimas de cyberbullying nos autorrelatos.



Fonte: Os Autores.

A vergonha e o desapontamento são as duas emoções que se seguem na lista das mais reportadas (cada uma presente em 4 autorrelatos) - e não o nojo e a raiva, como seria de esperar segundo Reio e Ortega (2016) -, estando todas elas associadas à tristeza, ao medo e ao nojo.

O nojo, o desgosto (ambas as emoções presentes em 3 autorrelatos) e a raiva (presente em 2 autorrelatos) são as que se seguem, sendo que o nojo se associa à vergonha, ao desapontamento, ao desgosto e à angústia. O desgosto, para além de se associar ao nojo, também se associa ao medo e à tristeza, enquanto que a raiva - emoção desencadeada pelo elevado nível de stress que as situações de suscitam na vítima (Caravita et al., 2016) - surge associada à dor, à culpa e à vingança.

A surpresa, a dor, a culpa, a frustração, a vingança e a angústia são emoções que apenas aparecem cada uma em um autorrelato, sendo que todas estas emoções - à exceção da surpresa, que não se associa com nenhuma outra emoção - estão associadas ao medo.

As quatro emoções negativas – tristeza, medo, raiva e nojo (REIO; ORTEGA, 2016) – associam-se muitas vezes às mesmas emoções reportadas pelas vítimas. Contudo, o medo e a raiva nunca se encontram juntos nos autorrelatos, o que sugere a existência de dois polos: num desses polos está o medo, que se associa a todas as outras emoções reportadas pelas vítimas, exceto a culpa, a vingança e a surpresa; no outro polo está a raiva, que apenas se associa com a dor (esta emoção associa-se tanto com o medo, como com a raiva), com a vingança e com a culpa - as duas únicas emoções, para além da surpresa, que não se associam com o medo.

Verificou-se, ainda, que os sentimentos de nojo e raiva nunca aparecem sem ligação a outras emoções, sejam elas as quatro emoções negativas apresentadas por Reio e Ortega (2016), sejam as restantes emoções reportadas pelas vítimas. Contrariamente, a tristeza e o medo são as únicas emoções que surgiram sem associação a outras, em alguns dos autorrelatos, reforçando a ideia de que estas são as emoções mais comuns e que prevalecem em quase todas as vítimas de .

A surpresa foi a única emoção que se verificou não estar relacionada com nenhuma outra, pelo que no esquema concetual se encontra sem ligações às outras emoções. Esta emoção, que não foi considerada uma das quatro emoções negativas (REIO; ORTEGA, 2016), é, contudo, umas das seis emoções básicas de Ekman e Friesen (1971). O anonimato, que é característico do , normalmente leva a medo por parte das vítimas; contudo, nalguns casos, este mesmo anonimato pode conduzir a que as vítimas não se sintam tão afetadas e, por isso, demonstrem menos emoções negativas (Reio; Ortega, 2016). No entanto, neste caso em particular, a vítima, para além de se sentir surpreendida com os ataques de que estava

a ser alvo, sentiu-se também surpreendida posteriormente, ao descobrir que os agressores eram seus amigos íntimos.

Os sentimentos de raiva, tristeza, dor, culpa e vingança surgiram em simultâneo apenas uma vez, como podemos observar na tabela de frequências, num caso em que a vítima se sentiu tão injustiçada com a sua situação que decidiu vingar-se dos seus agressores, tornando-se ela na agressora. No entanto, depois do sucedido, sentiu-se arrependida, conclusão que podemos deduzir visto que a vítima confessou que, após a vingança, se sentiu ainda pior e não solucionou nada.

Constatou-se, também, que o nojo, sempre associado à tristeza, é uma emoção que surge permanentemente associada à própria vítima. Isto é, a pessoa sente nojo de si mesma, proveniente de uma baixa autoestima causada pela constante agressão e múltiplos insultos. Já Kowalski e Whittaker (2015) apresentaram como consequências da depressão e baixa autoestima, dados estes que entram em conformidade com os dados da nossa investigação.

No nosso estudo, as quatro emoções negativas mais reportadas foram a tristeza (87%), o medo (53%), a vergonha (27%) e o desapontamento (27%). No livro de Reio e Ortega (2016), é mencionado um estudo de Ortega (2009) em que as três emoções negativas mais reportadas foram a raiva (31,3%), a preocupação (23,9%) e, ainda, o sentimento de transtorno (22,4%) para participantes entre os 12 e os 17 anos que sofriam de através do telemóvel. Para participantes da mesma idade, mas que sofriam de através da Internet, as três emoções mais reportadas foram a raiva (29%), o transtorno (17,1%) e a preocupação (15,4%). Num outro estudo de um artigo de Ortega et al. (2012), já referido anteriormente, o através do telemóvel provocou essencialmente sentimentos de raiva (35,8%), preocupação (19,5%), aborrecimento (18,3%), medo e stress (ambos com 13,3%); contudo, 25,4% das vítimas disseram não se sentir incomodadas face a este tipo de agressão. No via Internet, 35,7% sentiram-se indiferentes perante a situação, mas ainda assim 19,5% das vítimas

sentiram-se chateadas, 15.5% preocupadas, 12.8% assustadas, 11.3% stressadas e 11.1% embaraçadas. De todos estes dados, podemos concluir que as consequências emocionais do não são uma realidade estável e imutável, podendo variar consoante vários fatores, como, a título de exemplo, o tipo de em questão ou o meio eletrónico através do qual o ele é realizado. Contudo, é inquestionável que o tem consequências adversas para as vítimas.

LIMITAÇÕES

Durante a pesquisa e análise dos autorrelatos das vítimas, tornou-se claro que utilizar apenas as quatro emoções negativas apresentadas por Reio e Ortega (2016) seria insuficiente, já que existiam mais emoções e outros tipos de sentimentos reportados nos autorrelatos. Por esta razão, extraímos todas as emoções expressadas, explícita ou implicitamente, pelas vítimas nos seus autorrelatos.

Os autorrelatos nem sempre foram explícitos quanto aos sentimentos provenientes da vitimização e, por este motivo, é possível ter sido cometido algum erro na seleção das emoções – esta seleção de emoções consistiu na extração das emoções explícitas e das que se encontravam implícitas nos autorrelatos dos participantes.

A veracidade dos autorrelatos é uma grande limitação do nosso estudo, na medida em que, sendo autorrelatos recolhidos da Internet, não é possível garantir que os participantes não alteraram ou inventaram o que relataram.

A possível falta de precisão na construção dos autorrelatos é outra das limitações, sendo que, ao terem sido recolhidos da Internet, não temos conhecimento da forma como foram criados, se houve algum tipo de planeamento ou preparação dos mesmos, nem se foi deixada de parte alguma informação que poderia ter sido essencial para uma melhor recolha dos nossos dados.

Durante a nossa investigação, não tivemos em conta os diferentes tipos de existentes em cada caso, o que pode

influenciar grande parte das emoções sentidas pelas vítimas. Como verificámos anteriormente, através de outros estudos, os diversos tipos de agressão influenciam, de facto, as emoções vividas pelas vítimas, devendo este ser um fator a considerar.

IMPLICAÇÕES E INVESTIGAÇÕES FUTURAS

O estudo das repercussões emocionais é de extrema importância para uma melhor compreensão do , na medida em que se torna possível perceber a forma como as vítimas são afetadas e quais as repercussões não-visíveis que este ato provoca nas mesmas.

Para além disto, é importante para a sensibilização para este fenómeno, de modo a demonstrar os danos emocionais reportados pelas vítimas, e talvez levar, deste modo, a uma maior compreensão da posição das mesmas, conseguindo, idealmente, uma diminuição dos casos de .

Este estudo, que aborda especificamente as emoções negativas sentidas pelas vítimas, e as interações entre essas emoções, facilita estudos futuros na medida em que providencia informação sobre o que é de facto sentido pelas vítimas de , não sendo baseado em suposições. O facto de ser baseado em autorrelatos poderá ser ainda útil em investigações futuras, sendo que é escassa a investigação qualitativa na área baseada neste tipo de dados.

A interação entre as várias emoções reportadas pelas vítimas de poderá também ser alvo de uma investigação mais aprofundada, na medida em que poderá explicar a relação entre este tipo de violência e algumas das consequências sociais que traz, nomeadamente o isolamento social e a abstinência escolar.

Por fim, deixamos em aberto a questão dos dois polos de emoções negativas associadas ao – o polo do medo e o polo da raiva -, sendo esta uma hipótese que nos surgiu ao longo da análise dos nossos resultados e que talvez possa ser uma questão que deva ser investigada a fundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo teve como base tentar compreender se seria suficiente considerar apenas as quatro emoções negativas apresentadas por Reio e Ortega (2016) como as repercussões emocionais para as vítimas de . Com a análise da nossa amostra de autorrelatos, concluímos que, na maioria dos casos, não se encontra apenas uma emoção, mas sim várias emoções interligadas.

Descobrimos outras emoções que aparecem sempre associadas a alguma das emoções negativas apresentadas por Reio e Ortega (2016) e, por vezes, também entre si – a vergonha, a dor, a culpa, o desapontamento, a vingança, a frustração, o desgosto e a angústia. Destacámos, ainda, nos nossos autorrelatos, a surpresa – uma das seis emoções básicas de Ekman e Friesen (1971), mas que Reio e Ortega (2016) não incluíram nas suas quatro emoções negativas.

Concluímos, através da análise dos autorrelatos recolhidos, que as quatro emoções negativas mais reportadas pelas vítimas de são a tristeza, o medo, a vergonha e o desapontamento. Levantámos a hipótese, ainda, da existência de dois polos de emoções negativas associadas ao - o polo do medo e o polo da raiva -, hipótese esta que requer investigação.

Este estudo traz, deste modo, uma melhor compreensão das repercussões emocionais que o tem para as suas vítimas, no sentido em que expande o espectro das repercussões não-visíveis. Esperamos que também possa ser útil na sensibilização para este tipo de agressão e, idealmente, uma possível diminuição dos casos de .

REFERÊNCIAS

BULLYING STATISTICS. 2009. Disponível em: <http://www.bullyingstatistics.org>

CAETANO, A. P. ; FREIRE, I.; VEIGA SIMÃO, A. M.; MARTINS, M. J. D.; PESSOA, M. T. Emoções

no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 199-212, 2016.

CARAVITA, S. C.; COLOMBO, B.; STEFANELLI, S.; ZIGLIANI, R. Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. **Psicología Educativa**, v. 22, n. 1, 49-59, 2016.

CROSS, D.; LESTER, L.; BARNES, A. A Longitudinal Study of the Social and Emotional Predictors and Consequences of Cyber and Traditional Bullying Victimization. **International Journal of Public Health**, v. 60, n. 20, p. 207-217, 2015.

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, P. C.; PAULINO, P. ; FRANCISCO, S. M. O cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3 (esp.), p. 1674-1691, 2016.

CYBERBULLYING RESEARCH CENTER. **Statistics**, 2015. Disponível em: <http://www.cyberbullying.org>

BOURDEAUDHUIJ, I.; JACOBS, N. C.; DESMET, A.; GUNTHER, N. Comparing Associated Harm with Traditional Bullying and Cyberbullying: A narrative overview of mental, physical and behavioural negative outcomes. In VÖLLINK, T.; DEHUE, F.; MC GUCKIN, C. (Eds.). **Cyberbullying: from theory to intervention** (pp. 54-76). London: Routledge, 2015.

EKMAN, P. ; FRIESEN, W. V. Constants across cultures in the face and emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 17, n. 2, p. 112-117, 1971.

GUALDO, A. M. G.; HUNTER, S. C.; DURKIN, K.; ARNAIZ, P. ; MAQUILÓN, J. J. The emotional impact of

cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. **Computers & Education**, v. 82, p. 228-235, 2015.

KOWALSKI, R. M.; WHITTAKER, E. Cyberbullying: Prevalence, Causes, and Consequences. In: KOWALSKI, R. M.; WHITTAKER, E. **The Wiley Handbook of Psychology, Technology and Society** (pp. 142-157), 2015.

MENESINI, E.; SPIEL, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, Consequences, Risk and Protective Factors. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 9, n. 2, p. 163-167, 2012.

ORTEGA, R. et al. The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross national study. **Aggressive behavior**, v. 38, n. 5, p. 342-356, 2012.

PATCHIN, J. W.; HINDUJA, S. Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 4, n. 2, p. 148-169, 2006.

REIO, T. G.; ORTEGA, C. C. Cyberbullying and its Emotional Consequences: what we know and what we can do. In: REIO, T. G., & ORTEGA, C. C. **Emotions, Technology, and Behaviors** (pp. 145-158). San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 2016.

SMITH, P. K.; MAHDAVI, J.; CARVALHO, M.; FISHER, S.; RUSSELL, S.; TIPPETT, N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 49, n. 4, p. 376-385, 2008.

NO QUE O GÊNERO INFLUENCIA MINHAS ATITUDES? RELAÇÃO ENTRE PAPEIS DE GÊNERO E ATITUDES PERANTE A HOMOSSEXUALIDADE.

¿QUÉ EL GÉNERO INFLUENCIA MI ACTITUD?
RELACIÓN ENTRE PAPELES DE GÉNERO Y
ACTITUD ANTE LA HOMOSEXUALIDAD.

WHAT DOES THE GENDER INFLUENCE MY
ATTITUDES? RELATIONSHIP BETWEEN
GENDER PAPERS AND ATTITUDES BEFORE
HOMOSEXUALITY.

Delso de Cássio BATISTA JÚNIOR

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as relações dos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes perante a homossexualidade e as influências da adesão ao papel de género nestas relações. A amostra foi constituída por 194 sujeitos adultos, entre os 18 e 65 anos, sendo que 85 são do sexo masculino e 109 do sexo feminino, com uma média de 30.17 anos (DP=9.464). No intuito de investigar as variáveis das atitudes perante a homossexualidade e a adesão ao papel de género foi aplicado um questionário composto por uma avaliação sociodemográfica a Escala de Orientação Sexual Kinsey, Escala de Estilo Religioso, Questionário de Opiniões sobre Homossexualidade, Hypergender Ideology Scale, Atitudes Toward Lesbian and Gay Men, Affective Reaction to Homosexuality Scale, e, Homophobic Behavior of Students

¹ Doutorando em Psicologia Aplicada, Universidade do Minho - Braga, Portugal.
Email: delsobatista@gmail.com

Scale – PT. Os resultados sugerem diferenças significativas entre homens e mulheres relativamente as atitudes perante a homossexualidade e adesão aos papéis de género.

Palavras-chave: Género. Papeis de Género. Sexualidade. Homossexualidade. Atitudes Perante a Homossexualidade.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales de las actitudes ante la homosexualidad y las influencias de la adhesión al papel de género en estas relaciones. La muestra fue constituida por 194 sujetos adultos, entre los 18 y 65 años, siendo que 85 son del sexo masculino y 109 del sexo femenino, con una media de 30.17 años (DP = 9.464). Con el fin de investigar las variables de las actitudes ante la homosexualidad y la adhesión al papel de género se aplicó un cuestionario compuesto por una evaluación sociodemográfica a la Escala de Orientación Sexual Kinsey, Escala de Estilo Religioso, Cuestionario de Opiniones sobre Homosexualidad, Hypergender Ideología Scale, Atittudes, Y el Homophobic Behavior of Students Scale - ES. Los resultados sugieren diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las actitudes ante la homosexualidad y la adhesión a los roles de género.

Palabras clave: Género. Papeles de Género. La sexualidad. La homosexualidad. Actitudes frente a la homosexualidad.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between cognitive components, affective and behavioral attitudes towards homosexuality and the influences of adherence to gender role in these relations. The sample consisted of 194 adults with ages between 18 and 65 years, and 85 males and 109 are females, with an average of 30.17 years (SD = 9,464). To investigate the variables of attitudes towards homosexuality and adherence to gender role, was applied a questionnaire composed of a sociodemographic and Sexual Orientation Kinsey Scale, Religious Style Scale, Opinions Questionnaire on Homosexuality, Hypergender Ideology Scale, Atittudes Toward

Lesbian and Gay Men, Affective Reaction to Homosexuality Scale, and, Homophobic Behavior of Students Scale – PT. The results suggest significant differences between men and women on attitudes towards homosexuality, and, the adherence to the gender role.

Keywords: *Gender. Gender Roles. Sexuality. Homosexuality. Attitudes towards Homosexuality.*

INTRODUÇÃO

No início do século XXI, discussão acerca da sexualidade e gênero complexifica-se teoricamente em especificidade (CASTELO-BRANCO; HUEZO; LAGARDA, 2008), tendo em vista que uma concepção binária para o masculino e feminino (GANGESTAD; THORNHILL, 1996; POLI, 2004; DENNERSTEIN et al. 2005; BENAGIANO; MORI, 2009), acaba por não mais representar diferenciadas subjetividades (SAAVEDRA, 2004), expressões sociais, históricas e culturais que se desvelam na contemporaneidade para além do biológico sobre os significados do que é ser homem/mulher (KINSEY, et al, 1953; KIMMEL, 2005)

As expressões de gênero cabem numa trama multifacetada signo qual o comportamento, pensamento e sentimentos cruzam-se (FARIA, 2011) num campo interseccional de atitudes, atributos, suposições à volta das noções construídos e em construção dos gêneros masculino e feminino (SAAVEDRA, 2004; NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007; KIMMEL, 2005). A este complexo processo dá se o nome de Adesão ao Papel de Género (HAMBURGER et al, 1996; HAMBURGER, 1996; FARIA, 2011)

Há, na contemporaneidade, um fluxo nas esferas das manifestações de gênero (identidade) e no movimento da adesão aos papéis de gênero (construção da conformidade/não-conformidade) (ALMEIDA, 1996; MISKOLCI, 2009). No entanto, existe um fator estrutural que se situa no controle, que vai da repressão a prevenção, nos atos e discursos

(SENA, 2008) que visam regular este tráfego (GRUSKIN; FERGURSON, 2009). Controle este que decorre por meio de dispositivos sociais, que por sua vez tendem a reduzir, normalizar, a personificação do gênero, ou seja a experiência dos sujeitos na vivência do gênero (CHAUÍ, 1984; FOUCAULT, 1998; FOUCAULT, 1999).

Gradualmente, no decorrer da história e em diferentes culturas (CHAUÍ, 1984), padrões de referências aos gêneros masculino e feminino ganharam a condição de rota e roteiro para homens/mulheres definirem-se em conformidade ao que é expectável face o sexo biológico (SAAVEDRA, 2004; NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007; ALVES; TSUNETO, 2013; STEENSMA ET AL, 2013). A adesão ao papel de gênero define a conformidade (cisgênero – macho/Homem e/ou fêmea/Mulher), ambiguidade (androgenia) ou não conformidade (transgênero) (KIMMEL, 2005; FARIA, 2011).

De modo não tão ermo, as extremas demonstrações de gênero são codificadas como hipermasculinidade e hiperfeminilidade (MURNEN; BYRNE, 1991; PLECK; SONENSTEIN; KU, 1993). Estes, classificam-se como padrões que se constituem sob a insígnia da demasia características estereotipadas que vão desde a agressividade e dominação aos hipermasculinos/as quanto a erotização manipuladora aos hiperfemininos/as (HAMBURGER et al, 1996; HAMBURGER, 1996; FARIA, 2011). Estes excessos exercem uma função depreciativa nas atitudes perante a sexualidade dos sujeitos, e negativamente flagrante, face as atitudes perante a homossexualidade quando relacionados. (HEREK, 1984; ERNULF; INNALA, 1987; VAN DE VEN, 1994).

Os aspectos negativos nos atributos em excesso da adesão aos papéis de gênero, o hipergênero (VAN DE VEN, 1994; HAMBURGER, 1996; MURNEN; BYRNE, 1991), fundamentam fenômenos como os da dominância social – característica socio cultural de caráter invariável face a

subordinação do signo feminino pelo masculino – e são reforçados por teorias e crenças de fundamentação moral e religiosa (PURDY, 2008; SILVA; PAIVA; PARKER, 2013), e, que inevitavelmente correlacionam-se positivamente (FARIA, 2011) e podem ser encontrados em comportamentos preconceituosos como a homofobia, o racismo e o sexismo (KIMMEL, 2005).

A adesão estereotipada e em excesso aos padrões de incutidos no hipergênero (HAMBURGER et al, 1996; HAMBURGER, 1996; FARIA, 2011), contribuem também negativamente no amplo campo de atitudes perante a experiência da orientação sexual dos sujeitos (HEREK, 1984; ERNULF; INNALA, 1987; VAN DE VEN, 1994), neste caso, os homossexuais, suscetíveis ao estigma, preconceito e marginalização que por vezes os impelem a experiência psicopatológica de isolamento, depressão e ansiedade – padrões de invisibilidade social em detrimento da opção sexual (KIMMEL, 2005; WEEKS, 1999; TOLEDO; PINAFI, 2012; PEREIRA, 2013).

Dentre as atitudes perante a homossexualidade (GATO; LEME ; LEME, 2010; MATHARU, et al, 2012), a homofobia (WEEKS, 1999) distingue-se como um conjunto de comportamentos, pensamentos e sentimentos, o Modelo Tripartido, (HEREK, 1984; HEREK, 1994; HEREK, 1998; ERNULF; INNALA, 1987; INNALA; ERNULF, 1992; VAN DE VEN, 1994; VAN DE VEN; BORNHOLT; BAILEY, 1996) face a orientação sexual homossexual e que denotam traços relacionados com a dominância social de gênero do masculino sobre o feminino, a eretofobia – tendências de conservadorismo sexual –, constituintes das expressões de hipergênero (MURNEN; BYRNE, 1991; KERNS; FINE, 1994; FARIA; 2011), e são processos semelhantes ao racismo e ao sexismo face ao feminino (ALMEIDA, 1996; KIMMEL, 2005).

Desta forma, para investigar correlações entre a adesão aos papéis de gênero e as atitudes perante a homossexualidade,

este estudo comparou homens e mulheres em diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade, padrões de religiosidade, orientação sexual e estado civil. Com isto, um conjunto de escalas foram utilizadas, e seus resultados foram comparados com a finalidade de analisar as relações dos componentes afetivos, cognitivos e comportamentais – elementos que compõe o Modelo Tripartido – das atitudes perante a homossexualidade e o influxo da adesão ao papel de gênero nestas relações.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída de 194 participantes adultos, escolhidos numa amostra de conveniência, com idades entre os 18 e 65 anos ($M=30,17$ – $DP=9,46$), 85 homens (43,8% da amostra) e 109 mulheres (56,2% da amostra) na cidade de Lisboa, Portugal. Dentre os participantes da amostra, quanto as habilitações literárias, observa-se a predominância de 85 participantes com Ensino Secundário Incompleto, 43,8%, seguidos de 60 com Ensino Secundário Completo, 30,9%, ainda 41 com Ensino Superior Completo, 21,1%, seguidos de 6 com Superior Incompleto, 3,1% e 2 participantes com Ensino Primário, 1% da amostra total. Na amostra da pesquisa, 165 participantes declararam ser Exclusivamente Heterossexuais (85,1%), 6 declararam ser Raramente Homossexuais (3,1%), 4 Ocasionalmente Homossexuais (2,1%), 6 consideram-se Iguamente Heterossexuais/Homossexuais (3,1%), 2 Ocasionalmente Heterossexuais (1%), e, 11 sujeitos declararam-se Exclusivamente Homossexuais, sendo 5,7 da amostra total.

INSTRUMENTOS

O instrumento de investigação constituiu-se por um questionário que possuiu um Termo de Consentimento livre e esclarecido, o Questionário Sociodemográfico, a Escala de Orientação Sexual e de Estilo Religioso, que foram adaptados

para esta pesquisa, e as escalas QOH, HGIS-S, ATLG, ARHS e o HBSSPT.

A escala QOH, o Questionário de Opiniões sobre a Homossexualidade, desenvolvido por Faria (2011) foi empregada no intuito de investigar as dimensões de condenação, repugnância e das atitudes sobre a homossexualidade, numa escala de 0 a 10. A escala HGIS-S, Hypergender Ideology Scale (HAMBURGUER et al, 1996), uma escala do tipo Likert, foi utilizada no sentido de investigar a adesão dos sujeitos aos papéis de género. E, no sentido de correlacionar os aspectos componentes do Modelo Tripartido (Afetos, Cognição e Comportamentos) perante a homossexualidade com a adesão aos papéis de género, foram utilizadas as escalas ATLG, Attitudes Toward Lesbian and Gay Men (HEREK, 1984, 1998) para os aspectos cognitivos; a escala ARHS, Affective Reaction to Homosexuality Scale – Versão Masculina e Feminina – (ERNULF; INNALA, 1987; INNALA; ERNULF, 1992), para os aspectos afetivos; e, a Escala HBSS-PT, Homophobic Behavior of Students Scale – PT (VAN DE VEN, 1994; VAN DE VEN; BORNHOLT; BAILEY, 1996), para as características comportamentais, adaptada para a população portuguesa por Faria (2011).

RESULTADOS

Foram verificadas correlações existentes entre as escalas ATLG-S, ARSH e HBSS-PT, que mediram os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais sobre a homossexualidade, respectivamente, e estas foram correlacionadas com a escala HGIS-S que avalia a adesão ao papel de género, no qual verificou-se:

Tabela 1 - Coeficiente de correlações entre as dimensões das escalas ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Spearman).

Correlações			
N=194	<i>ARSH</i>	<i>HBSSPT</i>	<i>ATLG-S</i>
	<i>ARSH</i>	.625**	.547**
	<i>HBSSPT</i>		.655**
	<i>ATLG-S</i>		

Tabela 2 - Coeficiente de correlações entre as dimensões das escalas HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Spearman).

Correlações	
N=194	<i>HGIS-S</i>
<i>AHRS</i>	-.431**
<i>ATLG-S</i>	-.563**
<i>HBSSPT</i>	-.514**

O teste da validade interna, normalidade e significância das escalas foi conseguida por meio dos Testes de *Kolmogorov-Smirnov* e o cálculo do *Alfa de Cronbach* no qual obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 3 - Teste de Kolmogorv-Smirnov para as Dimensões QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS.

	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>	<i>Sig.</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
QOH	.398	.000	.97 (condenável) .97 (repugnante) .95 (atitude contra)
HGIS-S	.144	.000	.86
ATLG-S	.128	.000	.88
HBSSPT	.156	.000	.88
ARHS	.102	.000	.88 (negativo) .91 (positivo)

Na análise descritiva dos escores das escalas contidas no questionário de investigação, os valores de consistência interna são significativos, desta forma, os itens das escalas denotam elevada fiabilidade.

Por conseguinte, uma análise estatística verificou diferenças entre as escalas com as variáveis sexo, os Grupos Etários, a Religião e Convicções religiosas, o Estado Civil as Habilitações Literárias e a Orientação Sexual, que apresentaram os seguintes resultados:

Tabela - Diferenças entre géneros e nas dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Mann-Whitney).

	Género		Mann-Whitney	Sig.
	Masculino	Feminino		
	N=85	N=109		
	Média	Média		
QOH	105.05*	90.80	390.2	.025*
HGIS-S	120.16*	79.83	270.6	.000*
ATLG-S	89.98	103.37	399.3	.098
HBSSPT	80.36	110.86*	317.6	.000*
ARHS	92.06	101.74	417.0	.233

Tabela - Diferenças entre faixas etárias e nas dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

	Grupo		Etário		χ^2	Sig.
	<22	22-28	28-36	36>		
	N=50	N=49	N=48	N=47		
	Média	Média	Média	Média		
QOH	90.90	106.17	86.95	104.06	6.813	.078
HGIS-S	84.74	111.81*	81.55	106.32*	8.438	.038*
ATLG-S	110.61*	82.31	113.73*	82.82	13.632	.003*
HBSSPT	109.50	88.17	99.71	92.20	4.169	.244
ARHS	98.84	92.96	104.24	93.93	1.233	.745

Tabela 10 - Diferenças relativamente a religião e as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

	Religião			χ^2	Sig.
	<i>Sem Religião</i>	<i>Católica</i>	<i>Outra</i>		
	N=77	N=105	N=11		
	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>		
QOH	92.00	100.60	97.59	1.707	.426
HGIS-S	90.44	98.52	137.86*	6.961	.031*
ATLG-S	108.47*	92.10	71.27	6.397	.041*
HBSSPT	107.58*	93.06	68.36	6.194	.045*
ARHS	108.96*	91.56	73.00	6.530	.038*

Tabela 11 - Diferenças relativamente as convicções a nível religioso e frequência da ida a igreja e de tempo dedicado a religiosidade com as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

		QOH	HGIS-S	ATLG	HBSSPT	ARHS
		<i>Média</i>				
Convicções						
<i>T Falso</i>	N=94	92.32	92.97	102.85	104.46	101.31
<i>R Verdade</i>	N=30	92.92	103.45	103.67	98.48	94.63
<i>A Verdade</i>	N=34	93.47	91.35	102.28	105.28	100.26
<i>V as Vezes</i>	N=20	116.83	105.68	78.20	76.43	90.03
<i>T Verdade</i>	N=16	114.56	115.81	68.47	64.59	83.94
χ^2		8.167	3.486	8.159	10.521	1.886
Sig.		.086	.480	.086	.033*	.757

Tabela 12 - Diferenças relativamente a frequência da ida a igreja com as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

		QOH	HGIS-S	ATLG	HBSSPT	ARHS
		<i>Média</i>				
Freq. Ida						
<i>Nunca</i>	N=72	93.23	100.90	111.40	103.35	101.02
<i>Uma V Ano</i>	N=60	89.71	86.26	92.63	90.07	97.22
<i>Algumas V</i>	N=39	93.09	104.36	100.76	98.55	93.88
<i>Alg V Mês</i>	N=9	108.72	122.06	75.50	72.44	72.06
<i>Uma V Sem</i>	N=8	120.94	100.44	44.63	53.13	43.69
<i>Mais V Sem</i>	N=6	-	83.75	61.83	-	-
χ^2		5.027	3.046	13.636	8.711	9.714
Sig.		.285	.693	.009*	.069	.046*

Tabela - Diferenças relativamente a frequência de tempo dedicado a religiosidade com as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

		QOH	HGIS-S	ATLG	HBSSPT	ARHS
		<i>Média</i>				
Freq. Tempo						
<i>Nunca ou R</i>	N=133	93.47	95.97	100.90	100.17	98.85
<i>Uma V Mes</i>	N=21	93.02	106.55	109.83	91.83	88.12
<i>Uma V Sem</i>	N=10	100.70	84.10	65.40	73.00	91.05
<i>Alg V Sem</i>	N=16	89.94	93.97	101.47	90.44	94.66
<i>Uma V Dia</i>	N=10	121.75	95.85	75.95	71.70	72.25
<i>Mais V Dia</i>	N=4	-	152,50	38.00	-	-
χ^2		4.532	5.129	10.890	4.784	2.734
<i>Sig.</i>		.339	.400	.054	.310	.603

Tabela - Diferenças relativamente ao Estado Civil com as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG, HBSSPT e ARHS (Kruskal- Wallis).

	Estado		Civil		χ^2	<i>Sig.</i>
	<i>Solteiro</i>	<i>Casado</i>	<i>Separado</i>	<i>Viúvo</i>		
	N=125	N=50	N=18	N=1		
	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>		
QOH	93.68	109.36	80.22	-	7.419	.024*
HGIS-S	93.35	98.89	125.11	50.00	4.223	.238
ATLG-S	102.42	87.35	96.83	1.50	5.560	.135
HBSSPT	100.79	93.38	91.42	2.00	3.840	.279
ARHS	101.46	90.10	95.94	1.00	4.465	.215

Tabela - Diferenças relativamente a orientação sexual e as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

		Orientação Sexual				
		QOH	HGIS-S	ATLG	HBSSPT	ARHS
		<i>Média</i>				
<i>Excl. Hetero</i>	N=165	99.91	97.87	91.21	91.03	89.28
<i>Rar. Homo</i>	N=6	70.50	64.92	153.42	171.00	155.17
<i>Ocas. Homo</i>	N=4	98.75	106.50	94.00	123.75	129.13
<i>Igual Ht/Hm</i>	N=6	87.33	51.42	141.33	148.67	156.58
<i>Ocas. Hetero</i>	N=2	70.50	173.50	110.50	32.00	112.50
<i>Excl. Homo</i>	N=11	77.50	117.73	136.36	128.91	142.86
χ^2		6.098	10.860	17.191	24.734	25.147
<i>Sig.</i>		.297	.054	.004*	.000*	.000*

Tabela 1 - Diferenças relativamente a orientação sexual e as dimensões das escalas QOH, HGIS-S, ATLG-S, HBSSPT e ARHS (Kruskal-Wallis).

		Orientação Sexual				
		QOH	HGIS-S	ATLG	HBSSPT	ARHS
				<i>Média</i>		
<i>Excl. Hetero</i>	N=165	99.91	97.87	91.21	91.03	89.28
<i>Rar. Homo</i>	N=6	70.50	64.92	153.42	171.00	155.17
<i>Ocas. Homo</i>	N=4	98.75	106.50	94.00	123.75	129.13
<i>Igual Ht/Hm</i>	N=6	87.33	51.42	141.33	148.67	156.58
<i>Ocas. Hetero</i>	N=2	70.50	173.50	110.50	32.00	112.50
<i>Excl. Homo</i>	N=11	77.50	117.73	136.36	128.91	142.86
χ^2		6.098	10.860	17.191	24.734	25.147
<i>Sig</i>		.297	.054	.004*	.000*	.000*

DISCUSSÃO

Para a análise e interpretação dos resultados, foram considerados determinados aspetos da amostra, tendo esta sido de conveniência, o que sugere para futuras replicações que os investigadores tomem em nota a o uso de métodos determinação probabilística de (N). Ainda assim, feita esta importante ressalva, os valores encontrados para fidelidade das escalas estiveram sempre acima dos .86 para amostra de N=194, o que indica significância dos valores resultados na interpretação dos escores.

A seguir, o estudo entre as escalas ATLG-S, HBSS-PT e ARHS, resultou numa forte correlação positiva, diferente da comparação das mesmas escalas com a escala do HGI-S no qual resultou numa correlação negativa, desta forma, é adequado concluir face aos resultados deste estudo, quanto mais acentuada a adesão ao papel de gênero, mais desfavorável se apresentam as atitudes perante a homossexualidade.

Já, para a análise das diferenças encontradas entre os gêneros, identificou-se que os homens tendem a apresentar atitudes conservadoras perante a homossexualidade do que as mulheres, a nível de crenças/preconceitos, no entanto, as mulheres tendem a agir, tendo comportamentos depreciativos face a homossexualidade. Foi possível verificar uma tendência

marcante de reprovação perante a homossexualidade nos grupos de sujeitos que se declararam sem religião, e, em contrapartida, aos que responderam ter outra religião apresentaram-se mais expressivamente implicados na adesão aos papéis de gênero, o que sugere uma vinculação normativa institucional como influência nos padrões e referências.

Acerca das habilitações literárias, encontrou-se que sujeitos com menos escolaridade apresentaram uma predisposição a manifestar sentimentos como repugnância e condenação perante a homossexualidade, como que sendo a nível dos afetos a implicação destas atitudes, o que para os sujeitos com mais anos de escolaridade ocorre de modo distinto: há uma inclinação acentuada e complexa na expressão das atitudes face a homossexualidade quando há um aumento dos anos de escolaridade, o que caracteriza o uso recursos/requintes elaborados na depreciação da homossexualidade por parte deste grupo, já aqui estando a nível das crenças. Para a dimensão da orientação sexual, os valores indicaram que os sujeitos contidos no grupo com uma orientação sexual diferente de 'Exclusivamente Heterossexual', tendem a exibir uma propensão superior em legitimar atitudes perante a homossexualidade dentro do dos espectros cognitivos, afetivos e comportamentais, fenómeno que pode fundamentado pela homofobia, mais especificamente a internalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação proporcionaram a descoberta de tendências significativas nas diferenças entre homens e mulheres acerca das atitudes perante a homossexualidade e também ao processo da adesão aos papéis de gênero, diferenças também encontradas para os domínios dos sexos, da religião e da orientação sexual, desvelando desta maneira as predisposições destes domínios nas influências perante a homossexualidade. As correlações entre as escalas que mediram os aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais do Modelo Tripartido, demonstraram na

fidelidade das mesmas a estarem avaliando aspectos vinculados entre si, e, a correlação negativa entre estas escalas e a avaliação a adesão do papel de gênero mostrou predisposições negativas, depreciativas e conservadoras perante a homossexualidade. Sugere-se replicação em estudos semelhantes no sentido de verificar, principalmente semelhanças e diferenças com estudos anteriores, bem como, especificidades das amostras e detalhamento da adesão aos papéis de gênero e as atitudes perante a homossexualidade em diferentes contextos socioculturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. V. D. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. **Anuário antropológico**, v. 95, p. 161-190, 1996.

ALVES, E. F.; TSUNETO, L. T. A orientação homossexual e as investigações acerca da existência de componentes biológicos e genéticos determinantes. **Scire Salutis**, v.3, n.1, p. 62- 78, 2013.

BENAGIANO, G.; MORI, M. The origins of human sexuality: procreation or recreation?. **Reproductive biomedicine online**, v. 18, p. 50-59, 2009.

CASTELO-BRANCO, C.; HUEZO, M.L.; LAGARDA, J.L.B. Definition and diagnosis of sexuality in the XXI century. **Maturitas**, v. 60, p. 50-58, 2008.

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida**. Editora Brasiliense, 1984.

DENNERSTEIN, L. et al. Sexuality. **American Journal of Medicine**, v. 118, n. 12B, p. 59-63, 2005.

ERNULF, K. E.; INNALA, S. M. The relationship between affective and cognitive components of homophobic reaction. **Archives of Sexual behavior**, v. 16, n. 6, p. 501-509, 1987.

FARIA, M. N. P. S. **Homofobia: medo de quê, medo de quem?:** análise dos componentes das atitudes homofóbicas. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Aberta, Lisboa, 2011.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Historia da Sexualidade II:** O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GANGESTAD, W.S; THORNHILL, R. The evolution of human sexuality. **Trends in Ecology & Evolution**, v. 11, n. 2, p. 98-102, 1996.

GATO, J., LEME, V. B. R.; LEME, A. A. Atitudes relativamente à homossexualidade em Portugal e no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, v. 9, p. 23-26, 2010.

GRUSKIN, S.; FERGURSON, L. Government regulation of sex and sexuality: in their own words. **Reproductive Health Matters**, v. 17, n. 34, p. 108-118, 2009.

HAMBURGER, M. E.; Hypergender Ideology Scale. In C. Davis, W. et al. (Eds.), **Sexuality related measures**, pp. 287-289, 1996.

HAMBURGER, M. E. et al. Assessing hypergender ideologies: Development and initial validation of a gender neutral measure of adherence to extreme gender beliefs. **Journal of Research in Personality**, v. 30, p. 157-178, 1996.

HEREK, G. M. Attitudes toward lesbians and gay men. A factor-analytic study. **Journal of Homosexuality**, v. 10, p. 39-52, 1984.

HEREK, G. M. Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. IN. B. GREENE & G. HEREK (Eds.),

Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical applications - Psychological perspectives on lesbian and gay issues, vol. 1, pp. 206–228. 1994

HEREK, G. M. Attitudes toward lesbians and gay men scale. **Handbook of sexuality-related measures**, p. 392-394, 1998.

INNALA, S.M.; ERNULF, K.E. Understanding male homosexual attraction. **Journal of Social Behavior & Personality**, 1992.

KERNS, J. G.; FINE, M. A. The relation between gender and negative attitudes toward gay men and lesbians: Do gender role attitudes mediate this relation?. **Sex Roles**, v. 31, n. 5-6, p. 297-307, 1994.

KIMMEL, M. S. **The Gender of Desire** - Essays on Male Sexuality. State University of New York Press, 2005.

KINSEY, A. C. et al. **Sexual behavior in the human female**. Philadelphia: Saunders, 1953.

MATHARU, K. et al. Medical students' attitudes toward gay men. **BMC Medical Education**, v. 12, n. 1, p. 1-7, 2012

MURNEN, S. K.; BYRNE, D. Hyperfemininity: Measurement and initial validation of the construct. **The Journal of Sex Research**, v. 28, p. 479-489, 1991.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma análise da normalização. **Sociologias**, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. **Estereótipos de Gênero**. Conhecer para transformar. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 2007.

PEREIRA, H. (Ed.). **Amar incondicionalmente: Um guia para ajudar a compreender e aceitar a homossexualidade do seu ente querido.** Lisboa: AMPLOS, 2013.

PLECK, J. H.; SONENSTEIN, F. L.; KU, L. C. Masculinity ideology: Its impact on adolescent males' heterosexual relationships. **Journal of Social issues**, v. 49, n. 3, p. 11-29, 1993.

POLI, M. C. **Masculino/Feminino: A diferença sexual em Psicanálise.** Psicanálise Passo-a- Passo. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2004.

PURDY, L. What religious ethics can and cannot tell us about reproduction and sexuality. **Reproductive BioMedicine Online**, v. 17, n. 3 (Suppl), p. 9-16, 2008.

SAAVEDRA, L. Diversidade na identidade: A escola e as múltiplas formas de ser masculino. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 8, n. 1, p. 103-120, 2004.

SENA, T. **Os relatórios Shere Hite: Sexualidades, Gênero e os Discursos Confessionais.** Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis. 2008.

SILVA, C. G. D.; PAIVA, V.; PARKER, R. Religious youth and homosexuality: challenges for promotion of health and sexual rights. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 44, p. 103-117, 2013.

STEENSMA, T. D. et al. Gender identity development in adolescence. **Hormones e Behavior**, v. 64, p. 288-297, 2013.

TOLEDO, L. G.; PINAFI, T. A clínica psicológica e o público LGBT. **Psicologia Clínica**, v. 24, n. 1, p. 137-163, 2012.

VAN DE VEN, P. Comparisons among homophobic reactions of undergraduates, high school students, and young offenders. **Journal of Sex Research**, v. 31, n. 2, p. 117-124, 1994.

VAN DE VEN, P. ; BORNHOLT, L.; BAILEY, M. Measuring cognitive, affective and behavioral componentes of homophobic reaction. **Archives of Sexual Behavior**, v. 25, n. 2, p. 155-179, 1996.

WEEKS, J. Discourse, desire and sexual deviance: some problems in a history of homosexuality. **Culture, society and sexuality**, p. 119-42, 1999.

Agradecimentos

Agradeço aos Professores Miguel Farias e Luisa Saavedra pela orientação durante a construção do projeto, e, a Cláudia Diniz Casemiro e Bethânia Monteforte Sasseron pelo suporte na recolha da amostra.

O FEMINISMO NEGRO NO BRASIL E O ENFRENTAMENTO DAS OPRESSÕES DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO.

EL FEMINISMO NEGRO EN BRASIL Y EL
ENFRENTAMIENTO DE LAS OPRESIONES DE
CLASE, RAZA Y GÊNERO.

BLACK FEMINISM IN BRAZIL AND THE
CONFRONTATION OF CLASS, RACE AND GENDER
OPPRESSION.

Ana Caroline Trindade dos SANTOS¹

Resumo

O artigo trata de um apanhado geral da história do feminismo no Brasil e particulariza o surgimento do feminismo negro a partir do histórico dos movimentos sociais feministas na tentativa de apreender as correntes teóricas que direcionavam as leituras e ações políticas de homens e principalmente de mulheres que lutam contra o racismo e as opressões de gênero e classe social. Ao tratar sobre as teorias feministas e o feminismo negro é pertinente pautar o formato opressor e discriminatório das sociedades capitalistas, em que os fenótipos são utilizados para justificar atribuições de valores positivos e negativos para a inferiorização de uma raça em relação a outra, se torna compreensivo a perpetuação do racismo em ações concretas de discriminação racial envolvendo múltiplas violências expressas em guerras, genocídios, perseguição religiosa, desigualdade racial e de gênero. O que eram consideradas vozes silenciadas e corpos estigmatizados pelo racismo e sexismo se tornam ações políticas de enfrentamento as opressões demonstrando a eficácia das discussões de reconhecimento entrelaçadas por

¹ Doutoranda em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE-IUL; Mestre pela Universidade Federal de Pernambuco. Servidora pública licenciada da Prefeitura Municipal de Aracaju/SE. E-mail: linetrindadess@yahoo.com.br.

uma movimentação organizativa para enegrecer as pautas do Feminismo. Esse fenômeno incorpora as dimensões da política e da intelectualidade teórica no Brasil e na América Latina ao tratar as discussões de igualdade de gênero sob o prisma de referências teóricas críticas que realizam análises das dinâmicas sociais sem cair nos esquemas binários de heteronormatividade ou nas armadilhas das questões identitárias e individuais.

Palavras-chave: Feminismo negro. Opressões de classe. Gênero.

Resumen

El artículo trata de un recuento general de la historia del feminismo en Brasil y particulariza el surgimiento del feminismo negro a partir del histórico de los movimientos sociales feministas en el intento de aprehender las corrientes teóricas que dirigían las lecturas y acciones políticas de hombres y principalmente de mujeres que luchan contra el racismo y las opresiones de género y clase social. Al tratar sobre las teorías feministas y el feminismo negro es pertinente pautar el formato opresor y discriminatorio de las sociedades capitalistas, en que los fenotipos se utilizan para justificar atribuciones de valores positivos y negativos para la inferiorización de una raza en relación a otra, se vuelve comprensivo la perpetuación del racismo en acciones concretas de discriminación racial que involucra múltiples violencias expresadas en guerras, genocidios, persecución religiosa, desigualdad racial y de género. Lo que eran consideradas voces silenciadas y cuerpos estigmatizados por el racismo y el sexismo se convierten en acciones políticas de enfrentamiento las opresiones demostrando la eficacia de las discusiones de reconocimiento entrelazadas por un movimiento organizativo para ennegrecer las pautas del Feminismo. Este fenómeno incorpora las dimensiones de la política y de la intelectualidad teórica en Brasil y América Latina al tratar las discusiones de igualdad de género bajo el prisma de referencias teóricas críticas que realizan análisis de las dinámicas sociales sin caer en los esquemas binarios de heteronormatividad o en las trampas de las cuestiones identitarias e individuales.

Palabras clave: Feminismo negro. Opresiones de clase. Gênero.

Abstract

The article deals with a general overview of the history of feminism in Brazil and particularizes the emergence of black feminism from the history of feminist and black social movements in an attempt to apprehend the theoretical currents, which direct the readings and political actions of men and especially of women who fight against racism and oppressions of gender and social class. In dealing with feminist theories and black feminism, it is pertinent to set the oppressive and discriminatory format of capitalist societies, in which the phenotypes are used to justify attributions of positive and negative values for the inferiorization of one race to another, it becomes understandable the perpetuation of racism in concrete actions of racial discrimination involving multiple violence expressed in wars, genocide, religious persecution, racial and gender inequality. What was considered silenced voices and bodies stigmatized by racism and sexism became political actions of coping with oppression, demonstrating the effectiveness of the discussions of recognition intertwined by an organizational move to blacken the guidelines of Feminism. This phenomenon incorporates the dimensions of theoretical politics and intellectuality in Brazil and Latin America by treating the discussions of gender equality under the prism of critical theoretical references that perform analyses of social dynamics, without falling into the binary schemes of heteronormativity or in the pitfalls of identity and individual issues.

Keywords: *Black feminism. Class oppressions. Gender.*

INTRODUÇÃO

Ao iniciar uma discussão sobre o feminismo negro no Brasil levou-se em conta os aspectos da formação sóciohistórica e a construção do conceito de raça, que nunca foi uma categoria utilizada para mobilizar uma identidade social entre a população negra brasileira e sim, empregada como tentativa de imprimir uma igualdade entre brancos e negros sedimentada na tese da democracia racial. As bases da referida tese estão assentadas na política de branqueamento instaurada

pelo Estado brasileiro no pós- abolição da escravidão em 1888 (GUIMARÃES, 2008).

O mito da democracia racial foi disseminado, principalmente, pelos estudos do cientista social Gilberto Freire ao postular que as relações raciais no Brasil foram forjadas no âmbito da democracia baseada na igualdade política e formal entre todos os indivíduos. Ao legitimar a igualdade racial na formação da sociedade e do povo brasileiro estabeleceu o entendimento que as relações sociais e sexuais entre as etnias eram harmônicas e necessárias ao desenvolvimento do país. A tese de Freire tem sido amplamente contestada, principalmente por autores da vertente crítica, como Florestan Fernandes e Otavio Ianni. Esses autores desconstruíram as bases teóricas da tese ao aliar a mesma a uma atitude perversa da burguesia nacional em construir uma ideologia de relações harmônicas entre as classes e no seu interior entre os grupos raciais, e afastar a questão racial do processo de consolidação do capitalismo brasileiro.

Em seus estudos, Martins (2014) destaca que o racismo brasileiro é caudatário da construção social de “raça”, conceito esse que foi utilizado para “legitimar a dominação de classe sobre os (as) diferentes: aqueles (as) que não eram brancos (as), europeus (europeias), colonizadores (as), donos (as) do poder” (LUCENA, 2010, apud MARTINS, 2014). Portanto, “raça” serviu e serve à opressão e à espoliação, nessa perspectiva, o racismo não pode ser compreendido se desvinculado dos processos e das estruturas econômicas e políticas subjacentes as relações sociais. (MARTINS, 2014, p. 11).

A crença na existência de raças e suas hierarquizações, fundada numa ideologia de dominação, tende a aprofundar os preconceitos raciais a partir de uma análise com o enfoque na perspectiva de gênero, principalmente nas sociedades cujas estruturas sociais foram marcadas por séculos de escravidão e que formataram papéis sociais para as mulheres negras. Esses papéis foram polarizados entre corpos hipersexualizados, como a mulata, e a preta velha considerada como “mamy”, a

cuidadora dos filhos que não eram seus. Este último simbolizava, através dos seus seios fartos, o afeto e a maternidade, mesmo sendo uma obrigação em cuidar das necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos. (HOOKS, 1995 apud MOREIRA, 2011).

A reprodução do racismo estrutural inunda as dimensões das singularidades da construção social do que é se tornar mulher na sociedade em que imperaram o sistema de colonialismo, e para as mulheres negras os estereótipos acima descritos eram as únicas possibilidades para suas vidas. É a partir do movimento feminista que as mulheres negras organizadas questionam as generalizações das pautas de reivindicações e coadunam com o discurso “Aint’I a Womam?”² proferido pela abolicionista Sojourner Truth, em 1851 na Convenção dos Direitos da Mulher em Akron Ohio/E.U.A., ao problematizar seu lugar na sociedade enquanto mulher negra escravizada.

Connell (2015, p. 126) vai destacar que “o colonialismo teve um impacto massivo e quase sempre altamente destrutivo nas ordens de gênero das sociedades colonizadas. As populações de colonos também precisavam negociar mudanças em seu modo de vida.”, a perversidade do sistema colonial resulta na negação da mulher negra enquanto ser social. A partir de uma leitura crítica sobre o histórico das discussões de gênero entrelaçadas com classe e raça é que o discurso de Sojourner Truth será resgatado e fará sentido no interior do feminismo negro.

Será apenas na Segunda fase do Feminismo, em que a normatização da sexualidade passa a ser encarado como um produto histórico das relações de poder entre homens e mulheres, que o feminismo negro desponta no cenário brasileiro, ao acompanhar as discussões das feministas norte-americanas que pautaram as teorias de gênero e aprofundaram as particularidades da mulher negra num contexto de cruzamento dos marcadores sociais de raça, classe e gênero.

² “E eu não sou uma mulher?”

O Movimento Feminista no Brasil e o despontar do Feminismo Negro

No Brasil o direito político de votar e ser votada só será exercido pelas mulheres em 1932, com a luta de um grupo de feministas sufragistas brasileiras que lutaram com indignação e constataram na prática as degradantes desigualdades provocadas pela heteronormatividade na sociedade brasileira. Mesmo com a luta isolada de mulheres, oriundas de famílias ricas escravagistas ou comerciantes, com formação acadêmica e inserção no mundo das artes através da literatura, do teatro e da música, nomes como o de Bertha Lutz (1884 - 1976), Almerinda Farias Gama (1899 - 1992), Carmem Portinho (1903- 2001) , Maria Luisa Bittencourt (?), Josefina Álvares de Azevedo (1851 - ?), Jerônima Mesquita (1880 - 1972), Chiquinha Gonzaga (1847 - 1935), Natércia da Silveira (?). No cenário da Nova República brasileira, foi possível encontrar na historiografia as primeiras feministas negras eleitas pelo voto direto para representar as mulheres como Antonieta de Barros (1901-1952) de Santa Catarina, sendo a primeira deputada negra do Brasil. Ao longo dos anos e dos processos históricos de luta pela inserção da mulher na esfera política, este espaço se constituiu como palco para o protagonismo de mulheres negras que disputaram a pauta geral do feminismo.

Moreira (2011) chama a atenção para a roupagem liberal da fase sulfragista do movimento feminista brasileiro, que desde o seu surgimento nos anos 20 do século passado até a década de 1960, período que antecede a ditadura militar no Brasil, as mulheres organizavam as lutas com objetividade voltada para a conquista da cidadania, do reconhecimento de que a não participação nas instâncias de decisão era resultado da sua condição de mulher imposta pelo patriarcado.

As críticas realizadas a primeira fase do feminismo brasileiro não dissoam das críticas gerais aos resultados das vitórias das mulheres no período sulfragista, mesmo com experiências exitosas no campo da política, em ter sempre mulheres na institucionalidade partidária, a legitimação

da heteronormatividade branca que reproduz relações de dominação nas esferas políticas, econômicas e socioculturais permanece até a atualidade e as particularidades das questões feministas negras só tomam relevância a partir do questionamento político das generalizações das lutas pautadas na realidade das mulheres brancas, oriundas das classes alta e média, ocidentalizadas e eurocêntricas.

As movimentações políticas da sociedade a partir de 1960 trouxeram para as correntes feministas questionamentos das características centrais da modernidade capitalista que a social-democracia tinha naturalizado até então: repressão sexual, sexismo e heteronormatividade; materialismo, cultura corporativa e a “ética do sucesso”; consumismo, burocracia e “controle social”. (Fraser, 2007, p. 295). O acordo entre o capital e trabalho, por meio do Welfare State, demonstrava os primeiros sinais de limitações e as críticas analisadas sob a perspectiva de gênero problematizaram o paternalismo do Estado do bem-estar social e a família burguesa, os feminismos expuseram o profundo androcentrismo da sociedade capitalista. (ibdem)

No movimento feminista brasileiro em paralelo ao feminismo liberal surgia movimentos de mulheres operárias que se organizavam em torno da luta contra a opressão sexista exercida por patrões e alinhava as discussões do feminismo com a exploração da força de trabalho e à dominação sexual. Esse cenário de discussões é aprofundado em meio a conjuntura de reabertura política e democrática que marca as décadas posteriores a 1980. O feminismo de classe, como ficou conhecido a corrente teórica que embasava as ações políticas dos movimentos de mulheres, passou a concentrar feministas acadêmicas que se apropriam das demandas políticas e sociais das mulheres organizadas e tocam suas pesquisas teóricas sobre os temas que perpassam o cotidiano das opressões sexistas a

exemplo da violência doméstica³ e familiar contra a mulher e desigualdade de gênero reproduzida no mercado de trabalho.

Nesse intermédio temos as pesquisas de feministas acadêmicas como Safiotti que nos seus estudos “examinou a divisão sexual do trabalho nos diferentes setores da produção; as condições de trabalho das mulheres no campo; a estrutura do emprego doméstico etc. Na contramão dos que acreditavam que o desenvolvimento do capitalismo traria maior igualdade, demonstrou que as mulheres continuariam inseridas de forma precária neste sistema de produção.” (GONÇALVES, 2016). Os escritos de Safiotti são reconhecidos internacionalmente e enquadrados como um importante avanço teórico aos dilemas impostos ao feminismo na destruição do patriarcado. Segundo Connell (2015, p. 134) a publicação do livro “A mulher na sociedade de classes” por Safiotti trouxe “uma teorização marxista-feminista sofisticada sobre o sexo como forma de estratificação social e um balanço detalhado e embasado em estatísticas da divisão sexual do trabalho, da economia política da família e da educação das mulheres.”

Mesmo diante de uma análise crítica sobre o patriarcado e as reproduções de desigualdade de gênero, a postura do feminismo em defender um “projeto universal de mulher” revelou o formato racista do movimento sobre as particularidades das questões raciais que envolvem as mulheres negras na sociedade capitalista. Essa crítica tem exponencial reprodução com as feministas norte-americanas no limiar dos anos de 1970 e reverbera sobre o ocidente encontrando no Brasil terreno fértil para a contestação de que as “mulheres não são inferiores aos homens, mas não são iguais a eles e que a diferença, longe de representar uma desvantagem, contem potencial enriquecedor de crítica da cultura.”. (OLIVEIRA, 2004 apud MOREIRA, 2011).

³ Somente em 2006 com a promulgação da Lei Maria da Penha é que teremos a amplitude de identificar as violências cometidas as mulheres, em seu artigo 7º temos a tipificação de cinco formas de violência, quais sejam: física, psicológica, patrimonial, sexual e moral.

Bairros (1995) ao analisar teoricamente os feminismos trata de alargar o pensamento das feministas socialistas que ofereceram alternativas para explicar a interseção entre gênero, raça, classe e orientação sexual, mesmo mantendo a experiência de ser mulher como elemento universal para definir opressão sexista. Os demais marcadores sociais passam a formular a dupla ou tripla dimensão de opressão o que gerou margens para compreensões de que existem grupos mais ou menos discriminados e resultou na “incapacidade das correntes feministas de oferecer uma formulação que evidenciasse como somos todas e todos afetados pelo sexismo em suas diversas formas: homofobia, machismo e a misoginia” (BAIRROS, 1995). Ao atrelar sua análise de interseção entre os marcadores sociais, a autora usa o exemplo da percepção do homem como o provedor central da família, ou o que ocupa os melhores postos de trabalho ou ainda o iniciador das relações amorosas o que pode ser controvertida ao utilizar o racismo como elemento de reconfiguração do papel do homem negro na sociedade.

Como salientado no parágrafo anterior homens também vivenciam raça através de gênero, mas ao contrário das mulheres não percebem os efeitos opressivos do sexismo sobre sua própria condição. Daí tenderem a confundir o combate às desigualdades de gênero com antagonismo entre homens e mulheres ou com uma tentativa de acabar com privilégios da condição masculino que eu duvido possam ser desfrutados plenamente por homens negros numa sociedade racista. Até por isto o movimento negro um dos poucos espaços que se oferecem para a expressão plena de pessoas negras também é palco para o exercício de um sexismo que não poderia manifestar se em outras esferas da vida social especialmente aquelas dominadas por (homens) brancos. (BAIRROS, 1995, p. 461).

A citação acima de Bairros coaduna com a tese defendida por Carneiro (2003) de que o racismo rebaixa os gêneros por meio de privilégios que advêm da exploração e exclusão dos gêneros negros considerados subalternos, "a variável racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a identidade feminina estigmatizada (mulheres negras), tanto nas masculinidades subalternizadas (homens negros) com prestígio inferior ao gênero feminino do grupo racialmente dominante."(Carneiro, 2003, p. 119). É com essas demarcações que entramos nos principais apontamentos históricos do feminismo negro brasileiro, que conta com a resistência de mulheres negras de diversas gerações e camadas sociais.

O surgimento do movimento feminista negro no Brasil, como já foi acima citado tem sua demarcação histórica no final da década de 70 e ao curso dos anos 80 acontece de forma paralela a reorganização dos movimentos sociais que reivindicam o fim do racismo e da discriminação contra a população negra na reabertura democrática com a derrota de 21 anos de ditadura militar. O ressurgimento do movimento negro no Brasil deu-se por volta dos anos de 1970 do século XX, a partir da movimentação da sociedade civil organizada contra a ditadura e na reivindicação pela volta da democracia. Segundo Neves (2005) em meio aos processos de mobilização dos movimentos negros deve-se pautar a discussão do reconhecimento e da redistribuição no interior da questão racial no Brasil.

As discussões sobre o reconhecimento foram propostas pelas entidades negras no seu processo de reorganização ainda na década de 1960 ao utilizar o debate da identidade e do reconhecimento como recursos para mobilização. (Neves, 2005). As teorias do reconhecimento estão ligadas ao processo histórico da modernidade em que seus pilares são constituídos pela liberdade e igualdade. Nos sistemas liberais democratas essas duas vertentes foram transmutadas em igualitarismo liberal e a grande bandeira de reivindicação pela liberdade

passou a mover os movimentos sociais negros no século XIX e XX pelo reconhecimento da cidadania e da justiça social das classes populares. Fraser (2002) sugere que as lutas feministas não devam demonstrar desatenção às lutas sociais, a autora sugere que haja uma articulação entre as políticas de redistribuição e as políticas de gênero já que “questões distributivas e lutas de reconhecimento envolvem questões como diferença, identidade e representação.”.

Seguindo as discussões de reconhecimento e identidade entre os anos de 1985 a 1995 diversos encontros nacionais e regionais reuniram mulheres negras organizadas em uma pluralidade de movimentos sociais (partidários, classistas e da sociedade civil organizada) fruto da intersecção entre os movimentos negro e feminista e seus pontos de tensão acerca das demandas étnico-racial e de gênero que assolava o cotidiano das mulheres brasileiras (MOREIRA, 2011). Será no interior do Movimento Negro que surgiram as inquietações sobre a secundarização da mulher no protagonismo das lutas antirraciais e a necessidade de uma construção identidade negra em uma sociedade marcada pelo mito da democracia racial.

A questão da formação de uma identidade da mulher negra e feminista se tornou uma pauta prioritária no processo de organização, pois, além de lutar contra os estereótipos vinculados ao corpo feminino negro, pulverizado pelos papéis de mulata ou de “mamy” em decorrência do que foi ideologicamente demarcado, travava batalhas internas no movimento feminista ao banalizar as demandas cotidianas dessas mulheres. Bairros (2008) destaca a seguinte questão,

O feminismo traz uma contribuição importantíssima, do ponto de vista de uma visão de mundo. Mas as feministas também são formadas para desconhecer as desigualdades raciais. Formadas para pensar o Brasil como uma democracia racial. E aí, contraditoriamente, ainda que o movimento feminista consiga perceber em que nível a diferença de sexo é utilizada na reprodução das desigualdades, não consegue perceber como as diferenças raciais são

trabalhadas na perspectiva da recriação constante de mecanismos de discriminação racial. (BAIRRO, 2008, apud MOREIRA, 2011, p. 67).

Um ponto de tensão que o feminismo negro trabalhou no interior de suas organizações foi tornar a pauta feminista compreensível para as mulheres negras, tendo em vista que as conquistas dos movimentos feministas na esfera da produção em relação ao mercado de trabalho, no que diz respeito à profissionalização, a condições salariais os tipos de empregos e vínculos laborais. As pesquisas realizadas por feministas acadêmicas reforçam a necessidade de análises interseccionais entre gênero, classe e raça, ao observar às taxas de emprego é possível identificar que a ocupação da população negra nos ramos de atividades está relacionada às funções de menor prestígio social como os serviços domésticos, a construção civil, na indústria têxtil e nos serviços de limpeza. Martins (2012) destaca que,

(...) embora os trabalhadores sejam afetados de um modo geral pela realidade de precarização e informalidade nas relações de trabalho são os grupos que historicamente se encontravam em desvantagem social que se inserem em maior proporção nas ocupações/trabalhos precários e informais. Daí porque (entre 1995 a 2006) na condição assalariada com carteira assinada havia uma presença maior de trabalhadores brancos (36,8%) do que entre pretos e pardos (28,5%); entre os homens brancos (39,8%) do que pretos e pardos (33%); e entre as brancas (33%) do que as pretas e pardas (22%). (MARTINS, 2012, p. 463)

As diferenças étnico-raciais perpassam as diversas esferas que compõem a sociedade inclusive na dimensão do trabalho, se os dados acima citados demonstram uma desigualdade na inserção dos negros em ocupações formais, ao analisarmos os dados estatísticos com relação ao desemprego o traço do preconceito racial se torna mais emblemático. Martins (2012) destaca que em 1995 o número de pretos e pardos correspondia

a 48,6% do total dos desocupados, sendo que desse universo 25,3% eram homens e 23,3% eram mulheres; em 2006 esse quantitativo aumenta para 54,1%, sendo 23,9% de homens e 30,8% de mulheres pretas e pardas.

Mais uma vez é possível concordar com Carneiro (2003, p. 119) ao afirmar que a variável racial produz gêneros subalternizados e para as mulheres negras “atingirem os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancos significaria experimentar uma extraordinária mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais encontram-se abaixo das mulheres brancas.”.

A incorporação do feminismo das discussões sobre exploração da força-de-trabalho feminino, nas esferas privada e pública, fruto de uma construção teórica no referencial crítico requer também aprofundamento do debate de gênero, reprodução e sexualidade, na teoria da Interseccionalidade propagada pela advogada norte-americana Kimberlé Crenshaw, o conceito sociológico vai estudar as interações nas vidas das pessoas negras inseridas nos grupos denominados de “minorias” entre diversas estruturas de poder e segue como uma consequência de diferentes formas de dominação e/ou discriminação.

Segundo Hirata (2014) a problemática da interseccionalidade foi desenvolvida num quadro de interdisciplinaridade que focaliza sobretudo os marcadores sociais de raça e gênero que aborda de forma periférica as questões envolvendo classe e sexualidade. Ou seja, “a interseccionalidade é uma proposta para levar em conta as múltiplas fontes de identidades embora não tenha a pretensão de propor uma nova teoria globalizante de identidades.” (HIRATA, 2014, p. 62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar sobre as teorias feministas e o feminismo negro brasileiro é pertinente pautar o formato opressor e discriminatório nas sociedades capitalistas, em que os fenótipos são utilizados para justificar atribuições de valores positivos e negativos para a inferiorização de uma raça em relação a outra, se torna compreensivo que o racismo se perpetue em ações concretas de discriminação racial envolvendo múltiplas violências expressas em guerras, genocídios, perseguição religiosa, desigualdade racial e de gênero.

O que eram consideradas vozes silenciadas e corpos estigmatizados pelo racismo e sexismo se tornam ações políticas de enfrentamento as opressões raciais e de gênero demonstrando a eficácia das discussões de reconhecimento entrelaçadas por uma movimentação organizativa de Enegrecer o Feminismo. Esse fenômeno incorpora as dimensões da política e da intelectualidade teórica no Brasil e na América Latina ao tratar as discussões de igualdade de gênero sob o prisma de referências teóricas críticas que realizam análises das dinâmicas sociais sem cair nos esquemas binários de heteronormatividade ou nas armadilhas das questões identitárias e sua subjetividade individual.

Para nós negros é necessário enfrentar esta questão não apenas porque a dominação patriarcal conforma relações de poder nas esferas pessoal, interpessoal e mesmo íntimas, mas também porque o patriarcado repousa em bases ideológicas semelhantes às que permitem a existência do racismo a crença na dominação construído com base em noções de inferioridade e superioridade. (BAIRROS, 1995, p. 462)

Se tornou responsabilidade das teorias feministas aceitar e discutir que “gênero, classe e raça não são formas de opressões distintas e cumulativas, mas sim que o gênero é construído nas e através das diferenças de raça e de classe, e vice-versa.” (LOVELL, 2002, p. 314). Nas particularidades da sociedade brasileira se faz necessário apreender que as questões de gênero envolvem a superação do racismo, da homofobia e da misoginia.

REFERÊNCIAS

BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, v. 95, n. 2, p. 458-463, 1995.

BAIROS, L. A mulher negra e o feminismo. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. *O Feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: UFBA/NEIM, 2008.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 118-132, 2003.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica de Marília Moschokovich. São Paulo: Versos, 2015.

FRASER, N. (2007). Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. – São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, B. *Intelectuais Negras*. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

LOVELL, T. *Teoria Social Feminista*. In: BRYAN S. T. (ed.). *Teoria Social* (pp. 313-346). Lisboa: Difel, 2002.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. *Serviço Social e Sociedade*, v. 111, p. 450-467, jul./set, 2012.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Racismo, questão social e serviço social: elementos para pensar a violação de direitos no Brasil. *Revista Inscrita*, n. 14, p. 11-17, 2013.

MOREIRA, N.R. (2011). *A Organização das Feministas Negras no Brasil*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

NEVES, P. S. C. Luta anti-racista: entre o reconhecimento e a redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 59, p. 81-96, outubro/2005.

VASCONCELOS, Pedro. Categorização, Identidade e Sexualidade: notas sobre a dominação. In: Ana Paula Marques et al. (coord.), *Formas Identitárias e Modernidade Tardia* (pp. 51-70). Braga:ICS – UM, 2014.

OBESIDADE: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO CORPO OBESO NO BRASIL E NA FRANÇA

OBESIDAD: REPRESENTACIONES CULTURALES DEL CUERPO OBESO EN BRASIL Y FRANCIA

OBESITY: CULTURAL REPRESENTATIONS OF THE OBESO BODY IN BRAZIL AND FRANCE

Vanessa Conceição Alves dos SANTOS¹

Paula Roberta Vieira ESKINAZI²

Emile SELLIER-MESNARD³

Yoram MOUCHENIK⁴

Resumo

Esta pesquisa bibliográfica é caracterizada pelo estudo dos aspectos do corpo obeso no Brasil e na França e suas representações culturais associadas à hipermodernidade. Os fatores culturais influenciam a autopercepção da imagem corporal do sujeito e por consequência seu comportamento alimentar. Este estudo tem por objetivo descrever as representações culturais do corpo obeso no Brasil e na França partindo de uma revisão literária. Utilizou-se a metodologia transcultural comparativa. Esta metodologia é indispensável para poder usar elementos de comparação internacional. A transculturalidade é compreendida como um enquadre conceitual e clínico, nos quais, os grupos e as

¹ Psicóloga Clínica. Mestra em Psicologia e Doutoranda em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa (FP-Ulissboa), Portugal. E-mail: vanessacalvesantos@gmail.com;

² Psicóloga Clínica. Mestra em Psicologia Clínica Intercultural e Doutoranda em Psicopatologia e Psicologia Transcultural pela Universidade de Paris XIII – FRA. E-mail: paulaeskinazi@yahoo.fr ;

³ Psicólogo Clínico – FRA (Universidade de Paris) E-mail: emile.selmes@gmail.com;

⁴ Professor Titular de Psicologia Transcultural – Universidade Paris 13. Email: yoram.mouchenik@gmail.com.

comunidades de diferentes culturas são estudadas a partir do que os diferencia bem como ao que lhes é equivalente. Na literatura francesa, o termo transcultural é utilizado para descrever o que se revela entre universos culturais diferentes. Os resultados obtidos, indicam que apesar da obesidade tratar-se de uma doença complexa que implica sérios riscos à saúde física e psicológica, o desafio permanece sendo o estudo, prevenção e tratamento da mesma. Verificou-se, que com o passar dos anos os índices de obesidade na população geral aumentaram exponencialmente e são muito equivalentes em ambos os países estudados, permitindo concluir que a obesidade apresenta-se como um fenômeno global.

Palavras-chaves: Corpo obeso. Representação Cultural. Imagem corporal. Brasil-França Hipermodernidade

Resumen

Esta investigación bibliográfica se caracteriza por el estudio de los aspectos del cuerpo obeso en Brasil y en Francia y sus representaciones culturales asociadas a la hipermodernidad. Los factores culturales influyen la autopercepción de la imagen corporal del sujeto y por consecuencia su comportamiento alimentario. Este estudio tiene por objetivo describir las representaciones culturales del cuerpo obeso en Brasil y en Francia a partir de una revisión literaria. Se utilizó la metodología transcultural comparativa. Esta metodología es indispensable para poder utilizar elementos de comparación internacional. La transculturalidad se entiende como un marco conceptual y clínico en el que los grupos y las comunidades de diferentes culturas se estudian a partir de lo que los diferencia y lo que les es equivalente. En la literatura francesa, el término transcultural se utiliza para describir lo que se revela entre universos culturales diferentes. Los resultados obtenidos, indican que a pesar de que la obesidad se trata de una enfermedad compleja que implica serios riesgos para la salud física y psicológica, el desafío sigue siendo el estudio, prevención y tratamiento de la misma. Se verificó que con el paso de los años los índices de obesidad en la población general aumentaron exponencialmente y son muy equivalentes en ambos países estudiados, permitiendo concluir que la obesidad se presenta como un fenómeno global.

PALABRAS CLAVES: *Cuerpo obeso. Representación Cultural. Imagen corporal. Brasil-Francia. Hipermodernidad.*

OBESIDADE:
REPRESENTAÇÕES
CULTURAIS DO CORPO
OBESO NO BRASIL
E NA FRANÇA

Abstract

This bibliographic research is characterized by the study of aspects of the obese body in Brazil and France and its cultural representations associated with hypermodernity. Cultural factors influence the self-perception of the subject's body image and consequently their eating behavior. This study aims to describe the cultural representations of the obese body in Brazil and France based on a literary review. The cross-cultural comparative methodology was used. This methodology is indispensable to be able to use elements for international comparison. Transculturality is understood as a conceptual and clinical framework in which groups and communities of different cultures are studied from what differentiates them as well as what is equivalent to them. In French literature, the cross-cultural term is used to describe what is revealed among different cultural universes. The results indicate that although obesity is a complex disease that poses serious risks to physical and psychological health, the challenge remains the study, prevention and treatment of it. It is verified that over the years the obesity indexes in the general population increased exponentially and are very similar in both countries studied, allowing us to conclude that obesity is a global phenomenon.

KEYWORDS: *Obese body. Cultural Representation. Body image. Brasil-França. Hypermodernity.*

INTRODUÇÃO

A obesidade é considerada doença pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 1997 e possui uma etiologia multifatorial no qual estão associados fatores psicológicos, fisiológicos, anatômicos, sociais e culturais.

Segundo Santos (2005), a palavra obesidade tem origem no latim *obesu* que significa gordura, enquanto Mancini (2003) explica que a obesidade tem origem no ganho de peso induzido por medicamentos e hormônios; abandono de

tabagismo; vida sedentária; alimentação – quantidade ingerida e gasto energético; fatores psicológicos e sociais, tais como o estresse, a ansiedade e a depressão; fatores étnicos e sociais; doenças congênitas e genéticas.

Na prática clínica, na maior parte dos estudos e na classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS) (WHO, 2014) utiliza-se o Índice de Massa Corporal (IMC), calculado dividindo-se o peso corporal pelo quadrado da altura (equação 1). Quando o valor numérico do IMC encontra-se igual ou acima de 30 kg /m² classifica-se como obesidade (ver Tabela 1).

Equação 1 – Fórmula para cálculo do Índice de massa corporal

$$IMC = \frac{Peso(kg)}{Altura (mts)^2}$$

Tabela 1: Escala de classificação dos resultados do IMC

Classificação	Valor numérico do IMC
Magro	<18,5
Normal	18,5-24,9
Excesso de Peso	25,0-29,9
Obesidade Classe I	30,0-34,9
Obesidade Classe II	35,0-39,9
Obesidade Classe III	≥ 40,0

Fonte: OBÉPI (2012).

Para este artigo, o corpo obeso não é classificado segundo o diagnóstico médico e sim, como uma representação subjetiva (GRANGEARD, 2012).

Percebe-se que a obesidade está presente em países desenvolvidos e em desenvolvimento, como no Brasil e na França. No Brasil o índice vem crescendo rapidamente em todas as faixas etárias e classes socioeconômicas, demonstrando a transição nutricional da desnutrição para a obesidade. Na França, a proporção de pessoas obesas passou de 8,5 % para 14,5 % entre 1997 e 2009 (OBÉPI, 2012).

Atualmente, o Brasil comporta 18,2 % de mulheres obesas e 17,6% de homens obesos com o total de 17,9% de obesos da população geral (BRASIL, 2014). Segundo um estudo epistemológico nacional (OBÉPI, 2012), a obesidade na França é também um dos fatores de risco nos adultos com o total de 15% de obesos na população, sendo 14,3% de homens obesos e 15,7% de mulheres obesas.

A mundialização da obesidade é um fenômeno de sociedade e não de indivíduos, isto verifica-se pois cerca de quinhentos milhões de pessoas no mundo são considerados obesos. A dificuldade para diminuir esta problemática reside na sua origem multifatorial (biológica, psicológica, cultural, sociológica, etc) e se traduz particularmente pelo fato que 60 a 75% das pessoas que fazem regime retornam ao seu estado inicial, ganhando todo o peso perdido (BERTIN & OSTERMANN, 2017; LECERF, 2013; APFELDORFER, 1991).

Segundo Pendinielli et al. (2012) para alguns obesos, a questão de separação, de ausência e de perda, terão um papel central no trabalho terapêutico, pois estas situações os levaram a procurar refúgio na comida, no desenvolvimento de um corpo obeso (evitando-se assim contato) e a destrutividade.

Partindo da ideia que existem várias formas de abordar a questão do corpo obeso, este artigo explora a ideia da imagem do corpo concebido pelo próprio indivíduo, bem como a partir do olhar do outro enquanto efeito de estigmatização social (GOFFMAN, 1975).

Em confronto com os dados referidos na literatura e descritos acima, convivemos ainda com a famigerada “ditadura da aparência”, Fráguas (2009), ressalta o papel da mídia na construção e mais precisamente veiculação de padrões e estereótipos corporais universais. Para a autora, o grande risco do corpo perfeito passa a ser o ideal, sufocando as singularidades e as formas alternativas de ser e pensar o corpo, as diversas culturas e etnias. Nesta perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a pressão social que é feita sobre a autoimagem do

indivíduo, que cobra um padrão de beleza único provocando adoecimentos psíquicos e estresse emocional.

No que respeita à estigmatização, o conceito de representação social e cultural, poderá ser abordado nas relações interpessoais, isto é, a relação do indivíduo com as atividades que o mesmo escolhe e a relação do sujeito com ele mesmo e com o outro (MOSCOVICI, 1989).

Ainda segundo este autor, a representação cultural do corpo influencia na vida psíquica do indivíduo, ou seja, o sujeito sendo obeso possui uma representação de si mesmo ligado a estes aspectos. A representação construída por uma pessoa (ou pelo meio coletivo) caracteriza a relação mais íntima do sujeito, sendo esta representação associada às crenças que orientam alguns comportamentos.

A obesidade para além das consequências na saúde de um indivíduo, implica igualmente consequências sociais, pelo que uma pessoa obesa está predisposta a vivenciar situações de discriminação social (GOFFMAN, 1975).

Segundo Giusti & Panchaud (2007), a obesidade é uma fonte de estigmatização, de julgamento, de discriminação, de hostilidade e estereótipo negativo que pode bloquear e agravar as consequências da obesidade e das variáveis emocionais.

Popularmente, às pessoas obesas são implicitamente atribuídas características tais como: boa vida, jovial, simpáticas, alegres. No entanto, e apesar destas representações, a associação feita na maior parte do tempo é a de uma pessoa negligente, preguiçosa, insegura, indisciplinada, sendo estes alguns dos estigmas (GOFFMAN, 1975) que constitui um primeiro passo para a exclusão do sujeito obeso.

Existem numerosas diferenças de representações culturais do corpo entre a população francesa e brasileira. Percebe-se que na França a grande maioria das pessoas prima por um corpo esbelto, privilegiando uma elegância de um corpo magro. Enquanto que no Brasil, as formas corporais são mais visíveis e mais apreciadas.

A partir desta observação, desenvolvemos a seguinte hipótese: As percepções culturais influenciam a forma como um indivíduo é visto socialmente, e define a sua autopercepção corporal.

Parte-se ainda do pressuposto que o aprofundamento sobre as representações culturais do corpo obeso influencia no tratamento e na maneira como o sujeito obeso percebe seu corpo e suas relações.

Nesta perspectiva, um indivíduo obeso pode assim, sofrer algumas restrições sociais relacionais (relações de trabalho, de amizade, familiares, etc), dado ao sentimento de não ser considerado na “norma”. Este fenômeno ocorre porque a obesidade é posta como “anormal” ou um “desvio” em relação à norma social. Considera-se, portanto, que esta concepção é uma construção hipermoderna do corpo obeso.

Por isto, no decorrer deste artigo iremos debruçar sobre a seguinte problemática: quais são as representações culturais do corpo obeso no Brasil e na França? Representações estas que são recolhidas a partir de uma revisão de literatura, incluindo representações culturais, imagem corporal e o corpo obeso na hipermodernidade.

O CORPO OBESO E SUAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

Antes de adentrar na representação cultural do corpo obeso, o conceito de representação social é fundamental para compreender a abordagem cultural.

As representações sociais se definem como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada tendo uma referência prática na construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 1989). Estudar as representações sociais é aprofundar a relação que o sujeito mantém com o mundo e com as coisas, esse estudo social permite compreender a articulação entre os sistemas de pensamento e de comportamento (APOSTOLIDIS, 2006),

compreendendo em que medida as crenças, as atitudes e os pensamentos, influenciam o comportamento de um indivíduo.

Segundo Jodelet (1989) as crenças que formam uma representação social, ao menos os elementos centrais, são crenças compartilhadas. Assim, o assunto que expressa uma representação tem um sentimento de descrever o ambiente como ele realmente é e como ele é percebido pelos outros.

Na França, paralelamente ao problema da obesidade, assistimos ao culto a magreza como uma condição altamente valorizada, em especial entre as mulheres. Segundo Muris et al. (2005) há evidências que esses valores culturais estão relacionados com o ideal de imagem corporal. A francesa considerada magra é vista como alguém que possui um corpo bonito e saudável (PENA et al., 2016). Enquanto em outras culturas, como no Brasil ou na África, o corpo magro pode ser sinônimo de doença, fraqueza e anorexia. Neste contexto, nós nos questionamos sobre o olhar da cultura francesa para uma pessoa obesa e quais consequências emocionais são subjacentes à esse olhar.

Neste artigo, utilizamos o conceito de representação cultural, que é definido como uma representação individual muito difundida (SPERBER, 1991), que ao ser comunicado de maneira repetida, e que por fim acaba por se aplicar a todo o grupo social. Esta representação é compreendida como um agregado de representações individuais.

Então, percebe-se que o corpo é uma forma de expressão cultural e dependendo de onde o sujeito vive e se desenvolve, a interiorização de como o corpo deve ser, é feito de forma determinista (DEGRANGE et al., 2015).

No Brasil, a percepção de um corpo feminino belo é valorizado segundo suas curvas, sendo assim as formas do corpo são esperadas. Para o corpo masculino, existe uma espera de um corpo que contém igualmente formas. Porém, nenhum dos dois casos, o corpo obeso é bem visto.

Contudo, pode-se perceber que o sujeito obeso na França possui uma vida menos sociável que no Brasil, como consequência de uma discriminação e do olhar do outro.

AUTOPERCEÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

A busca constante por um bem estar consigo mesmo, em consenso com as pressões ocasionadas pela sociedade sobre a forma corpórea ideal, tem promovido a disseminação de vários distúrbios quanto à autopercepção de imagem corporal.

Descrita como a capacidade de representação mental do próprio corpo, a imagem corporal é a maneira, pela qual o corpo se apresenta para si próprio (RUSSO, 2005). Para Thompson (1996) a imagem corporal é constituída por elementos perceptivos, subjetivos e comportamentais: Os perceptivos são relacionados com a precisão da própria aparência física, envolvendo uma estimativa do tamanho corporal e do peso; os subjetivos abrangem aspectos como a satisfação com a aparência, nível de preocupação e ansiedade a ela integrada; e por fim, os comportamentais que aludem as situações evitadas pelo indivíduo por experimentar desconforto associados à aparência corporal.

Stenzel (2006) define a imagem corporal como “uma experiência psicológica multifacetada, que, na verdade, não se refere exclusivamente à aparência do corpo, tampouco pode ser considerada produto exclusivo da atividade intrapsíquica” (p. 73). Dito por outras palavras, é uma concepção interna e subjetiva sobre o próprio corpo, influenciada por condições externas.

Na história da evolução do conceito de imagem corporal ligado aos transtornos alimentares, Bruch (1962) contribuiu com as questões socioculturais na construção da imagem corporal, dando ênfase à dimensão psicossocial do conceito. Para o autor, o culto à magreza e a rejeição à obesidade tornam-se uma distorção do conceito social sobre o corpo. Essa distorção

social, própria da cultura ocidental, influencia diretamente os aspectos da dinâmica dos transtornos alimentares. Bruch, considera que, os aspectos sociais assim como os cognitivos, afetivos e comportamentais, são também eles, construtores da imagem corporal.

O conceito de imagem corporal, foi desenvolvido por Françoise Dolto, dando origem a uma nova dimensão corporal, que não é apenas a imagem carnal em contato com o mundo físico, denominado pela autora como esquema corporal, mas também é uma nova dimensão construída pela comunicação relacional com os outros (DOLTO, 2001). Esta nova dimensão de esquema corporal apresentada por Dolto, é a forma, que cada sujeito tem de definir e objetivar a sua imagem corporal, sendo a mesma estruturada pelas vivências de cada sujeito e nas relações com os outros:

(...) é a síntese viva de nossas experiências emocionais
(...) é, a cada momento, memória inconsciente de todo o vivido relacional, ao mesmo tempo, ela é atual, viva, em situação dinâmica, simultaneamente narcísica e interrelacional: camuflável ou atualizável na relação aqui e agora (DOLTO, 2001, p. 14-15).

Neste sentido, a imagem corporal num contexto existencial é tida como a revelação de uma identidade, de um sujeito na história de suas relações concretas. Para um corpo que possui história e memória, toda essa rede de informações que singulariza o indivíduo, vai formar uma identidade corporal (TAVARES, 2003).

Durante todo um percurso de vida, a aparência física é tida como uma parte importante do que somos, tanto para nós, como para os outros (FERNANDES, 2007). Um vasto número de fatores pode influenciar na construção da imagem corporal, desde a mídia, a família, os amigos, o sexo, a idade, as crenças e os valores, religião, cultura, até ao próprio momento vivido pelo indivíduo (DAMASCENO et al., 2005).

No processo de formação da identidade corporal, um indivíduo é submetido a uma série de arranjos promovidos por influências sociais e culturais.

De acordo com Adams (1977), percebe-se que o mundo social, claramente, discrimina os indivíduos não-atraentes, numa série de situações cotidianas. Neste sentido, o sujeito tem sofrido cada vez mais, com o grande apelo midiático pela “forma perfeita”. Seja pela “medida certa”, ou pelo “corpo sarado”, certos estereótipos de beleza tem sido impostos em nossa sociedade. Conflitos entre o que se realmente é (Imagem Corporal Real) e o que se deseja ser (Imagem Corporal Ideal) tem tornado vários indivíduos vulneráveis aos distúrbios e transtornos alimentares relacionados e associados à imagem corporal, tais como, bulimia, anorexia, vigorexia e também a obesidade.

Nesta perspectiva, a percepção distorcida da imagem corporal está relacionada à insatisfação com o seu corpo, chegando a sub ou superestimar o tamanho e/ ou forma do corpo, que diverge da imagem real (RICCIARDELLI & MCCABE, 2000).

No cotidiano da sociedade moderna, é propagado “um modelo corporal ideal”, sendo para as meninas um corpo magro e esbelto, e entre meninos um corpo forte e musculoso (CONTI et al, 2005). Portanto, aspirar a um corpo perfeito possibilita uma lacuna entre o tido real e o imaginado. À medida que este distanciamento ocorre, a qualidade de vida e conseqüentemente a saúde do indivíduo poderá ser afetada.

Para Castilho (2001) o corpo é uma espécie de linguagem e comunicação de tudo que nos rodeia. Um corpo considerado “perfeito” tem sido cada vez mais propagado pela sociedade atual. Os apelos midiáticos acabaram por favorecer e/ ou ampliar este “culto ao corpo”. O homem moderno se preocupa com o corpo e a forma física, seguindo padrões de beleza pré-estabelecidos sem qualquer questionamento.

A busca pela imagem corporal perfeita, leva muitas vezes à necessidade individual de perda do excesso de massa

corporal, que na maioria das vezes, não está associada com fatores que possam levar riscos à saúde do indivíduo, mas somente, com a aceitação de determinados padrões de beleza.

Procurando uma forma de sanar a insatisfação com a imagem corporal, o indivíduo comumente apresenta comportamentos inadequados com vista à perda de peso, passando a alimentar-se de maneira imprópria e utilizando recursos prejudiciais à saúde, tais como: diuréticos, laxantes, autoindução de vômitos, realização de atividade física extenuante, entre outros (VILELA et al., 2001).

Na constante procura de satisfazer a sua idealização reguladora da imagem corporal, o indivíduo tende a criar um “ideal do eu” simbólico (ideal do ego) que por vezes na sua forma extrema, pode levar à criação de um processo narcísico secundário onipotente e patológico.

O narcisismo, é definido pelos filósofos como uma manifestação micro de um processo de personalização operado no macro (sociedade). Por outras palavras, o narcisismo é o resultado de um processo global que regula o funcionamento social-cultural, comum na personalidade pós-moderna. Assim, Narciso é uma espécie de vulto mitológico ou fabuloso que simboliza o nosso tempo (LIPOVETSKY, 2005; BRITO, 2015).

OBESIDADE E HIPERMODERNIDADE: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A hipermodernidade é caracterizada como excesso das possíveis tendências da modernidade. Esta meta-estrutura cultural (KAËS, 2012) supõe novas representações do homem e do corpo, pelo que, questionamos em que aspecto o corpo obeso possui traços da cultura hipermoderna.

O traço, de acordo com Levinas (1972), não é um sinal igual aos outros, ele é involuntário, significando uma ausência de qualquer intenção. Este traço é um encontro do passado com o presente, do espaço e do tempo.

O que queremos dizer com traço em relação ao corpo obeso, é que de fato ele não é indiferente à hipermodernidade, ou seja, o corpo obeso expressa mais do que se imagina.

Na era contemporânea, a reflexividade é descrita como uma ruptura, onde os processos de pensamento não têm mais tempo para se desdobrar em uma continuidade harmoniosa de ser (BERGSON, 1889). Isso se deve, entre outras coisas, à aceleração do ritmo de vida, tendo um efeito alienante na nossa relação com o mundo, com os outros e para nós mesmos (ROSA, 2010).

A obesidade certamente é conhecida como a mais antiga enfermidade metabólica associada ao ser humano, no entanto, nem sempre foi vista como tal. As primeiras representações do corpo obeso datam da pré-história (20.000 até 30.000 anos a.c.) em geral, onde apresentavam imagens de mulheres, muitas vezes como figuras de fertilidade.

Essa associação é apresentada por Varela (2006) como sendo a simbolização do desejo de abundância e fertilidade numa época em que a fome era uma ameaça a sobrevivência da espécie humana. Dessa forma, observa-se que a forma de representar a obesidade se modificou muito com o passar dos anos, passando de “sinônimo de status” para uma epidemia mundial do século 21 (FONSECA, 2009, p. 2).

O corpo obeso é visto na hipermodernidade como um objeto de excesso, como que, se o individual fosse independente do social, este processo de individualismo hipermoderno pode ser vivido como um registro extremo do excesso, mas ao mesmo tempo, também da falta, do vazio, tanto no plano social como psicológico.

A norma cultural, social e individual do corpo é associada ao avanço da tecnologia e da globalização. O corpo na hipermodernidade é uma forma sem limites, e é visto frequentemente, como algo que facilmente podemos controlar e modificar recorrendo à cirurgia estética e bariátrica. Esse processo vem da chamada modernidade líquida (BAUMAN,

2000), onde os vínculos e as heranças não são mais sustentáveis para o ser, mas percebidos como barreiras que dificultam o desenvolvimento do indivíduo. Esta normatividade médica e estética é implantada através da ideologia da transparência, que marca uma posse total da sociedade sobre a pessoa, descartando a sua história e a sua autonomia subjetiva (PINEL, 2008). Corroborando esta teoria, Foucault (1975) nos seus estudos, usualmente critica o poder da institucionalização da sociedade que influencia a trajetória do sujeito.

Um indivíduo, cuja vivência é influenciada pela cultura hipermoderna, tende num primeiro momento a evitar as imposições de grupo, sejam elas provenientes da família, partidos políticos, religião ou mesmo de culturas de classe, para se mostrarem mais abertos e socialmente independentes. Esta independência, tende a promover a desestabilização do eu, em detrimento da afirmação de que o indivíduo é senhor de si mesmo, contudo, esta pseudo-ruptura com a institucionalização, promove uma ilusória e momentânea sensação de liberdade e desprendimento social. No entanto, com o decorrer do tempo, o indivíduo, que é constantemente testado pela normas sociais, poderá desenvolver um quadro de adoecimento psíquico, tais como, sintomas psicossomáticos, distúrbios compulsivos, depressões, ansiedades, sentimento de insuficiência e autodepreciação podendo levar à tentativa de suicídio em si (LIPOVETSKY & CHARLES, 2004).

Neste sentido, a obesidade pode ser percebida como uma forma de revolta silenciosa. Segundo Camus (1951), é através da rebelião que o homem se afirma diante do absurdo como forma de garantir a sua sobrevivência ontológica. Esta revolta, faz perceber o hiato entre hipermodernidade e a obesidade, pois cria um obstáculo entre uma normativa e uma individualidade difícil de ser reconhecida. Para Aubert (2006), a obesidade é uma forma de expressão patológica da hipermodernidade, como o limite máximo do corpo falante.

Por fim, destacamos que o corpo obeso pode ser visto como uma força contra à norma determinista do corpo. A

manifestação da subjetividade através do corpo tem na sua expressão transparente, um corpo de recusa. Uma negação à comercialização do corpo, como objeto de consumo (BAUDRILLARD, 1970), caracterizada pela revolta inaudível que o corpo obeso tenta expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas acadêmicas sobre a obesidade são cada vez mais comuns, motivadas pela gravidade e recorrência da doença, e por possibilitar diferentes estudos na área que podem ir desde alterações culturais, hábitos alimentares, predisposição genética, doenças hormonais ou congênitas, entre outras.

Neste tipo de estudo torna-se imprescindível realizar pesquisas com uma elevada e abrangente população com vista à obtenção de um resultado fidedigno e mais próximo da realidade.

Desta forma, entender a etiologia dos transtornos alimentares, e de todos os percursores de obesidade, se torna extremamente importante para que sejam realizadas ações voltadas para a prevenção e para que os casos não atinjam proporções epidêmicas.

As discussões a respeito desta temática apontam para a importância dos fatores culturais no desencadeamento desse quadro, mas não esquecendo os individuais, familiares e biológicos.

Ainda que a maioria das pesquisas se voltem para os fatores de risco, é necessário dedicar mais estudos aos indivíduos que já foram diagnosticados com sobrepeso, para que desta forma se consiga demonstrar qual/quais as intervenções que se demonstram mais eficazes.

A obesidade trata-se de uma doença complexa que implica sérios riscos à saúde física e psicológica de um indivíduo, nesse sentido, o desafio da psicologia, é identificar as causas de origem emocional, e consequentemente estudar diferentes métodos preventivos.

Destaca-se que a insatisfação de um indivíduo perante a sua autopercepção de imagem corporal, é influenciada pela sociedade e veiculada pela mídia, induzindo-se desta forma o desenvolvimento de distúrbios com a imagem. Esta insatisfação leva muitas vezes ao desencadear de sentimentos negativos e autodepreciativos.

Os resultados obtidos indicam que com o passar dos anos o flagelo da obesidade tem aumentado exponencialmente, em ambos os países estudados (Brasil, França), cujos valores dos índices de obesidade na população geral são muito parecidos (Brasil - 17,9% / França - 15%), desta forma a obesidade apresenta-se como um fenômeno global e não somente regional.

De notar que apesar de não decorrer da avaliação global ser utilizado um método científico exato, para a determinação do índice de massa corporal e desta forma determinar os graus de obesidade, a realidade social e cultural tem uma implicação na forma em como cada indivíduo se auto-avalia e tem percepção do seu estereótipo de ideal.

REFERÊNCIAS

ADAMS, G. R. Physical Attractiveness Research: toward a Developmental Social Psychology of Beauty. **Human development**, v.20, n. 4, p. 217-239, 1977.

APFELDORFER, G. Je mange donc je suis. Surpoids et troubles du comportement alimentaire, Paris: Payot, 1991.

APOSTOLIDIS, T. Representações sociais e triangulação: uma aplicação em psicologia social da saúde. **Psic.: Teor. e Pesq.** v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006.

AUBERT. N. L'individu hypermoderne et ses pathologie. **L'information psychiatrique**, v. 82, p. 605-610, 2006.

BAUDRILLARD, J. **La société de consommation**. Paris: Denoël, 1970.

BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.

BERGSON, H. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. Paris: Flammarion, 1889.

BERTIN, E.; OSTERMANN, G. Comportement alimentaire et obésité: place de la symbolique alimentaire. **Cahiers de Nutrition et de Diététique**, v. 52, n. 3, p. 122-128, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica: estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica obesidade**. n. 38, Brasília, 2014.

BRITO, W. C. Os conceitos pós-modernidade e hipermodernidade em Gilles Lipovetsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 155 - 182, Jul/Dez, 2015.

BRUNCH, H. Perceptual and Conceptual Disturbances in Anorexia Nervosa. **Psychosomatic medicine**, v. 24, p. 187-194, Mar/Apr, 1962.

CAMUS, A. **L'homme révolté**. Paris: Gallimard, 1951.

CASTILHO, S.M. **A imagem corporal**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001.

CONTI, M. A.; FRUTUOSO, M. F. P. ; GAMBARDELLA, A. M. D. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. **Revista de Nutrição**. Campinas, v. 18, n. 4, p. 491-7, 2005.

DAMASCENO, V. O.; LIMA, J. R. P. ; VIANNA, J. M.; VIANNA, V. R. A.; NOVAES, J. S. Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Niterói, v.11, n. 3, p. 181-186, jun. 2005.

DEGRANGE, S.; LEGRAND, C.; PÉTRÉ, B.; SCHEEN, A.; GUILLAUME, M. Représentations individuelles et attribuées de la prise en charge de l'obésité au sein de la triade patient/soignant/famille. **Médecine des maladies Métaboliques**, v. 9, n. 6, p. 559–565, 2015.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERNANDES, A. E. R. (2007). Avaliação da imagem corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

FONSÊCA, P. C. A. (2009). **Obesidade como Sintoma: Algumas Considerações sob a ótica da Psicanálise**. Acessado em: 24 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0164.pdf>>.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 1975.

FRÁGUAS, A. M. **Famílias e transtornos alimentares**. In: OSÓRIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual (Orgs.). Manual de Terapia Familiar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIUST, V.; PANCHAUD, M. Profil psychologique du patient obèse. **Rev Med Suisse**, v. 3, p. 846-849, 2007.

GOFFMAN, E. **Stigmates: Les usages sociaux des handicaps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.

GRANGEARD, C. **Comprendre l'obésité: une question de personne, un problème de société**. Paris: Édition Albin Michel, 2012.

JODELET, D (Éd.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses universitaires de France, 1989.

KAËS, R. **Le malêtre**. Paris: Duno, 2012.

LEVINAS, E. **L'humanisme de l'autre homme**. Paris: Fata Morgana, 1972.

LECERF, J.-M. Obésité: pourquoi les régimes échouent-ils? **Nutrition Clinique et Métabolisme**, v. 27, n. 2, p. 74-81, 2013.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri: Manole, 2005. (Original publicado em 1983).

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MANCINI, M. C. **Noções fundamentais – diagnóstico e classificação da obesidade**. In: GARRIDO JÚNIOR, A. B. (Org.). *Cirurgia da obesidade*. São Paulo: Atheneu, 2003.

MOSCOVICI, S. **Des représentations collectives, aux représentations sociales: éléments pour une histoire**. In: Dans D. Jodelet (Éd.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France, 1989, p. 62-86.

MURIS, P. ; MEEESTERS, C; VAN DE BLOM, W.; & MAYER, B. Biological, psychological, and sociocultural correlates of body change strategies and eating problems in adolescent boys and girls. **Eating Behaviors**, v. 6, n. 1, p. 11-22, 2005.

OBÉPI. **Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité**. France, 2012.

PENA, M.; URDAPILLETA, I.; TAVANI, J.L.; PRUZINA, I.; VERHIAC, J-F. Représentations sociales de la personne obèse et de l'obésité: effets de la situation de contact. **Psychologie Française**, v. 61, n. 3, p. 235-250, 2016.

PENDINIELLI, J-L., FERRAN, A, GRIMALDI, M-A, SALOMONE, C. **Les troubles des conduites alimentaires: anorexie, boulimie, obésité.** Paris: Armand Colin, 2012.

PINEL, J.-P. Emprise et pouvoir de la transparence dans les institutions spécialisées. **Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe**, v.51, n. 2, p. 33-48, 2008.

RICCIARDELLI, L. A., & MCCABE, M. P. A biopsychosocial model of disordered eating and the pursuit of muscularity in adolescent boys. **Psychological Bulletin**, v.130, n. 2, p. 179-205, Mar. 2004.

ROSA, H. *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive.* Paris: *Théorie critique*, 2012.

RUSSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, v.5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005.

SANTOS, F. C. G. **Magro? E agora ? História de obesos mórbidos que se submeteram à cirurgia bariátrica.** São Paulo: Vetor, 2005.

SPERBER, D. Quelques outils conceptuels pour une science naturelle de la société et de la culture. Traduction en Français de “Conceptual tools for a natural science of society and culture – Radcliffe-Brown Lecture in Social Anthropology 1999”. par Louis Quéré. In: **Proceedings of the British Academy**, 111, p. 297-317, 2001.

STENZEL, L. M. **A influência da imagem corporal no desenvolvimento e manutenção dos transtornos alimentares.** In: NUNES, M. A. (Org.). *Transtornos alimentares e obesidade.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 73-81.

TAVARES, M.C. G. C. **Imagem corporal, conceito e desenvolvimento.** São Paulo: Manole, 2003.

THOMPSON, J. K. **Body image, eating disorders and obesity**. Washington D.C: American Psychological Association, 1996.

VARELA, A. P. G. Você tem fome de quê?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 1, 2006.

VILELA, J.E.M.; LAMOUNIER, J. A.; DELLARETTI FILHO, M. A.; BARROS NETO, J. R.; HORTA, G. M. Transtornos alimentares em escolares. **J. Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 1, p. 49-54, 2004.

WHO, Organisation Mondiale de la Santé. **10 faits sur l'obésité**. Recuperado de: <http://www.who.int/features/factfiles/obesity/fr/>. 2014. Acesso em 16 dezembro de 2014.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

A SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA

BODY AWARENESS IN CLASSIC DANCE CLASSES

LA SENSIBILIZACIÓN CORPORAL EN LAS CLASES
DE DANZA CLÁSICA

Rosana Lobo ROSÁRIO¹

Resumo

Este artigo é parte integrante da tese de doutoramento em Artes, em andamento, na Universidade de Lisboa - Portugal, e tem como objetivo refletir sobre o processo de sensibilização corporal nas aulas de dança clássica desenvolvidas durante a investigação doutoral. Para a coleta de dados, fez-se uso da metodologia da investigação-ação com os estudantes do Curso Técnico de Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA. Esses dados foram analisados à luz dos estudos da educação somática (Hanna, 1986; Fortin, 1999; Bolsanello, 2010), do conceito de sensibilização (Imbassai, 2003) e da fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty, 2015). Os resultados mostraram que o processo de sensibilização corporal nas aulas de dança clássica contribuiu para a percepção corporal dos participantes e para modificações dos padrões de movimento, o que traz à tona discussões a respeito da construção do conhecimento em dança clássica e de novas formas de fazer e pensar este ensino pautado no indivíduo. Conclui-se que o processo de sensibilização nas aulas de dança clássica prioriza o conhecimento voltado para a formação do bailarino como ser uno, integral, além de produzir subsídios epistemológicos sobre o processo de ensino e aprendizagem do movimento corporal.

¹ Professora da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (Brasil) e Bolsista CAPES do curso de doutoramento em Artes, da Universidade de Lisboa (Portugal), sob a orientação da professora doutora Maria José Fazenda (ESD) e coorientação da professora doutora Vanda Nascimento (ESD) e professor doutor Jorge Ramos (IE). E-mail: rosanaloborosario@hotmail.com

Palavras-chave: educação somática; sensibilização; dança clássica; ensino; aprendizagem.

Resumen

Este artículo es parte de la tesis doctoral en Artes, en progreso, en la Universidad de Lisboa-Portugal y tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de sensibilización del cuerpo en las clases de danza clásica desarrolladas durante la investigación doctoral. Para la recolección de datos, se hizo uso de la metodología de investigación acción con los alumnos del Curso Técnico de Danza Clásica en la Escuela de Teatro y Danza en la Universidad Federal de Pará - ETDUFPA. Estos datos fueron analizados a la luz de los estudios de la educación somática (Hanna, 1986; Fortin, 1999; Bolsanello, 2010), el concepto de sensibilización (Imbassá, 2003) y la fenomenología de la percepción (Merleau-Ponty, 2015). Los resultados mostraron que el proceso de conocimiento del cuerpo en las clases de danza clásica contribuyó a la percepción corporal de los participantes y para modificaciones en los patrones de movimiento, que trae las discusiones sobre la construcción del conocimiento en danza clásica y nuevas formas de hacer y de pensar esta enseñanza con bases en el individuo. Se concluye que el proceso de sensibilización en clases de danza clásica prioriza el conocimiento orientado a la formación del bailarín como ser, integral, además de producir subsidios epistemológicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del movimiento corporal.

Palavras chave: educação somática. Sensibilização. dança clássica. Enseñanza. aprendizaje.

Abstract

his article is part of the doctoral thesis in arts, in progress, at the University of Lisbon-Portugal, and aims to reflect on the process of body awareness in classical dance classes developed during doctoral research. For the data collection, was using the action-research methodology with the students of the Technical Course of Classical Dance at the School of Theatre and Dance at the Federal University of Pará-ETDUFPA. These data were analyzed in the light of the studies of somatic education (Hanna, 1986; Fortin, 1999; Bolsanello, 2010), the concept of awareness (Imbassá, 2003) and the phenomenology of perception (Merleau-Ponty, 2015). The results showed that the

body sensitization process in classical dance classes contributed to the body perception of the participants and to changes in movement patterns, which brings up discussions about the construction of knowledge in classical dance and new ways of doing and think this teaching based on the individual. It is concluded that the awareness-raising process in classical dance lessons prioritizes the knowledge focus on the formation of the dancer as a whole, integral, besides producing epistemological subsidies on the teaching and learning process of the body movement.

KEYWORDS: *somatic education. Awareness. classical dance. Teaching. Learning.*

INTRODUÇÃO

Nos estudos realizados acerca da história e do ensino da dança clássica (Homans, 2012; Vianna, 2005), verificou-se que ocorreram diversas mudanças no processo de ensino e aprendizagem desta técnica em sala de aula, e também nas concepções coreográficas apresentadas em palcos. Nessa perspectiva, observou-se que a técnica da dança clássica deve ser compreendida como um caminho e um processo de investigação em constantes mudanças (VIANNA, 2005). Além disso, é possível considerá-la um procedimento que se transforma, sem que haja perdas dos seus fundamentos básicos, codificados no século XVI e que ainda hoje permanecem os mesmos, apesar do tempo e dos locais em que foram sistematizadas as escolas de dança clássica, tais como a francesa, a inglesa, a russa, a italiana e a cubana.

Contudo, apesar de todas essas transformações, observa-se que a maioria das aulas de técnicas de dança ainda é conduzida de modo tradicional, ou seja, o professor apresenta as sequências de movimentos, que são organizadas em uma determinada ordem, e os alunos devem se apropriar e reproduzi-las. Além disso, o corpo do bailarino continua sendo olhado de fora, ou seja, do ponto de vista de uma terceira pessoa, geralmente do professor, que, por sua vez,

não somente serve de modelo, mas também é quem oferece parâmetros do que é certo e errado, e quais os resultados são esperados (Souza, 2012).

No entanto, num estudo desenvolvido por Rosário (2016), foi verificado que as experiências pedagógicas em dança clássica, quando realizadas sob o viés da educação somática, possibilitam novos caminhos de investigação e criação, alterando os modos de fazer dança. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a educação somática, em especial o método Gyrokinesis, principalmente no que se refere ao processo de sensibilização corporal nas aulas de dança clássica. Para tal, a partir da pesquisa de campo realizada no âmbito dos estudos doutorais em artes, da Universidade de Lisboa, em Portugal, utilizou-se a metodologia da investigação-ação, durante o período de três meses, com os estudantes do Curso Técnico de Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, no Brasil.

No processo de sensibilização, esses estudantes vivenciaram o método Gyrokinesis, criado e sistematizado por Horvath nos anos 1970, e posteriormente realizaram aulas de dança clássica com base nas vivências somáticas proporcionadas pelo referido método. Nesses encontros, o processo de sensibilização se deu a partir do uso de algumas estratégias da educação somática, as quais compreenderam: o toque, a observação, as comparações sensoriais, o uso de imagens mentais e a repetição do movimento. Paralelo a isto, foi realizado o estudo bibliográfico sobre os conceitos de sensibilização (Imbassá, 2003) e percepção (MERLEAU-PONTY, 2015), a fim de melhor compreender as estratégias utilizadas, bem como dialogar com o material coletado na pesquisa de campo, constituído pelos depoimentos e diários de campo dos participantes.

Após essas considerações e para melhor discussão, este artigo se divide em três seções. A primeira, denominada *Educação Somática e o Processo de Sensibilização*, apresenta a revisão da literatura sobre a educação somática e a relação deste campo de

conhecimento com os conceitos de percepção e sensibilização. Em seguida, na seção intitulada *As Estratégias Somáticas nas Aulas de Dança Clássica*, disserta-se sobre a pesquisa de campo realizada, e reflete-se sobre o uso das estratégias somáticas nos encontros com o método Gyrokinesis e nas aulas de dança clássica e seus contributos para o processo de sensibilização corporal. E por fim, na terceira parte, *Considerações Finais*, são apresentadas as principais questões discutidas e construídas ao longo do desenvolvimento deste artigo, e que resultaram em uma proposta de ensino de dança clássica a partir do processo de sensibilização, fundamentada na transformação do pensar a dança dos participantes. Além disso, também são apresentadas as lacunas ainda não preenchidas por este artigo, bem como as possibilidades de novos estudos.

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E O PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO

A expressão educação somática foi definida pela primeira vez por Hanna (1986) como “*the field which studies the soma: namely, the body as perceived from within by first-person perception (...)*” (p. 04). Complementando essa definição, Fortin (1999) salienta que a educação somática é um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, em que estes três fatores são vistos como um todo agindo em sinergia. Neste sentido, Bolsanello (2010) observa que a educação somática é um campo teórico-prático composto por diferentes métodos e técnicas, cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de prevenção ou de transformação.

Porém, antes da consolidação do termo, aproximadamente entre o final do século XIX e o início do século XX, esses métodos eram vistos como “(...) um movimento heterogêneo em sua constituição, preocupado em repensar o corpo objetualizado, resultante da mecanização operada pela Revolução Industrial e pelo desenvolvimento do capitalismo” (SILVA, 2015, p. 36).

Eddy (2009), com o objetivo de realizar algumas considerações sobre o surgimento das primeiras propostas somáticas, afirmou que as pesquisas neste campo de conhecimento foram impulsionadas por determinados movimentos, e cita como o principal a Fenomenologia e, com isso, “(...) *a gradual shift towards theoretical support for experiential learning and sensory research occurred in parts of the academic and scholarly culture*” (p. 06). Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Merleau-Ponty, principalmente a partir da obra *Fenomenologia da Percepção* (2015), em que o autor constrói o argumento sobre a importância dos sentidos e da percepção para uma experiência corporal em que o movimento e o sentir são elementos importantes para a percepção e o conhecimento a respeito do mundo. Neste aspecto, o autor afirma:

(...) a percepção sinestésica é regra, e se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (...). (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 308).

Esta compreensão da percepção em Merleau-Ponty impulsionou diversas práticas corporais, como também estimulou a busca de novas maneiras de se movimentar para além do deslocamento mecânico das partes do corpo no espaço, dos conteúdos e dos métodos de ensino tradicionais de dança, dentre outros aspectos que configuram as práticas educativas do corpo (EDDY, 2009).

Dessa forma, as práticas corporais desenvolvidas sob este viés possibilitaram a aprendizagem do corpo em movimento a partir das sensações percebidas, as quais devem estar associadas ao ambiente no qual este corpo está inserido. Nesta perspectiva, enquadram-se, como práticas corporais, os métodos e técnicas da educação somática, que por sua vez, “(...) engloba uma diversidade de conhecimentos, nos quais os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual

se misturam com ênfases diferentes” (FORTIN, 1999, p. 40). Assim, a educação somática nos é apresentada como “um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento” (BOLSANELLO, 2005, p. 100).

Strazzacappa (2012) aponta que a história e a criação desses métodos e técnicas estão diretamente relacionadas à história pessoal de quem as criou, tais como a perda de voz de Mathias Alexander, que o fez criar a Técnica de Alexander; a lesão no joelho de Moshe Feldenkrais, que permitiu a sistematização do método Feldenkrais; a doença renal de Mabel Todd, que levou à formação do método Ideokinesis; e o traumatismo do calcâneo de Horvath, que o fez desenvolver os métodos Gyrotonic e Gyrokinesis, entre outros (BOLSANELLO, 2010).

Todos esses métodos colocaram em questionamento a medicina da época praticada nos países da América do Norte e da Europa, porém, é válido ressaltar que os criadores dos métodos somáticos não tinham como objetivo desenvolver técnicas terapêuticas, mas encontrar soluções para os seus respectivos problemas, uma vez que não concordavam com as soluções oferecidas pela medicina da época (SOUZA, 2012). Neste percurso, os criadores desenvolveram seus próprios métodos a partir da negação do dualismo corporeamente (BOLSANELLO, 2010), prevalecendo a crença de que através do sentir, do fazer e do perceber, constrói-se o mundo (SOUZA, 2012).

Assim, nas aulas de educação somática o aluno é estimulado a investigar o movimento, a buscar novos caminhos de movimentação e a perceber o corpo de forma integrada e próxima das suas emoções (BOLSANELLO, 2005). Tal fato dialoga com Merleau-Ponty (2015), uma vez que este autor, ao se referir ao corpo e à sua sensibilidade, apresenta a noção do corpo como sensível, em sua capacidade de sentir e atribuir sentidos aos acontecimentos. Portanto, a proposta das aulas dos métodos da educação somática é atuar sobre o corpo de modo a sensibilizá-lo, com base no processo de sensibilização

compreendido como “(...) um canal por onde se abrem as portas da percepção do corpo (...)” (IMBASSAÍ, 2003, p. 51).

Neste sentido, sensibilizar e perceber o corpo são duas ações relacionadas com o processo de conscientização corporal, o qual consiste em um trabalho de autorregulação do tônus muscular e de organização postural a partir do uso de técnicas de relaxamento, micromovimentos e da consciência muscular, ósseo e articular (IMBASSAÍ, 2003). Para melhor compreensão desse processo de percepção e de conscientização, os educadores somáticos utilizam algumas estratégias que “(...) demandam o uso focado da atenção e da concentração e envolvem habilidades como observar, sentir, perceber, nomear, diferenciar, comparar, interpretar, modular e outras, que contribuem para trazer para o nível da consciência ações que poderiam facilmente passar despercebidas (...)” (SOUZA, 2012, p. 32).

Essas estratégias contribuem para que o indivíduo realize uma descoberta pessoal, a partir do conhecimento de como o corpo se move e como pode se mover (ROSÁRIO, 2013; SOUZA, 2012). O praticante se transforma, então, num investigador do seu próprio movimento e por meio desse processo investigativo conquista uma posição de autonomia (DOMENICI, 2010). Souza (2012) ainda salienta que neste processo de ensino e aprendizagem das técnicas e métodos somáticos, “(...) o professor assume o papel de facilitador, provocador, propositos de experiências, alguém que aponta possibilidades e sugere caminhos sem, no entanto, determinar os resultados esperados ou o tempo para se chegar até eles” (p. 34).

Nessa perspectiva, a educação somática é compreendida enquanto uma proposta relacionada a como aprender e construir conhecimento, direcionando o praticante em um caminho investigativo do próprio corpo e do próprio movimento. Observa-se, à medida que o indivíduo se apropria dessa dinâmica, que ele se percebe melhor e se torna autônomo, sem depender estritamente da figura do professor dentro da sala de aula. Nesse aspecto, este estudo buscou compreender

de que maneira esta dinâmica investigativa do e no próprio corpo pode ser articulada num ensino de dança, em especial da dança clássica.

AS ESTRATÉGIAS SOMÁTICAS NAS AULAS DE DANÇA CLÁSSICA

No intuito de responder à questão levantada anteriormente, foi realizada, no âmbito dos estudos doutorais em Artes da Universidade de Lisboa, Portugal, a pesquisa de campo na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, no Brasil, com objetivo de investigar os possíveis entrelaçamentos da educação somática na execução das sequências dos movimentos de barra da dança clássica e averiguar os contributos desta experiência para o processo de ensino e aprendizagem em dança clássica com estudantes ingressantes nos anos de 2014 e 2015 no referido curso. Para tal, fez-se uso da metodologia investigação-ação, e a recolha de dados foi feita por meio do uso do vídeo, para o registro dos encontros e dos depoimentos dos participantes; da observação participante dos movimentos realizados; e do diário de campo, para o registro e leitura das percepções de cada participante.

Importante ressaltar que, a fim de manter o anonimato dos envolvidos na pesquisa, os nomes verdadeiros foram substituídos por personagens de *ballets* de repertório², atribuídos de forma aleatória durante o processo de análise de dados.

Ainda sobre as aulas, os participantes vivenciaram o método Gyrokinesis e fizeram uso de algumas estratégias somáticas, tais como toque de si e do outro, observação de si e do outro, comparações de sensações e partes do corpo, uso de imagens mentais e a repetição do movimento. Em seguida, realizaram aulas de dança clássica a partir do processo de sensibilização enfatizado nas aulas do método Gyrokinesis.

² *Ballets* de repertório, ou Repertório Clássico – do francês *ballet d'action* – é a forma de *ballet* originado no século XVII com estrutura teatral, com objetivo de transmitir um enredo, e desta forma possui um roteiro, uma música, uma coreografia, um figurino e um cenário específico (FARO; SAMPAIO, 1989).

Com o intuito de facilitar a compreensão deste processo de sensibilização corporal nas aulas de dança clássica, serão descritas nesta seção como cada estratégia da educação somática foi vivenciada, e quais os reflexos dessas estratégias na execução dos movimentos sugeridos. Para isso, fez-se uso dos depoimentos e da leitura dos diários de campo dos participantes em diálogo, principalmente com Imbassaí (2003) sobre o conceito de sensibilização, e Merleau-Ponty (2015), sobre a noção de percepção.

Assim, inicio esta explicação pela estratégia do toque, bastante utilizada no processo de ensino e aprendizagem tanto nos métodos da educação somática, como também na dança (BOLSANELLO, 2005; FRANKLIN, 2012), uma vez que contribui para que o bailarino tenha esclarecimento sobre a execução do movimento (Rosário, 2013). Assim, foram realizadas atividades em duplas para que os participantes compreendessem a movimentação de mobilização da coluna no método Gyrokinesis. O trabalho em dupla consistiu em um participante auxiliar o movimento do outro através do toque e manipulação da coluna vertebral, como verificado na Figura 01.

Figura 1: Trabalho em dupla – Mobilização da Coluna.



Fonte: Frame do vídeo da pesquisa de campo realizado em 11 de fevereiro de 2016.

Com o objetivo de facilitar a compreensão sobre a mobilização da coluna, a Figura 1 mostra o toque facilitador para a percepção dos movimentos de *arch* & *curl* do método Gyrokinesis, que trabalham a extensão e flexão da coluna. A figura também mostra alguns participantes direcionando o movimento a partir do tocar, enquanto outros participantes permitem ser tocados, buscando aprender sobre a movimentação da coluna. Essa atividade contribui para a compreensão de como realizar um determinado movimento, seja pelo toque recebido ou fornecido, tal como observado pela participante La Sylphide:

Mas pra mim o toque se torna essencial porque quando você faz isso aqui no meu pé, pegou e puxou, eu senti a intensidade do movimento que tem que ser feito quando eu estiver só. Então, o toque do colega já fica no meu corpo. Já tenho a intenção que não tinha quando estava sozinha. Parece que eu sinto a mão do colega, mesmo fazendo o exercício sozinha. Então, hoje, foi super diferente. Não tem comparação do que eu estava fazendo antes (depoimento concedido em 12 de janeiro de 2016).

Além dessas observações, foi verificado que o toque no outro colaborou para que alguns participantes compreendessem movimentos frequentemente utilizados numa aula de dança clássica, por exemplo, o *flex*, que corresponde à dorsoflexão (Ver Figura 02).

Figura 02: Dorsoflexão.



Fonte: Rosário (2013, p. 71).

Tal fato pode ser confirmado no depoimento da participante La Bayadère, ao afirmar:

No começo da aula que a gente estava na parede, que tinha que colocar a mão no calcanhar e empurrar, eu percebi o que era realmente o *flex*, porque eu fiz e percebi que estava diferente do que eu fazia antes. Eu não sei como eu fazia antes, mas eu não fazia do jeito que comecei a fazer, assim, empurrando o calcanhar. E o toque do colega ajudou bastante. E como isso foi no começo da aula, eu fiz toda a aula pensando no calcanhar (La Bayadère, depoimento concedido em 11 de fevereiro 2016).

Este depoimento, além de evidenciar a importância do toque para a correção do movimento e da consciência corporal, revela ainda que a informação fornecida pelo toque permanece no corpo de quem o recebeu durante toda a aula, até mesmo depois, quando não há mais o toque, apenas movimento.

Além do toque no corpo do outro, também foram desenvolvidas atividades em que cada participante realizou o toque no próprio corpo, o que contribuiu tanto para a compreensão do movimento como também para o conhecimento do próprio corpo.

Teve lugares que eu nunca massageei. Aqui, a têmpora, aqui atrás (occipital). Até a questão de colocar as mãos por dentro da costela. Massagear aqui, eu nunca pensei. E foi uma sensação boa. Parece que me conectei mais com o meu próprio corpo. Então, é como se a gente estivesse conhecendo mais, mesmo. Foi bem relaxante (Corsário, depoimento concedido em 07 de janeiro de 2016).

No depoimento acima, o participante refere-se à atividade de automassagem, realizada com o intuito de estimular o corpo de forma sistêmica. Também foi verificado, a partir dos depoimentos concedidos, bem como no registro do diário de campo, que após a automassagem, os participantes

relataram maior facilidade no reconhecimento de detalhes do próprio corpo até então desconhecidos, ou até mesmo não observados por eles. Nesse sentido, o processo de sensibilização desenvolvido na pesquisa de campo foi, em grande parte, uma experiência tátil, que, a partir das atividades realizadas, proporcionou aos participantes o conhecimento do próprio corpo, bem como a compreensão dos movimentos sugeridos.

Além disso, o uso dessa estratégia trouxe resultados mais imediatos para a percepção e correção de movimentação do que somente as palavras o fariam, insuficientes para a compreensão. Dessa forma, observa-se que a qualidade do toque é um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem em dança, pois auxilia o praticante a perceber, sentir, corrigir e compreender o movimento do/no corpo, a partir do conhecimento anatômico e cinestésico, contribuindo assim para a percepção corporal.

Imbricada à estratégia do toque, encontra-se a da observação, a qual demonstrou ser uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem na pesquisa de campo, pois permitiu que os participantes percebessem o próprio corpo, bem como possibilitou que encontrassem novas maneiras de se movimentar.

Com relação a este aspecto, considero válido destacar o depoimento de uma das participantes sobre o ato de observar a si e ao outro, através do qual foi possível perceber o próprio corpo e o movimento que estava sendo realizado, para em seguida encontrar novas formas de se movimentar, evitando tensões e dores musculares.

(...) quando chegou na metade dos movimentos da coluna eu senti a minha lombar. Aí eu vi que eu não estava alongando. Não estava trabalhando. Aí comecei a prestar atenção no que a senhora estava fazendo. Aí eu vi que, assim, o segredo era mexer os ísquios no banco pra poder mexer a lombar e não só essa parte da torácica. Eu comecei a fazer e comecei

a sentir também que estava alongando (La Bayadère, depoimento concedido em 14 de janeiro de 2016).

Conforme o depoimento, as observações de si e do outro permitiram à participante realizar alterações corporais, transformando a forma de se movimentar. Tal fato complementa os dizeres de Vianna (2005), quando afirma que a observação é algo obrigatório, pois é ela que faz o indivíduo estar mais vivo, ouvir mais, olhar com mais atenção, refletir e obter informações diferentes sobre o próprio corpo.

Durante a pesquisa de campo, a observação de si possibilitou também o conhecimento anatômico do próprio corpo, tal como afirma a participante Cinderella, ao relatar: “(...) conhecer esses ossos [quadril] é bem estranho, porque eu não tenho o hábito de ficar observando o meu corpo (...) a gente acaba visando só a técnica e não conhece o corpo, por isso que a gente se machuca” (CINDERELLA, 2016, 07 de janeiro). Esta reflexão ratifica o que Lawson (1984) e Strazzacappa (2012) abordam sobre a importância do estudo anatômico nas aulas de dança, uma vez que o ato de se conhecer, anatomicamente, contribui para a prevenção de lesões durante a prática.

Dessa forma, a observação de si corroborou para o conhecimento do próprio corpo, bem como informou sobre as possibilidades desse corpo, pois a partir da ação de observar, os participantes encontraram novas formas de se movimentar, evitando, inclusive, os desgastes de estruturas anatômicas, muitas vezes sobrecarregadas pelo uso repetitivo e inconsciente.

A terceira estratégia utilizada foi a comparação de partes do corpo e de sensações, que imbricada à estratégia do toque e da observação, ocorreu, principalmente, em dois momentos: 1- na realização de uma atividade em um dos lados do corpo em que, antes de realizar o outro lado, os participantes eram estimulados a comparar e identificar diferenças existentes de cada lado; e 2 - comparações das sensações e das diferenças corporais antes e depois de uma atividade realizada, sem

estabelecer claramente a seção destinada às atividades sensoriais e as atividades motoras.

O primeiro momento ocorreu nas sessões de automassagem, em que, ao realizar em um pé o trabalho lento nas articulações, no colo e no arco do pé, afastando e alongando os dedos, os participantes foram incentivados a observar se havia alguma diferença entre o pé que havia recebido a automassagem e o outro. Os participantes identificaram algumas diferenças, referindo-se às sensações de “leveza”, “pés espalhados”, de que “todos os ossos tocam no chão”, e com isso, acarretaram maior mobilidade nos pés.

A estratégia das comparações permitiu também que os participantes percebessem estados emocionais, dores e/ou regiões de tensão, e reconhecessem o funcionamento do próprio corpo. A partir dessas percepções, foram capazes de autorregular seus corpos, uma vez que toda aula de conscientização corporal tem como proposta “atuar sobre o aparato corporal de modo a sensibilizá-lo, capacitando o aluno a detectar suas tensões e proceder à regulação das mesmas (...)” (IMBASSAÍ, 2003, p. 53).

Essa tomada de consciência se mostrou importante também para a reflexão sobre a execução dos movimentos propostos na pesquisa de campo e as sensações despertadas. Assim, os participantes foram estimulados a comparar a maneira de realizar determinados movimentos, com e sem a aplicação de algum princípio, conceito ou ponto de atenção do método Gyrokinesis. Observou-se que a aplicabilidade desses conteúdos despertou diferentes sensações, tais como leveza, amplitude de movimento, equilíbrio, estabilização, menos tensão, alívio de dores, entre outros.

É válido destacar que essas sensações não ocorreram somente nos encontros destinados à vivência do método Gyrokinesis, mas também na execução das sequências de dança clássica, proposta na segunda etapa da pesquisa de campo. Por exemplo, após a realização da sequência *grand battment* na barra, a qual consiste, no indivíduo posicionado

em pé, elevar a perna à frente, ao lado e atrás, os participantes foram estimulados a refletir sobre suas percepções durante o movimento. Para ilustrar essa passagem, trago o depoimento da participante Raymonda:

(...) hoje eu senti minha coluna alongada e a perna leve. (...) Eu sempre tive dificuldade de perceber meu corpo colocado pra executar os movimentos. Eu sinto que geralmente eu faço muito movimento indevido com a pelve na hora de lançar as pernas, mas hoje sinto um equilíbrio, uma estabilização e com isso a perna ficou mais leve (Raymonda, depoimento concedido em 23 de fevereiro de 2016).

Nesse depoimento, a participante revela a ampliação de sua percepção corporal ao compreender como o próprio corpo deve estar posicionado para a realização de algum movimento. No caso específico, a mudança de postura proporcionou equilíbrio, estabilização e leveza nas suas pernas, conduzindo-a para a autocorreção, e conseqüentemente, para a superação da dificuldade salientada. Além disso, essa percepção contribuiu para o aprimoramento técnico da dança clássica, uma vez que, sendo o *grand battment* um movimento que requer estabilidade da perna de apoio, controle na coluna, quadril nivelado para manter as pernas livres sem tensão, a experiência realizada no encontro e as comparações efetivadas pela participante estão em concordância com o que afirma Fortin (1999), de que o trabalho com educação somática proporciona refinamento técnico de bailarinos.

Tais observações demonstram que o principal resultado do uso da estratégia da educação somática denominada de comparação de partes e de sensações do corpo, seja ela aplicada numa aula de um método somático ou de dança clássica, foram as suas contribuições para o despertar das sensações e o conhecimento do próprio corpo, como também nos processos de ensino e aprendizagem dos movimentos em dança clássica realizados na pesquisa de campo.

A quarta estratégia utilizada foi o uso de imagens mentais, com o objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos movimentos, bem como o despertar de sensações. Assim, tomando a afirmação de Damásio (2011, p. 206), segundo a qual “(...) o cérebro precisa formar imagens, muitas imagens, no mínimo dos tipos visual, cinestésica e tátil; do contrário, a pessoa não pode executar os movimentos corretamente. (...)”, pode-se dizer que o uso de imagens mentais é uma importante estratégia de ensino e aprendizagem de movimentos, fundamental para o aprimoramento da percepção corporal.

Dentre as diversas imagens utilizadas, uma frequentemente evidenciada, tanto nos registros de diário quanto nos depoimentos dos participantes, foi a do “sorriso da clavícula”. Para explicá-la, julgo necessário esclarecer, primeiramente, onde essa estrutura óssea está localizada. A clavícula é um osso longo e curvado que articula medialmente ao esterno e lateralmente à escápula. Além disso, está situado horizontalmente logo acima da primeira costela. As duas clavículas formam uma linha transversal e podem ser facilmente observadas através da pele.

Haas (2011) afirma que os professores e instrutores de dança baseiam-se nessa região para solicitar a ação de “abrir o peito”. Porém, o uso dessa expressão, ou de “ficar reto”, tem como resposta imediata “(...) os ombros para trás, peito estufado para frente, contração das escápulas (...) contração da lombar numa curva lordosante, hiperextensão dos joelhos com conseqüente rotação interna deles, pés em grande rotação externa, e finalmente, a cabeça compensa toda essa imposição, projetando-se para a frente” (MARETZKI, 2010, p. 104).

A imagem do “sorriso da clavícula” remete a uma sutil ação iniciada do centro, na altura do esterno, para as extremidades, ao longo de toda a clavícula, permitindo que o participante posicione os braços de tal maneira que os ombros não fiquem tensos e nem sejam projetados para frente, tal como observa a participante Giselle, ao afirmar:

Quando a professora falou do sorriso da clavícula, consegui sentir mais o movimento da coluna, e como consequência, o trabalho do abdômen. Isso se deu principalmente por ter percebido que ao realizar os movimentos que exigiam essa curva da coluna, eu, automaticamente, levava os meus ombros também. Porém, ao pensar no “sorriso”, foquei minha atenção no que eu realmente deveria trabalhar. Isso fez muita diferença para mim. O ocorrido acima me fez compreender, sobretudo, como tudo é conectado e que às vezes pensar em algo que não faz parte do movimento desejado, ou seja, pensar em controlar outras partes acaba fazendo com que façamos o correto (Giselle, diário de campo, registrado em 18 de fevereiro de 2016).

O depoimento acima refere-se à realização do movimento de flexão da coluna em que, a partir da imagem do sorriso da clavícula, a participante compreendeu melhor o movimento a ponto de se corrigir. Verifica-se, então, que a imagem do “sorriso da clavícula” foi essencial para o alinhamento postural e a compreensão dos movimentos propostos, tanto nas vivências do método Gyrokinesis como nos movimentos realizados nas aulas de dança clássica, pois proporcionou a autocorreção do movimento, uma vez que alterou o padrão automatizado do movimento.

E por fim, a quinta estratégia foi a denominada repetição do movimento, cujo objetivo era não somente a memorização dos movimentos, mas, principalmente, estimular que os participantes pudessem se observar e perceber o próprio corpo e ter a sensação mais clara do movimento em cada repetição. Nos encontros referentes à vivência do método Gyrokinesis as repetições se alteravam, uma vez que a cada movimentação era acrescentado algum conteúdo, tais como os princípios, os pontos de atenção ou os conceitos complementares do método Gyrokinesis, contribuindo para a potencialização do movimento. Por exemplo, na execução da série de extensão e flexão da coluna, nas repetidas movimentações, eram acrescentadas movimentações com os braços, variações no

ritmo respiratório, o direcionamento do olhar, a criação de espaço articular, entre outros. A cada conteúdo acrescentado, a cada ritmo respiratório alterado, se intensificava a movimentação da coluna, criando assim novas perspectivas sobre o movimento.

Toda vez que eu faço um exercício é de uma forma diferente. Como todos os professores sempre falaram pra gente, quando a gente vai repetir pra fazer de um jeito diferente, de sentir de um jeito diferente, mas aquilo só ficava ali na cabeça, vagava aquela informação. Mas agora, eu de fato faço de uma forma diferente porque aprendi a perceber o meu próprio corpo (Giselle, depoimento concedido em 18 de março de 2016).

Segundo esse depoimento, a repetição leva à transformação e ao conhecimento do próprio corpo, e não a uma simples reprodução mecânica de um movimento sugerido. Nesse aspecto, a estratégia da repetição empregada na pesquisa de campo não foi compreendida no sentido de realizar o mesmo ou o movimento semelhante, mas no sentido de único e singular. Isso corrobora com Hanna (1986), quando afirma que a questão central na educação somática ocorre ao longo de um processo em que o indivíduo aprende a se conhecer a partir da percepção de si, ou seja, na perspectiva de primeira pessoa. Isto também é bastante compreensível a partir de Merleau-Ponty (2015), em que “(...) quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo (...)” (p. 269). Portanto, é essa repetição da diferença que permite o se conhecer, se perceber, despertar sensações e conseqüentemente, alterar os padrões automatizados.

Nesse sentido, foi necessário, durante a pesquisa de campo, estimular um repetir do movimento na diferença, buscando promover uma mudança integrada a partir das sensações despertadas de cada participante. Daí a necessidade de se sensibilizar e se perceber, ou seja, escutar o próprio corpo

e realizar as ativações necessárias. Um depoimento que ilustra essa observação é o da participante Sylvia:

Nos exercícios da barra (...) eu lembrava de alguma ativação que foi feita nos encontros (...). Em outros, eu senti que o meu corpo, tipo gritava, quando estava com alguma dificuldade. Ele gritava pedindo uma ativação de determinada musculatura pra facilitar o movimento. Então eu lembrava de alguma ativação (...). Eu senti muito, na hora dos *pliés*, a ação dos ísquios facilitando o movimento, na descida, na subida. Ficava parecido com uma mola. Leve, bem suave. O olhar facilitava muito a questão de abrir o sorriso da clavícula. Porque eu tenho muita dificuldade no *ballet* a postura, mas quando se leva o olhar, (...) fica mais dançante, fica mais suave, fica mais expressivo (...) (Sylvia, depoimento concedido em 23 de fevereiro de 2016).

Este relato revela as ativações e os recrutamentos realizados pela participante nos movimentos de dança clássica, conforme as necessidades pessoais, para torná-los mais prazerosos, ou seja, uma mudança integrada a partir da sensação despertada pela repetição na diferença. Cada ação gerada é diferente e única, embora tenha nascido do mesmo esquema anterior, ou seja, de uma sequência de movimentos já determinada, seja pelo método Gyrokinesis, seja pela aula de dança clássica já estruturada. Para os participantes, a repetição é autoconhecimento e autocorreção, contribuindo assim para a percepção corporal e para modificar padrões de movimentos automatizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Souza (2012) afirma que na maioria das aulas de técnicas de dança o professor apresenta as sequências de movimentos, além de servir de modelo e determinar os resultados esperados. Isso se deve ao fato de que falar em técnica, sobretudo no território da dança, ainda pode ser interpretado como um treinamento físico exaustivo, repetitivo e ultrapassado, que

causa lesões aos praticantes (ROSÁRIO, 2013). No entanto, Vianna (2005) vislumbra que esta compreensão de técnica deve ser reatualizada e não mais compreendida como sinônimo de aquisição acumulativa de habilidades corporais, mas como um processo investigativo que proporciona caminhos para a construção de um corpo cênico.

Nesse sentido, o presente artigo refletiu sobre o processo de sensibilização nas aulas de dança clássica a partir da vivência do método Gyrokinesis, em que se fez uso de algumas estratégias da educação somática: o toque, a observação, a comparação de partes do corpo e de sensações, o uso de imagens e a repetição do movimento.

Tais estratégias, integradas ao processo de sensibilização, possibilitaram o despertar das sensações, principalmente de relaxamento e de leveza, aliviando tensões e dores, e preparando o corpo dos participantes para as atividades seguintes. Além disso, esse despertar contribuiu para que cada participante conhecesse o próprio corpo, o corpo do outro, bem como os limites e as potencialidades individuais, evidenciando, assim, a importância do conhecimento anatômico associado à sensibilização para o ensino de dança clássica.

Essa associação demonstrou ser importante também para facilitar a compreensão dos movimentos realizados ao longo da pesquisa de campo, contribuindo para evitar lesões, tensões e dores, e principalmente instigar cada participante a buscar seus próprios caminhos investigativos na execução dos movimentos. Esses caminhos foram traçados principalmente pela repetição dos movimentos na diferença, uma vez que se estimulou a observação de si, possibilitando que a cada repetição fosse elevada à enésima potência. Este procedimento foi importante, uma vez que contribuiu para a autocorreção, o aprimoramento técnico, e por fim, para a percepção corporal.

Como resultado de um estudo ainda em desenvolvimento, observa-se algumas lacunas, principalmente no que diz respeito à estrutura de uma aula de dança clássica sob o viés da educação somática, bem como aos entrelaçamentos dos

movimentos da dança clássica a partir de vivências em outros métodos somáticos.

Porém, por ora, este estudo evidenciou que o processo de sensibilização corporal numa aula de dança clássica parece ser um caminho possível para tornar o bailarino um investigador do próprio movimento, tal como salientado por Domenici (2010), como também contribuir para as transformações no ensino da dança clássica, uma vez que ela é uma linguagem viva e que, segundo Vianna (2005), sempre haverá possibilidades para as contribuições individuais.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, D. **Educação Somática o corpo enquanto experiência**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.2, p. 99-106, 2005.

BOLSANELLO, D. Afinal, o que é educação somática? In: BOLSANELLO, D. **Em pleno corpo** (p. 18-31). Curitiba. Brasil: Juruá Editora, 2010.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o Homem**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, p. 439, 2011.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.

EDDY, M. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, 2009, v. 1, n. 1, p. 05-27.

FRANKLIN, E. **Condicionamento físico para a dança**. Barueri: Manole, 2012.

FORTIN, S. **Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança**. Cadernos do GIPECIT. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em

Contemporaneidade. Imaginação e Teatralidade, Salvador, n. 2, p. 40-55, 1999.

HANNA, T. What is somatics? [Versão eletrônica] **Somatics:** Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, v. p. 4, 4-8, 1986. Disponível em: <<http://somatics.org/library/htl-wis4.html>>. Acesso em 15 out. de 2014.

HASS, J. G. (2011). **Anatomia da dança.** Tradução Paulo Laino Cândido. Barueri, SP: Manole.

HOMANS, J. **Os anjos de Apolo:** uma história do ballet. Lisboa: Edições 70, LDA. 2012.

IMBASSAÍ, M.H. Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (eds.), **Dança e educação em movimento.** (pp. 47-57). São Paulo: Cortez, 2003.

LAWSON, J. **Ballet Class:** principles and practice. New York: A&C Blacks Theatre Arts Book. 1988.

MARETZKI, G. **Corpo Análise:** soma e psyché construindo uma relação equilibrada. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ROSÁRIO, R.L. **Conexões em movimento:** o ensino da técnica do Ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis®, 2013. 131f. Dissertação de mestrado em Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil.

ROSÁRIO, R. L. Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica. **Alicerces Revista de Investigação, Ciência e Tecnologia**, n. 6, p. 215-226, 2016.

SILVA, M. L. P. (2015). **As peles que dançam**: pistas somáticas para outra anatomia. 2015. 112f. Dissertação de mestrado em Artes, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Brasil.

SOUZA, B. **Corpo em dança: o papel dos métodos somáticos na formação do dançarino contemporâneo**. 2012. 115f. Mestrado acadêmico em Dança. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.

STRAZZACAPPA, M. A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. (org). **Docência-artista do artista-docente**. Seminário Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

VIANNA, K.. **A dança**. 2ª ed. São Paulo, SP. Brasil: Siciliano, 2005.

Depoimentos Escritos

Giselle (2016). Diário de Bordo. [Depoimento registrado em 18 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Depoimentos Orais

Cinderela (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 07 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Corsário (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 07 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Giselle (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 18 de março, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

La Bayadère (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 14 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

_____. Entrevista. [Depoimento registrado em 11 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

La Sylphide (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 12 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Raymonda (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 23 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Sylvia (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 23 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Agradecimentos

À CAPES, pela concessão de bolsa de doutoramento nos anos de 2015 a 2018, a qual viabilizou o desenvolvimento desta investigação.

Às professoras doutoras Maria José Fazenda e Vanda Nascimento, e ao professor doutor Jorge Ramos do Ó, pela orientação e apoio na investigação em desenvolvimento.

Aos participantes deste estudo, os alunos do Curso Técnico de Dança Clássica da Universidade Federal do Pará, os quais se disponibilizaram em fazer parte da pesquisa de campo.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

467

INTERFACES ENTRE A FILOSOFIA DOS DOZE PASSOS APLICADOS NAS SALAS DE ALCOÓLICOS ANÔNIMOS DO BRASIL E DE PORTUGAL E ALGUNS ESTUDOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

LAS INTERFACES ENTRE LA FILOSOFÍA DE LOS DOCE PASOS EN LOS CUARTOS DE ALCOHÓLICOS ANÓNIMOS EN BRASIL Y PORTUGAL Y ALGUNOS ESTUDIOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN

INTERFACES BETWEEN THE PHILOSOPHY OF TWELVE STEPS ON THE ROOMS OF ANONYMOUS ALCOHOLICS IN BRAZIL AND PORTUGAL AND SOME THEORETICAL STUDIES OF EDUCATION

Joana Angélica da COSTA¹

Resumo

O texto aqui apresentado é um recorte da pesquisa de mestrado defendida em 2016 na Universidade Nova de Lisboa, em que se investigou os aspectos educativos do estudo em grupo da filosofia dos Doze Passos nas salas de Alcoólicos Anônimos – AA – nos contextos brasileiro e português, enfatizando as estratégias de educação em saúde e a educação do sujeito. Optou-se por focalizar, neste artigo, a articulação entre o estudo dos Doze Passos e os subsídios teóricos de Feuerstein (1980), Dewey (1959), Freire (1996) e Makarenko (1975). Os resultados desse estudo apontaram não só para o valor do conteúdo do texto dos referidos passos, mas especialmente, para o modo de trabalhá-los, lançando um olhar atento aos sujeitos implicados no

¹ Universidade Nova de Lisboa (UNL), Lisboa – Portugal. Doutoranda em Ciências da Educação. E- mail:emaildajoanaangelica@gmail.com

processo. Questões referentes ao valor das narrativas, ao não protagonismo dos que conduzem o estudo, à auto-gestão e à autonomia ficaram patentes, sinalizando, dessa forma, contribuições valiosas para todos aqueles que transitam em cenários educativos diversos.

Palavras chave: Educação. Alcoólicos Anônimos. Os Doze Passos.

Resumen

El texto que aquí se presenta es un extracto de la tesis de maestría defendida en 2016 en la Universidad Nova de Lisboa, que investigó los aspectos educativos del grupo de estudio de la filosofía de los doce pasos en las habitaciones de Alcohólicos Anónimos - AA en el contexto brasileño y el portugués, enfatizando las estrategias de educación en salud y la educación del sujeto. Se optó por centrarse en este artículo la articulación entre el estudio de los Doce Pasos y los subsidios teóricos de Feuerstein (1980), Dewey (1959), Freire (1996) y Makarenko (1975). Los resultados de este estudio apuntaron no sólo al valor del contenido del texto de dichos pasos, sino especialmente, para el modo de trabajar, lanzando una mirada atenta a los sujetos implicados en el proceso. Las cuestiones referentes al valor de las narrativas, el protagonismo no existente de los que conducen el estudio, la autogestión y la autonomía quedaron patentes, señalando de esa forma, contribuciones valiosas para todos aquellos que transitan en escenarios educativos diversos.

Palabras clave: Educación. Alcohólicos Anónimos. Los Doce Pasos.

Abstract

The present article is a cut of a masters research presented in 2016, at Universidade Nova de Lisboa, about the educational aspect of the philosophy of the Twelve Steps, in Anonymous Alcoholics rooms - AA in brazilian and portuguese contexts, emphasizing health and personal education strategies. In this article, there's a focus on the articulation of the Twelve Steps theory and the works of Feuerstein (1980), Dewey (1959),

Freire (1996) and Makarenko (1975). The results of this study show the content value of the Steps text, but moreover, the way to work them, by shedding a look at the subjects involved in the process. Narrative value, non protagonism from those who conduct the study, self-management and autonomy were shown, which show a valuable content of those who move across all the educational spectrum.

Key words: Education. Alcoholics Anonymous. Twelve steps.

INTRODUÇÃO

O alcoolismo é considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) uma doença crônica, não havendo ainda cura e sim controle, sendo importante para isso que o paciente aprenda a conviver com ela e a controlá-la por meio de determinadas atitudes. O trabalho a ser feito com tais pacientes está intimamente relacionado à educação, já que geralmente o controle só de forma medicamentosa tem se mostrado insuficiente. Nesses casos se faz necessário instigar e promover uma mudança de estilo de vida, e isso é alcançado por meio de um processo educativo. O que se faz nesse momento é educação em saúde.

O conceito atual de promoção da saúde desenvolveu-se nos últimos trinta anos em uma reação ao aumento vertiginoso da cultura da medicalização em massa, com ínfimos resultados em detrimento de seu investimento. O primeiro documento oficial a usar o conceito de promoção em saúde, onde a educação faz seu papel, e a colocá-lo como prioridade nas políticas de saúde foi o Relatório Lalonde² (1974) no Canadá. Por sua vez, a Organização Mundial da Saúde (OMS) em

²O Relatório Lalonde, foi um relatório produzido em 1974 no Canadá, sob o nome de *A new perspective on the health of Canadians* (uma nova perspectiva da saúde de canadenses). É considerado o primeiro relatório governamental moderno no mundo ocidental a reconhecer que a ênfase em assistência médica sob um ponto de vista biomédico é errada, e que é necessário olhar além do sistema tradicional de saúde.

1969 define “Educação para a Saúde” como uma ação exercida sobre os indivíduos no sentido de modificarem os seus comportamentos, adquirirem e conservarem hábitos saudáveis, aprenderem a usar os serviços de forma criteriosa e estarem capacitados para a tomada de decisões que implicam a melhoria do seu estado de saúde.

Por esse motivo, o trabalho produzido se debruçou sobre a referida questão e, em especial, sobre a questão do alcoolismo e do seu controle por meio do estudo em grupo da filosofia dos Doze Passos, sugerida pela irmandade dos Alcoólicos Anônimos - AA³. No preâmbulo da publicação intitulada Alcoólicos Anônimos, (ANÔNIMOS, 2004, p. 4), a associação é assim definida:

Alcoólicos Anônimos é uma comunidade de homens e mulheres que partilham entre si a sua experiência, força e esperança para resolverem o seu problema comum e ajudarem outros a se recuperarem do alcoolismo. O único requisito para ser membro é o desejo de parar de beber. Para ser membro de AA não é necessário pagar taxas de admissão nem quotas. Somos autossuficientes pelas nossas próprias contribuições. AA não está ligado a nenhuma seita, religião, instituição política ou organização: não se envolve em qualquer controvérsia, não subscreve nem combate qualquer causa. O nosso propósito primordial é mantermo-nos sóbrios e ajudar outros Alcoólicos a alcançar a sobriedade.

A referida irmandade, como se designam, é um exemplo de controle através da educação em saúde, ainda não superada por nenhuma outra intervenção, em vista do seu tempo de atuação, sua dimensão territorial, sua consistência, seus prêmios e reconhecimentos recebidos.

O primeiro grupo foi criado em 1935, nos Estados Unidos da América, com a proposta de criar uma comunidade de entreadada para apoiar os que sofrem com o alcoolismo.

³ Sempre que for usado iniciais AA, se refere a Alcoólicos Anônimos.

Nascia então os Alcoólicos Anônimos-AA, que se difundiram por todo o globo, em uma clara indicação de que a dimensão puramente medicamentosa não estava dando conta da problemática que se apresentava. Tornava-se necessário uma abordagem multidisciplinar nesses casos. A educação em saúde ali se apresentava como uma dimensão que fazia a real diferença, tendo em vista 82 anos de trabalho respeitado que os grupos de AA têm desenvolvidos em todo o mundo até aos dias de hoje.

Dados sobre o início dos grupos de AA em Portugal: “A associação de Alcoólicos Anônimos é a mais antiga das associações de Doze Passos existente em Portugal, sendo o ano de 1972, a data da existência do primeiro grupo em Lisboa” (FROIS, 2009, p. 42).

No Brasil, os Alcoólicos Anônimos Brasil – AABR⁴, em seu website, apresenta registro documentado no livro de registros do grupo em que a data oficial de fundação do primeiro grupo de AA, se deu no Rio de Janeiro em 05 de setembro de 1947. Importante destacar que, mesmo sendo um país mais jovem que Portugal, o Brasil implantou o referido programa vinte e cinco anos antes que Portugal viesse a implantar o seu, muito possivelmente pela grande influência Norte Americana no Brasil nessa época.

Em um estudo publicado por Mota (2009), o AA contava com mais de 90 mil grupos locais em 175 países, e com o número estimado de mais de dois milhões de membros. Em mais recente publicação citada na página oficial do AA, contada do ano de 2012, os Alcoólicos Anônimos já se encontram em 180 países e com 114 mil grupos locais. A dimensão e o valor dos referidos grupos têm um alcance tão

⁴ AABR- Alcoólico Anônimo do Brasil- Grupo *on-line* de A A do Brasil.

grande que, na literatura⁵ do AA (2004)”, é referenciado o reconhecimento dado pelo Prêmio Lasker⁶ em 1951.

No que se refere à construção e ao estudo dos Doze Passos, o mesmo se deu a partir das experiências empíricas de dois alcoólatras que se ajudavam mutuamente. A publicação trazia um roteiro dividido em passos do qual acreditavam que, qualquer pessoa que os seguissem, conseguiria se manter sóbrios. A referida publicação também trazia depoimentos e história de vida de vários alcoólatras, de forma que se definiu como autoria do livro o grupo de AA. Essa foi a primeira das quarentas obras escritas e publicadas, a posteriori, tendo sempre como autor o grupo de AA.

O referido roteiro é considerado um programa de recuperação e reformulação de conceitos de vida, que se praticados como modo de vida podem contribuir por afastar a compulsão pela bebida de forma a tornar o indivíduo íntegro, feliz e útil. Há no discurso do grupo de que, quem estuda e trabalha diariamente o programa⁷, é capaz de ter um novo modo de vida tão almejada, como destaca Frois (2009). O estudo do roteiro dos Doze Passos é conhecido como uma abordagem evolucionária e multidisciplinar e que traz em seu bojo uma abordagem humanista com intervenção psicológica e educativa.

Diante desse quadro ficou patente que era imprescindível investigar que estratégias e quais os aspectos e particularidades pedagógicas existentes no referido estudo contribuía para que os mesmos tivessem resultados tão exitosos e por tanto tempo. Para isso empreendemos uma pesquisa qualitativa que

⁵ Publicação escrita pelos Alcoólicos Anônimos

⁶ O prêmio Lasker (em inglês: Lasker Award) é concedido desde 1946 a pessoas que realizam contribuições significativas à medicina, ou que realizaram serviços públicos notórios em medicina. É concedido pela Lasker Foundation, fundada por Albert Lasker e sua esposa Mary Woodward Lasker. Os prêmios são denominados “Prêmios Nobel da América”. Setenta e seis premiados com o Lasker Award receberam também o Prêmio Nobel.

⁷ Quando se referem ao programa, estão falando do roteiro dos Doze Passos.

utilizou como método para a coleta de dados a entrevista. Foram entrevistados um total de dez coordenadores do estudo em grupos da filosofia dos Doze Passos nas salas de Alcoólicos Anônimos, sendo cinco do Brasil e cinco de Portugal. Nossos objetivos centravam nas seguintes questões:

- Identificar os aspectos educativos e particularidades do estudo sistematizado da filosofia dos Doze Passos, que fazem com que o processo de construção do conhecimento aplicado pelo referido estudo, se mantenha por tanto tempo e de forma tão eficaz, na perspectiva dos coordenadores das salas de estudo do AA.

- Recolher informações e dados que se têm apresentado como mola propulsora para as experiências exitosas sobre o trabalho dos grupos de Alcoólicos Anônimos - AA, através do depoimento dos coordenadores das reuniões de grupo dos Alcoólicos Anônimos, no Brasil e em Portugal.

- Identificar que teóricos da educação oferecem suporte para a prática do estudo dos Doze Passos, mesmo que de forma empírica, a fim de poder apontar os aspectos relevantes e sua aplicabilidade em outros cenários pedagógicos.

NAS SALAS DE ESTUDO DOS DOZE PASSOS

Ao descrever de forma sucinta como acontece as reuniões de estudo depois dos preparativos de organização do espaço como, mesas, cadeiras, exposição das literaturas em mesas e paredes, destaca (FROIS, 2009, p. 77):

Em seguida, o coordenador anuncia as regras da reunião (por norma tem 90 minutos) e pede a cada um para falar na sua vez, tendo apenas que levantar o braço para solicitar o uso da palavra. Pergunta ainda se existe algum membro novo ou visitante. Caso haja algum presente, lhe é explicado que ele é “a pessoa mais importante naquela sala”, e que não intervenha ao longo da reunião, para que possa escutar o que os outros membros têm para dizer, sendo-lhe reservado os últimos 30 minutos.

Valioso modo de preparar e conduzir a reunião. Atenção em manter um ambiente organizado e de disponibilizar a literatura de forma a deixar à mão de quem quiser folhear, bem como comprar por preços módicos, em uma clara postura pedagógica. O primeiro livro publicado, o livro “Alcoólicos Anônimos” também chamado de “O livro azul”, contém o texto básico do programa de recuperação de Alcoólicos Anônimos, escrito em 1939, sendo sua primeira publicação em português datada do ano de 1965. No início de século XXI essa obra já estava traduzida em mais de 40 idiomas e dialetos. A literatura de AA está distribuída atualmente em cerca de 15 livros, 4 manuais e 30 folhetos / livretos. Em quase a totalidade deles, a autoria é dada ao grupo.

ROTEIRO DE CONDUÇÃO DO ESTUDO, APLICADO A CADA UM DOS DOZE PASSOS

A investigação se debruçou de forma pormenorizada em cada um dos Doze Passos e seus desdobramentos quando da condução e estudo realizado em grupo pelos coordenadores, sob a orientação da literatura de suporte para o mesmo fim. As publicações “Doze Passos e Doze Tradições” e Guia para Trabalhar os Passos de Narcóticos Anônimos”, de autoria do grupo de AA, oferecem uma visão da forma como é feito trabalho educativo com os referidos conteúdos.

Foi possível observar durante a pesquisa que toda a narrativa dos Doze Passos é escrita na primeira pessoa do plural “nós”, de forma a promover a unidade daquilo que todos têm em comum, ou seja a dependência química e a recuperação. No que se refere as perguntas que se desdobram quando da reflexão de cada passo, a pessoa do verbo muda e passa a ser usado a primeira pessoa do singular “eu”, de modo que cada um se pergunte a si mesmo e com isso, o processo de comprometimento e respostas sejam tão somente de responsabilidade de cada um que o responde. A pesquisa se debruçou não só ao estudo dos passos, mas como é feita a referida condução do mesmo, para que se pudesse identificar

modos, práticas e possíveis teóricos que contribuíram para tal processo. Importante salientar que o grupo de AA não menciona em nenhuma de suas publicações, qualquer teórico que viessem a nortear suas práticas, apenas destacando que tudo ali feito vinha de uma vivência de ensaio e erro. Por esse motivo quase todas as publicações são assinadas como autoria do grupo.

A clareza da textualidade, o tempo do verbo na sua narrativa e nas perguntas, a condução dos mesmos sendo apresentada de forma mediada por aqueles que coordenam o grupo, bem como o estímulo a pensar, são patentes durante todo o processo do estudo dos Doze Passos. Podemos observar a seguir os passos e seus desdobramentos durante o estudo:

1º. Admitimos que éramos impotentes perante o álcool - que tínhamos perdido o domínio sobre nossas vidas.

O primeiro passo é considerado a base do tratamento e consiste em um processo de reflexão prévia. Cada membro que deseja fazer parte do grupo tem que, necessariamente, admitir a sua impotência diante do álcool. Somente àquele que reconhece que precisa de ajuda pode se abrir a ela. Somente àquele que reconhece sua ignorância sobre o assunto em questão pode se abrir a qualquer que seja o aprendizado. Nesse momento se inicia o processo educativo com reflexões acerca do tema, bem como o processo de aprender a aprender, funcionam como mola propulsora na dinâmica educativa. Desencadeia a partir daí o processo de reflexão crítica tão bem fundamentada e descrita por Freire (1987) na sua pedagogia do oprimido, bem como a educação socrática quando visava a formação das consciências.

2º. Vimos a acreditar que um Poder Superior a nós mesmos poderia devolver-nos à sanidade.

Esse é o primeiro passo que se relaciona a questão de um poder superior, traz a atenção para o elemento espiritual, no entanto sem dogmatismo ou imposições de qualquer espécie. O referido poder superior aqui não é designado com nenhuma

nomenclatura em específico. A palavra esperança é trabalhada nesse passo, o que nos leva a concordar com Freire (1987), quando colocava que o tempo do medo já passou e que agora começava o tempo da esperança. Esses questionamentos são novamente apresentados pelo coordenador em uma postura de mediação como preconiza Feuerstein (1980), com as ferramentas de EAM⁸.

3º. Decidimos entregar nossa vontade e nossa vida aos cuidados de Deus, na forma em que O concebíamos.

Nesse momento vemos o tempo e a ação na textualidade do verbo *decidir*, seguida da forma integralmente democrática quando se referem a “Deus, na forma em que O concebíamos”. A extraordinária expressão de liberdade e democracia tão bem defendida por Dewey (1959) aqui se apresenta. O poder superior passará a ser o que cada um entende como seu. Um programa espiritual e não religioso, onde os ateus têm também seu lugar. Novamente foi possível observar a brilhante condução do estudo, sem respostas fechadas e sim um convite a cada um formular as suas a partir de uma mediação de intencionalidade e reciprocidade preconizada por Feuerstein (1980).

4º. Fizemos minucioso e destemido inventário moral de nós mesmos.

O inventário moral, o ato de refletir sobre si mesmo com coragem é uma das mais valiosas ações dentro do processo educativo dos membros de AA. Portasio (2008), destaca a história da educação nos primórdios da filosofia, quando imortalizando a frase: “Homem conhece a ti mesmo”, que teria sido elaborada por um dos sete sábios da Grécia antiga e estava esculpida no pórtico do Templo de Apolo em Delfos. O filósofo grego Sócrates (469 a.C - 399 a.C) já dizia: “a vida sem exame é indigna do homem”, e nesse mister, o inventário moral faz seu papel. O referido inventário é sugerido que depois de feito, seja lido em voz alta para si mesmo. Novamente um

⁸ EAM- Experiência de Aprendizagem Mediada.

convite a reflexão crítica, ao autoexame, sério e comprometido, trazendo à atenção para a formação humana do sujeito.

5º. Admitimos perante Deus, perante nós mesmos e perante outro ser humano, a natureza exata de nossas falhas.

O trabalho com o reconhecimento e admissão, bem como a autoavaliação das fragilidades é outro valioso ponto neste trabalho educativo conduzido pelos passos. Ser capaz de identificar e admitir as falhas e fragilidades é um grandioso passo que conduz além de um conhecimento de si mesmo, o conhecimento de onde se deve investir para o aprimoramento pessoal. Importante notar também que o assunto em questão, a fragilidade, deverá ser estudada, identificada, reconhecida e partilhada. O mundo de relação se abre assim como também a necessidade de saber lidar com ele. O conhecimento se estende além dos muros da sala, um conhecimento sendo convidado a ser experiência como preconiza Dewey (1959), bem como a mediação de transcendência, sendo aplicada conforme Feuerstein (1980).

6º. Prontificamo-nos inteiramente a deixar que Deus removesse todos esses defeitos de caráter.

Após identificar padrões de comportamentos e fragilidades reconhecidas e explicitadas agora o convite é a estar inteiramente pronto para seguir o passo. A literatura sobre o guia para trabalhar os Doze Passos dos N.A.⁹, descreve quando diz de “estar confiante de que Deus da nossa compreensão, removerá o que for preciso”. Aqui o trabalho com a espiritualidade no sentido de o ser humano buscar sentido, valor e confiança em algo não material como destaca Boff (2011) em sua obra sobre a espiritualidade.

7º. Humildemente rogamos a Ele que nos livrasse de nossas imperfeições.

Quando se referem ao sétimo passo, a literatura destaca a relação com os demais e que embora os passos sejam autônomos, guardam em si uma relação estreita quando

⁹NA- Narcóticos Anônimos

da identificação das fragilidades, já mencionadas. Esses questionamentos vão apontando caminhos que deverão aos poucos serem estudados e refletidos.

8º. Fizemos uma relação de todas as pessoas a quem tínhamos causado danos e dispusemo-nos a fazer reparação a todas elas.

Na literatura AA (2004), o grupo destaca que o referido passo está intimamente relacionado a questão das relações pessoais. Aprender a viver com outro. Aqui também o trabalho de identificação dos danos causados, o que pede do membro do grupo o trabalho com a reflexão, comparação e identificação dos referidos danos. Percebe-se nitidamente o trabalho exaustivo de consciência em cada coisa a ser tratada. Também o trabalho com a pormenorização das coisas, o detalhamento e ao aprofundamento em tudo que se trata nas salas de AA, deixando claro o valor de não ser superficial em nada, nem tão pouco deixar nada sem ser claramente respondido e compreendido.

9º. Fizemos reparações diretas dos danos causados a tais pessoas, sempre que possível, salvo quando fazê-las significasse prejudicá-las ou a outrem.

Este passo se apresenta como consequência do anterior. Uma clara indicação de reflexões sobre a prática do oitavo passo que traz junto com ele a atenção para a prudência e o cuidado na execução do mesmo. A questão da subjetividade das ações e suas consequências é resultado de um trabalho de estudo das ações que são sempre precedidas por perguntas reflexivas. Todo esse roteiro de perguntas são um suporte ao entendimento da prática de cada passo. A questão do bom senso é elemento a ser considerado mesmo que de difícil mensuração, o que nos leva a Elias (2002) sobre a obra de Freinet e sua pedagogia do bom senso.

10º. Continuamos fazendo o inventário pessoal e quando estávamos errados, nós o admitíamos prontamente.

Aqui o inventário pessoal torna-se um hábito regular, necessidade de repetição para melhor compreensão e fixação do que está sendo posto. Colocar a questão não como algo pontual, mas que deve fazer parte integrante da vida daqui por diante, é colocar o processo de aprendizagem como parte integrante da vida e aqui novamente de forma a transcender a outros tempos e cenários. Portasio (2008, p.32) no capítulo sobre educação e autoconhecimento, destaca a fala do mais influente pensador ocidental dos primeiros séculos da idade média, Santo Agostinho, reforçando a referida prática do décimo passo, corroborando com a prática do referido passo, quando diz:

(...) no fim de cada dia interrogava a minha consciência, passava em revista o que havia feito e perguntava a mim mesmo se não tinha faltado ao cumprimento de algum dever, se ninguém teria motivo para se queixar de mim. Foi assim que cheguei a me conhecer e ver o que em mim, necessitava de reforma.

11º. Procuramos, através da prece e da meditação, melhorar nosso contato consciente com Deus, na forma em que O concebíamos, rogando apenas o conhecimento de Sua vontade em relação a nós, e forças para realizar essa vontade.

Nesse passo há uma apropriação de conquistas já realizadas nos passos anteriores, onde aqui o que se traz é a questão de melhorar, aperfeiçoar o que já se tem. Nesse momento fica em evidência as conquistas e o percurso traçado pelos membros do grupo quanto aos passos anteriores de forma a reforçar o trabalho que tem sido feito, bem como o reconhecimento de que os esforços estão dando frutos.

12º. Tendo experimentado um despertar espiritual, graças a estes Passos, procuramos transmitir esta mensagem aos Alcoólicos e praticar estes princípios em todas as nossas atividades.

O referido passo funciona antes de mais nada como uma ação de retroalimentação do programa dos Doze Passos.

Aqui a auto-gestão preconizada por Makarenko (1975), contribuem para a manutenção e continuidade do grupo de estudos, bem como a assembleia de turma e as decisões nas mãos dos próprios membros do grupo, se vê de forma patente. O mediado passa a mediar como é destacado na mediação de compartilhar destacada por Feuerstein, Klein e Tannenbaum (1994).

O estudo de cada passo é seguido de diversas perguntas abertas e reflexivas, que servem como condução do processo educativo em questão. O processo reflexivo e crítico de mãos dadas para a compreensão do que se estuda. Almeida e Rodrigues (2002, p.120), na sua análise sobre os Doze Passos, concluem que “se a programação dos Doze Passos tem sido tão repleta de êxitos, é porque ela, mesmo sem disso dar-se conta, vem trabalhando com a dimensão da escolha, que permite que cada um possa, a todo momento, determinar seu destino”. Sem dúvida o trabalho com a liberdade e o respeito são fatores valioso para o processo de aprendizagem significativa.

É possível ver que epistemologicamente falando, os trabalhos educativos desenvolvidos nos grupos de AA, apresentam em suas práticas elementos e princípios em maior ou menor grau de diversos pensadores da educação, mesmo muito antes e/ou muito depois do modelo de trabalho nas salas com os Doze Passos terem sido desenvolvidos, conforme explicitado acima. No entanto é importante notar que aqueles que iniciaram e construíram o que é hoje o programa dos Doze Passos, não registram em nenhuma obra por eles publicadas, declarações mesmo que informais, sobre qualquer teórico que tiveram como referência para construção do programa. As declarações acerca do tema estão sempre relacionadas a uma construção coletiva a partir das práticas, do ensaio e erro e do conhecimento tácito.

Não há escola ou teóricos a seguir, no entanto é possível observar que há em seu fio condutor, teóricos e teorias na prática do estudo do programa dos Doze Passos nas salas do

AA. Fica a pergunta no ar: *como o referido modelo educativo tomou corpo e se desenvolveu sem apontar para nenhuma referência teórica? Embora comporte tantas delas, ainda mais quando é sabido que o referido programa dos Doze Passos não sofreu modificações no que cerne a filosofia, prática e forma de condução.* Durante a investigação identificamos de forma mais patente quatro teóricos que se fazem presentes nas salas de estudo de AA sob o roteiro da filosofia dos doze passos, como será apresentado a seguir.

REUVEN FEUERSTEIN E A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MEDIADA - EAM.

Foi possível identificar na dinâmica do estudo nas salas de AA, Feuerstein; Klein; Tannenbaum(1994) e sua teoria sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM. A referida experiência requer a presença e a atividade de um ser humano para organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado. Essa presença e ação deve acontecer intencionalmente para desenvolver o estímulo entre o sujeito e o conhecimento. Feuerstein tem na sua base de estudos as influências do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), considerado o precursor da ideia de mediação.

Feuerstein traz à atenção três critérios que são *Sine Qua Non*, para que haja de fato uma mediação. São eles: 1º- Mediação de Intencionalidade e Reciprocidade: intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade perante o mediado focando na satisfação das necessidades do mediado; 2º- Mediação de Transcendência: transcendência da realidade concreta, “do aqui e agora” e da tarefa aprendida, generalizando para posterior aplicação da compreensão de um fenômeno aprendido em outros cenários e contextos; 3º- Mediação de Significado: construção (estimulada pelo mediador) de significados que permitam compreender a importância da aprendizagem e interpretar os resultados alcançados.

A mediação naturalmente proporciona ao sujeito mediado o exercício da autonomia, autonomia essa que ele

terá que aprender também a possuir e fazer uso, como tão bem defendeu Freire (1996), em sua pedagogia da autonomia.

Turra (2007, p.306) destaca que:

essa autonomia por sua vez leva o mediado a exercer naturalmente a função de mediador, quando consegue partilhar, descrever e aplicar a aprendizagem construída no momento em que procura resolver as tarefas propostas. Nesse caso o mediador possibilita ao mediado maior capacidade de comunicação estendendo-se às necessidades de outros sujeitos.

A função destacada pelo autor é claramente observada quando o alcoólatra em recuperação, seguindo as orientações do programa dos Doze Passos, inicia a aplicação do 12º passo onde ele “procura levar esta mensagem a outros adictos”, corroborando com a referida teoria. GOMES (2002)” destaca que a EAM, tem o seu foco no diálogo intencional entre o emissor e o receptor da mensagem e não especificamente no conteúdo das informações. O referido destaque nos leva novamente a Freire (1987) e à sua crítica ao conceito de educação depositária, chamando-a de *educação bancária*¹⁰.

A DEMOCRACIA E A LIBERDADE DE JOHN DEWEY NA PRÁTICA DO ESTUDO DOS DOZE PASSOS.

Westbrook (1998) destaca as contribuições do filósofo norte-americano John Dewey para a educação, quando desenvolveu e advogava a unidade entre teoria e prática. O pensamento de Dewey baseava-se na convicção moral de que “a democracia e a liberdade de pensamento são instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças”. Para ele a prática deveria está sempre em foco e estar unida a teoria.

¹⁰ Conceito criado pelo educador Paulo Freire para designar uma educação depositária de informações, onde o professor só fala e não escuta e onde não há possibilidade de diálogo e questionamentos críticos por parte dos alunos.

Importante notar que o processo de aprendizagem significativa que acontecem nas salas de AA, são exatamente essas, tendo em vista o fato de que elas precisam estar sendo aplicadas na vida cotidiana. Elas só se fazem de fato na prática e no enfrentamento de situações reais, experiências de” um dia de cada vez” - com costumam explicitar nas reuniões. De fato só se tornam prática cotidiana quando as mesmas têm significado para quem as pratica. Dewey não hesitava em afirmar que “a formação de certo caráter constituía a única base verdadeira de uma conduta moral” (DEWEY, 1897). Nos grupos de AA, foi possível ver a ressonância do referido teórico quando a atenção se volta para a educação do sujeito, o conjunto de seus hábitos e virtudes e a aplicabilidade no seu cotidiano.

Em outro momento (DEWEY, 1959, p.93) traz atenção a educação ministrada por um grupo, bem como a questão dos hábitos e aspirações do mesmo. É possível observar em seu texto a ressonância com o que acontece nos grupos de AA quando afirma que :

toda educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo. Para terem numerosos valores comuns, todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber.

PAULO FREIRE - A AUTONOMIA AO SERVIÇO DA LIBERDADE DE ESCOLHA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Para FREIRE (1996), faz parte do pensar certo a rejeição de qualquer forma de discriminação, pois, pensar certo exige o risco do novo e ou do respeito ao novo. Por isso o pensar certo é uma ação dialógica que tem que ser produzida entre o fazer e o pensar fazer. Nos grupos de AA, o que é considerado regra é o fato de que ninguém pode se colocar fazendo juízo de valor de ninguém e que o comportamento de confronto diante das diferenças não encontram lugar nas salas estudo.

Nesse momento a democracia e a liberdade preconizada por Dewey (1959) faz ressonância, e aqui tem de estar de mãos dadas com o respeito às diferenças.

No que se refere a necessidade de apontar às demandas a respeito do ato de educar, (FREIRE, 1996, p.42) indica que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, quando destaca: “uma das tarefas mais importantes da prática educativa e crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”.

Assumir-se para reconhecerem-se como agente ativo do processo de construção do seu próprio conhecimento. O primeiro passo do roteiro dos Doze passos diz respeito a esse “assumir-se”, pois traz a atenção para a responsabilidade individual quando do “reconhecimento da impotência diante da droga”¹¹. Freire (1996) diz ainda que: “o mundo não é, ele está sendo” (p.39). Nesse momento coloca cada um como agente do processo de construção do conhecimento, agentes da sua própria história e por isso capaz de mudá-la se assim o desejar, par a passo com a teoria e a prática. O exercício da autonomia sendo apontado e estimulado. O homem agente do seu próprio processo de construção. Prática exercida nas salas de AA.

ANTON MAKARENKO: O COLETIVO COMO PEDRA FUNDAMENTAL

Sua atenção estava voltada para pôr em prática o ensino que privilegiava a vida em comunidade e a participação da criança na organização da escola. Concebeu um modelo de escola baseado na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina, contribuindo para a recuperação de jovens infratores. Para ele os alunos devem ter voz. A eles eram dados o direito de voto nas decisões que diz respeito a sua dinâmica social e escolar onde transitavam. O espírito de grupo e

¹¹ 1º passo: Admitimos que éramos impotentes perante o álcool - que tínhamos perdido o domínio sobre nossas vidas.

noção do valor da coletividade eram a tônica desse valioso educador, onde alí deverá ter liberdade para opinar e votar em assembleias para decisões da própria escola. Estreita ligação é possível observar nos elementos trabalhados diariamente nos grupos de AA durante seu processo de educação do sujeito, assim como defendia Makarenko (1975).

CONCLUSÃO

Na investigação no âmbito da dissertação de mestrado ora apresentada, foi possível observar a função de excelência da educação em saúde aplicados do estudo sistematizado da filosofia dos Doze Passos nas salas de AA. A educação em saúde se apresenta de mãos dadas com a educação do sujeito, quando foi possível identificar e articular com teóricos das ciências da educação que oferecem subsídios para a referida prática. Ficou patente as contribuições de quatro teóricos que alinham com as práticas educativas de promoção da saúde e da educação do sujeito nas salas de AA como: Feuerstein (1980), com a educação mediada, Dewey (1959) com a atenção voltada a liberdade e a prática, Freire (1996) com a pedagogia da autonomia, os diversos saberes e a criticidade e Makarenko (1975), com a defesa do coletivo e assembleia de turma.

A referida investigação se deslocou da atenção voltada a educação em saúde para a educação do sujeito, o que evidenciou a patente fragilidade no nosso cenário educativo convencional. No estudo empírico, foi possível levantar, na perspectiva dos coordenadores de estudo da filosofia dos Doze Passos nas salas de Alcoólicos Anônimos do Brasil e de Portugal, as impressões e compreensão a respeito dos aspectos educativos e sua dimensão prática na vida dos que se apropriam e fazem uso do mesmo. Os resultados apontaram na sua grande maioria para questões relacionadas à compreensão de mundo e a forma de se mover nele, bem como o modo como os conteúdos são tratados e trazidos à tona.

Foi possível observar que os quatro teóricos que a pesquisa trouxe a lume, tiveram significativa relação com as práticas educativas nas salas de Alcoólicos Anônimos, quer seja no Brasil ou em Portugal. Embora os membros dos Alcoólicos Anônimos não pretendessem apresentar teorias que justifiquem o modo como estudam e como conduzem os grupos de estudo, e que por sua vez tem tanto êxito e alcance por tanto tempo em detrimento de muitas outras estratégias, o fato é que quando apontaram para o que é relevante, inevitavelmente mostra o que não é.

E isso se evidencia quando a atenção se volta para o valor de um modelo onde todos podem se colocar de forma democrática e livre como preconiza Dewey (1959), e onde a hierarquia vertical, tão conhecida pelos educadores, está fadada ao fracasso. E se muitos educadores ainda não entenderam isso, não demorará muito para entender, mesmo que a duras penas. Talvez o modelo hierárquico vertical, rígido e depositário, tão bem apontado por Freire (1996), quando sua crítica a educação de depósito de informações ou *Educação Bancária*, tenha acarretado dificuldades que, só quando o indivíduo se sente capaz de optar por novos lugares de aprendizagem, o faz, diferente de onde esteve.

O fato é que existe saída, e se impõe naturalmente uma necessária reflexão crítica atualmente. A pedagogia de Freire (1996), sobre a criticidade e a autonomia é um imperativo que não tem volta e por isso a associação anônima de Doze Passos dos Alcoólicos Anônimos tem cumprido de forma tão eficaz o seu papel.

O conceito de irmandade e não protagonismo por parte dos que *a priori* detêm o saber, foi apresentado de forma ostensiva pelos coordenadores de grupo de estudo, lançando o olhar para o conteúdo a ser trabalhado e não a personalidade ou o personalismo de quem o conduz. Uma crítica ao distanciamento entre o professor e o aluno. Uma aprendizagem que os professores precisam de fato estar investidos se quiserem ir além da borda que lhes cerca. A questão da autoridade para

mediar o processo de aprendizagem, dentro das salas de AA, está relacionada com a experiência, ela é a grande mestra que é capaz de contribuir para uma aprendizagem significativa. O professor nesse momento está ao serviço do saber e, como diz Silva (2007, p.119), ele é “o arquiteto de pontes entre os saberes e as pessoas” .

Durante toda a pesquisa, quer seja bibliográfica ou o estudo empírico, foi possível observar a educação muito mais como uma questão social do que puramente pedagógica, a partir dela é que os outros saberes são capazes de se fazerem entender. A atenção para o indivíduo que irá ou não fazer uso desse conteúdo é imperativo. Afinal de nada vale o conhecimento encerrado, sem aplicabilidade, sem uso prático e cotidiano, se ele não exerce uma função na vida de quem o detém. Ter consciência disso , bem como a aplicabilidade prática dos conteúdos é que o torna poderoso e o válida para novas situações.

Foi possível a partir do estudo empírico identificar como o aspecto mais relevante é a liberdade de expressão. Nela a construção de narrativas, que funcionam como grande mola propulsora para a construção do conhecimento de si e do outro, nos levou a reflexões filosóficas sobre a natureza das narrativas como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação de Ricoeur (2010). A história de vida e formação cumprindo seu papel e trazendo a atenção para o fato de que todos têm contribuições significativas para a construção do seu próprio saber; afinal ninguém é uma folha em branco.

Outro destaque dado pelos coordenadores diz respeito à existência de uma estrutura hierárquica horizontal, auto-gestão, exercício da prática, ambiente que facilita a criação de vínculos e sentimento de pertença, corroborando com os teóricos por nós apontados, que vieram a oferecer mesmo que de forma empírica, contribuições ao estudo da filosofia dos Doze Passos. Portanto, foi possível observar que, em seu cerne, o trabalho com a educação desenvolvido nos grupos de

AA, está relacionado a «aprender a aprender» e a «aprender a ser». Não só fomentar a aquisição de saberes mas também a aquisição de competências e novas atitudes, comportamentos e modo de vida comum, simples e cotidiano, o que faz dele ser uma aprendizagem significativa. Afinal se o saber não está ao serviço de quem dele se apropria de nada há valia e significado.

Ficou patente a necessidade de se estar atentos ao que orienta e o que não orienta a ação e para isso a necessidade de se estar vigilantes às necessidades dos alunos, seu contexto e modo de se mover no mundo. Muito mais do que o que vai ser tratado em sala, ressalta o como vai ser tratado e porquê vai ser tratado.

Propor a partir da pesquisa uma equação com as especificidades encontradas nas práticas educativas nas salas de AA, seguindo o roteiro similar ao que acontece nas mesmas; e serem aplicadas em outros cenários educativos, foi um intento da mesma. No entanto, ficou patente a dificuldade em mensurar o que é trabalhado nas referidas salas, em virtude do trabalho estar intimamente relacionado ao modo de conduzir e tratar o conteúdo. O que acontece nessas salas se relaciona a um processo contínuo de aprende a aprender, e aprender a ser, em uma relação carregada de subjetividade e que naturalmente pede a contribuição dos chamados “aprendentes” dentro do referido processo. Não há questões fechadas a não ser o respeito as diferenças de entendimento e opiniões.

O que foi possível assinalar e recomendar, como fator imprescindível para que toda a construção do conhecimento se faça em outros cenários de aprendizagem, diz respeito à possibilidade de se poder expressar livremente, sem censuras ou amarras. A escola precisa estar preparada para acolher e instigar a construção de alunos autônomos e críticos inclusive com a sua prática, e para isso é necessário ter um educador pronto para tal experiência.

Esta investigação não esgota todas as possibilidades da mesma, até porque as especificidades educativas, apontadas pelos coordenadores de grupo de estudo sistematizado

dos Doze Passos nas salas de AA, não representam algo novo. Os teóricos apontados na pesquisa, já traziam as suas contribuições que discorriam sobre o valor das especificidades apontadas pelos mesmos. No entanto ter podido lançar luz sobre um modelo de educação em saúde, existente há 82 anos, com resultados antes não alcançados por nenhuma escola ou corrente pedagógica, possui grande significado e é de grande valia para os nossos cenários educativos ainda tão frágeis e inseguros a fim de que possam servir de inspiração. É preciso pensar a vida e transcender para fora dos muros da escola. Deve ser esse o papel das ciências da educação, e para isso ela deve estar a serviço e aberta.

REFERÊNCIAS

ALCOHOLICS, A. W. S. I. **Alcoólicos Anônimos**. Lisboa: ed. Associação Alcoólicos Anônimos de Portugal, 2004.

ALMEIDA, L. P.; RODRIGUES, T. J. **Liberdade e compulsão: uma análise da programação dos doze passos dos Alcoólicos anônimos - Psicologia em estudo**, Maringá, V.7 P.113-120, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a12>. Acesso em: 15 de março de 2016.

BOFF, L. *Experimentar Deus - A transparência de todas as coisas*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIAS, M. D. C. Célestin Freinet - uma pedagogia de atividade e cooperação. São Paulo: Vozes, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1897.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental Enrichment**. Baltimore, Md: University Park Press, 1980.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: Theoretical,

Psychosocial and Learning Implications. London: Freund, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

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

FROIS, C. Dependência, Estigma e Anonimato nas Associações de Doze Passos. 1ª edição. Lisboa: Topografia Guerra, 2009.

GOMES, C. M. A. Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAKARENKO, A. **Poemas Pedagógicos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

MOTA, L. A. Dependência química e representações sociais: pecado crime ou doença? Curitiba: Juruá, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças**, 7ª edição, v. 3. São Paulo: EDUSP, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, OMS. **Boletim da Organização Mundial de Saúde**, 40. Genève: 1969.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. 1. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, I. M. O professor como mediador. **Cadernos de Pedagogia Social**. Ano 01 p. 19. Porto: Porto, 2007.

TURRA, N. C. **Reuven Feuerstein**: Experiência de Aprendizagem Mediada: Um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Revista da Educação Vol 2 nº4 Jul/Dez p. 297-310- ISSN 1809-5208. 2007.

WESTBROOK, R. B. **Pragmatism and democracy**: Reconstructing the logic of John Dewey's faith. In The revival of pragmatism. Durham, NC: edited by M. Dickstein, 128-141. Duke University Press, 1998.

AGRADECIMENTOS

Aos grupos de Alcoólicos Anônimos, essa valiosa irmandade que com 82 anos de existência, espalhados em mais de 180 países, têm educado mais de dois milhões de alcoólatras em todo o mundo. A Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- FCSH da Universidade Nova de Lisboa – UNL, minha mestra, minha orientadora. Seu exemplo diário de coerência e beleza na prática docente, bem como seu encorajamento, seriedade e comprometimento, me anima a alma e me faz ter esperança.

Submetido em: 01/03/2019

Aprovado em: 12/04/2019

MUSEU ESCOLAR EM JUAZEIRO DO NORTE: DO QUE FALAM AS ESCOLAS?

MUSEO ESCOLAR EN JUZEIRO DEL NORTE: ¿DE
QUE HALLAN LAS ESCUELAS?

SCHOOL MUSEUM IN JUAZEIRO DO NORTE:
WHAT DO THE SCHOOLS SPEAK?

Núbia Ferreira ALMEIDA¹
Quitéria Lucia Ferreira de A. RIBEIRO²

Resumo:

O presente artigo insere-se nas discussões a respeito da criação de um museu escolar e da salvaguarda da memória, enquanto possibilidade de potencializar projetos educacionais. Está articulado à pesquisa realizada em 2013 sobre a Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira, localizada no interior da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, lugar de religiosidade popular e de romarias. O objetivo é ampliar a discussão sobre museu escolar para mostrar a necessidade de tombamento do prédio da antiga Escola Normal Rural, localizado em Juazeiro do Norte, com vistas a transformar este espaço em um museu da educação juazeirense, que ao mesmo tempo venha a servir como lugar de formação de professores e Instituto de pesquisa. O texto apresenta discussões que pleiteiam dar contornos ao que seria museu escolar e os museus da escola Normal Rural de Juazeiro do Norte; em outro momento apresentar a importância da implantação de um Museu Pedagógico, caracterizado como um Instituto de Pesquisa, responsável

¹ Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA). Realizou Pós-doutoramento em Educação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-UL) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Mestre em Sociologia pela (UFC).

² Professora da Escola Profissional Prof. Moreira de Sousa. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Idealizadora da Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira.

pela formação em serviço de professores e pela disseminação de ideias pedagógicas. Os museus escolares surgem no Brasil em meio a um contexto de debates e valorização de ações relativas à educação, na perspectiva de afirmação de uma identidade nacional. Pretende-se compreender o museu escolar na realidade da educação atual, em sua materialidade e intencionalidade, tendo como referencial teórico metodológico as contribuições de estudos que relacionam educação e cultura. Na esteira da história da educação e das pesquisas sobre museu escolar no século XX, esta pesquisa ocupa-se da temática escolar, especificamente da guarda da memória escolar em Juazeiro do Norte, da institucionalização do museu como local de preservação de memória e da Pesquisa educacional.

Palavras-chave: Museu escolar. Memória. Juazeiro do Norte.

Resumen:

El presente artículo se inscribe en las discusiones sobre la creación de un museo escolar y de la salvaguarda de la memoria, como posibilidad de potenciar proyectos educativos. Está articulado a la investigación realizada en 2013 sobre la Sala de la Memoria Amalia Xavier de Oliveira, ubicada en el interior de la Escuela Normal Rural de Juazeiro do Norte, lugar de religiosidad popular y de romerías. El objetivo es ampliar la discusión sobre el museo escolar para mostrar la necesidad de tumbado del edificio de la antigua Escuela Normal Rural, ubicado en Juazeiro do Norte, con vistas a transformar este espacio en un museo de la educación juazeirense, que al mismo tiempo venga a servir como lugar de formación de profesores e Instituto de investigación. El texto presenta discusiones que pleitean dar contornos a lo que sería museo escolar y los museos de la escuela Normal Rural de Juazeiro do Norte; en otro momento presentar la importancia de la implantación de un Museo Pedagógico, caracterizado como un Instituto de Investigación, responsable por la formación en servicio de profesores y por la disseminación de ideas pedagógicas. Los museos escolares surgen en Brasil en medio de un contexto de debates y valorización de acciones relativas a la educación, en la perspectiva de afirmación de una identidad nacional. Se pretende comprender el museo escolar en la realidad de la educación actual, en su materialidad e intencionalidad, teniendo como referencial teórico metodológico las contribuciones de estudios que relacionan

educación y cultura. En la estera de la historia de la educación y de las investigaciones sobre museo escolar en el siglo XX, esta investigación se ocupa de la temática escolar, específicamente de la custodia de la memoria escolar en Juazeiro do Norte, de la institucionalización del museo como lugar de preservación de memoria y de la Investigación educativa.

Palavras clave: *Museo escolar. La memoria. Juazeiro do Norte.*

Abstract:

The present article is inserted in the discussions about the creation of a school museum, of the safeguarding of memory, as a possibility to strengthen educational projects. It is articulated the research carried out in 2013 on the Memory Room Amália Xavier de Oliveira, located inside the Normal Rural School of Juazeiro do Norte, place of popular religiosity and pilgrimages. The objective is to expand the discussion about school museum to show the need to tilt the building of the former Normal Rural School, located in Juazeiro do Norte, with a view to transforming this space into a museum of Juazeiro education, which at the same time will serve as Place of teacher training and Research Institute. The text presents discussions that claim to give contours to what would be school museum and the museums of the Normal Rural school of Juazeiro do Norte; In another moment to present the importance of the implementation of a Pedagogical Museum, characterized as a Research Institute, responsible for the in-service training of teachers and the dissemination of pedagogical ideas. School museums emerge in Brazil amid a context of debates and appreciation of actions related to education, with a view to affirming a national identity. It is intended to understand the school museum in the reality of current education, in its materiality and intentionality, having as methodological theoretical reference the contributions of studies that relate education and culture. In the wake of the history of education and school museum research in the twentieth century, this research deals with the school theme, specifically the guarding of school memory in Juazeiro do Norte, the institutionalization of the museum as a place of memory preservation and Educational Research.

KEYWORDS: *School museum. Memory. Juazeiro do Norte.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se nas discussões a respeito da criação de um museu escolar e da salvaguarda da memória, enquanto possibilidade de potencializar projetos educacionais. Está articulado à pesquisa realizada em 2013 sobre a Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira, localizada no interior da Escola Normal Rural em Juazeiro do Norte (ENRJN), lugar de religiosidade popular e de romarias. Busca descortinar o universo de materiais escolares que povoaram as escolas juazeirenses no decorrer do século XX. O texto trata inicialmente de dois museus escolares, o primeiro é o Museu Vilas Novas Portugal, criado no início do século XX, caracterizado como “auxiliar de educação” e, ao mesmo tempo, “Museu Celebrativo”; e a Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira criada em 2007 representa o intento de salvaguardar a memória da escola.

O esforço de professores e pesquisadores tem mobilizado o poder público local para o tombamento do prédio, vislumbrando a criação de um Centro de Memória e de Documentação Escolar que seja regularmente instalado e, assim, venha a servir como local de preservação e ampliação de sua coleção museal, com ações de coleta, compilação e preservação de acervos documentais de forma geral, para consolidar as ações que vem desempenhando, ao longo desses últimos dez anos, a Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira (SMAXO). Para alcançar os objetivos da pesquisa faz-se necessário compreender os aspectos teóricos e práticos da constituição de um Museu Escolar, conhecer a organização da Sala de Memória e os aspectos metodológicos da documentação do seu acervo histórico-pedagógico; refletir sobre o papel social deste museu na sua possibilidade de resgate de fontes e articulação de pesquisa e de pesquisadores.

A construção teórica e empírica, portanto, recai sobre a reconstrução da memória de uma instituição educacional fundada em 1934 na cidade de Juazeiro do Norte, estado do

Ceará, a Escola Normal Rural. Neste contexto, queremos discutir e compreender a proposta museológica da Sala da Memória Amália Xavier de Oliveira inserida em realidade histórica que conduz a uma reflexão sobre o direito a memória e a necessidade de uma educação patrimonial. De acordo com o pensamento de Le Goff (2003), a memória é um conhecimento do passado guiado pelo presente, surge das lembranças individuais de cada sujeito e de jogos de poder.

Gustavo Barroso foi o primeiro museólogo a coletar, guardar e estudar museus com o objetivo de levar o conhecimento histórico à sociedade, o que nos condiciona a olhar com atenção a obra do referido autor. “A história das ações educativas nos museus brasileiros percorre desde a realização de ações experimentais isoladas até as intenções políticas, inicialmente desenvolvidas em museus de história” (BEMVENUTI, 2013, p. 167).

A evolução histórica da educação tem suas raízes nas ideias da corrente iluminista difundida pelos intelectuais e pensadores dos séculos XVII e XVIII, tais como John Locke, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, Condorcet e o filósofo Emanuel Kant, que, em geral, asseguravam ser o homem vocacionado ao progresso e ao auto aperfeiçoamento ético. Para eles, a ordem social não é divina, e sim construída pelos próprios homens, portanto, sujeita a modificações advindas do próprio homem.

Azevedo (2010) analisa a cultura brasileira pelos caminhos da história das instituições formais de ensino e de suas respectivas formas de promover a transmissão da cultura. Na interpretação do autor, portanto, constituem elementos privilegiados os homens de artes e de letras e suas obras.

Para dar início aos questionamentos da pesquisa e possíveis respostas, localizamos Chagas (2001), que se preocupa em estabelecer uma distinção entre a dimensão e a função educativa dos museus, apresentando indícios de que o emprego destes termos deve ir para além da ingênua utilização. O sentido de “dimensão do museu”, utilizado pelo

autor em seu texto, é o de medida, extensão, volume, grau de potência. Essa definição indica a qualidade e o caráter próprio de determinados institutos museais no que se refere à educação e lazer. Em relação à função educativa, interesse maior deste estudo, o autor ressalta que para o estudo de museus na atualidade, devemos pensar nas funções preservação, investigação e comunicação.

De acordo com Norbert Elias (1994), quando fala sobre *processo civilizatório e educação*, apresenta, entre outras questões, uma história dos costumes, analisando o desenvolvimento dos diferentes conceitos de cultura e civilização, em alguns países da Europa. Posteriormente, explora a *civilidade* como transformação dos costumes, que vai desde as mudanças nos costumes das pessoas à mesa, no momento das refeições, em relação às funções corporais, até o comportamento no quarto de dormir ou no controle da agressividade.

No sentido aqui proposto é necessário situar as transformações mais significativas que ocorriam no início e em meados do século XX, dando relevância às novas tendências da educação, do ensino e da cultura, partindo das inovações propostas pelos *Reformadores da Educação* e o impacto por eles causado no meio social e educacional local. Busca-se relacionar o campo educacional e museológico, com o objetivo de estabelecer uma relação de consciência entre o homem e o seu patrimônio, levando em consideração aspectos como: o legado de outras gerações e a formação de um referencial identitário e de cidadania. Portanto, os bens culturais devem ser preservados e, para isso, é necessário educar.

Por meio de leitura efetuada sobre cultura em diferentes antropólogos, podemos entendê-la como formas de vida de grupos e dos membros de uma sociedade. Estes destacam em seus estudos sobre cultura, crenças, valores, símbolos, objetos e tudo que se constrói com a experiência e influência no modo de vida dos indivíduos e/ou grupos. Enquanto Malinowski (1976, p. 34) descreve cultura da seguinte forma: “A visão funcional da cultura repousa no princípio de que em qualquer

tipo de civilização, cada costume, objeto material, ideia ou crença, satisfaz alguma função vital, assim como certas tarefas realizadas representam uma parte indispensável para todo o trabalho”.

Tais considerações trazem a necessidade de refletir sobre experiências de ex-alunos e ex-professores da Escola Normal rural de Juazeiro do Norte em busca de “olhar a dimensão simbólica da ação social” para compreender a indiferença com que os testemunhos materiais do passado foram tratados ao longo deste tempo. Colocamos nesta cena não apenas a juventude, representada pelos alunos e ex-alunos da Escola, mas, também, professores e outros profissionais inseridos neste contexto.

EDUCAÇÃO, CULTURA E PRESERVAÇÃO DE PATRIMÔNIO

Os temas Educação, Cultura e Preservação de Patrimônio serão direcionados para uma discussão sobre Museu Escolar, como uma forma de refletir acerca da influência que teve, na criação dos museus, a circulação de conhecimento educacional, veiculado nas décadas iniciais do século XX e, especificamente, de 1930, e no atual contexto histórico educacional dos anos 2000.

Em algumas culturas o passado convive com o presente de forma harmoniosa e necessária, enquanto outras culturas rejeitam tudo que representa o passado e têm o olhar voltado para o futuro. Juazeiro do Norte tem um passado conturbado permeado por questões políticas e religiosas, que em muitas ocasiões foram recomendadas o silêncio absoluto para gerar esquecimento; um dos fatos históricos da cidade que demarca esta afirmação é o “Milagre da Hóstia”³ que ocorreu em 1898, nesta cidade.

³ A Beata Maria de Araújo protagonizou a história de Juazeiro do Norte. O fato mais importante de sua vida foi o milagre da hóstia acontecido em 1 de março de 1889. Ao receber a hóstia, em uma comunhão oficiada por Padre Cícero, na capela de Nossa Senhora das Dores, a hóstia transformara-se em sangue. O fato repetiu-se e o povo achou que se tratava do sangue de Jesus Cristo.

Aprendemos que o passado ou era perigoso ou era um fardo pesado que se carregava. Neste caso, precisávamos nos emancipar da história para alcançar o desenvolvimento intelectual, social e político exigido naquele momento histórico.

“Somos feitos de tempo”, diz Maria Lúcia de Arruda Aranha, resultantes de um movimento incessante, por esta razão não encontramos um modelo de “ser humano universal” que nos represente em todos os tempos, é preferível pensar no sentido de uma “condição humana” que se desenvolve dentro de um tempo e de uma geografia. (ARANHA, 2006, p. 19).

A teimosia dos fatos históricos de Juazeiro do Norte não foi apagada, apesar de todas as tentativas, isto se revela pela significativa produção de livros e pesquisas que circulam a cada ano e, desta forma, é que o nosso legado cultural revive a cada geração. Portanto, na tentativa de não mais rejeitar o passado, por razões diversas e, como esta aqui exposta, apresentamos o nosso passado como uma entidade que identifica e reforça as nossas raízes culturais de resistência e luta.

O conceito de patrimônio cultural apresentava cada vez mais importância nas instituições educacionais espalhadas pelo Brasil, desde que ganhou força, no final do século XIX e início do século XX, a visão positivista que colocava a ciência como centro de toda produção de conhecimento. Desta forma, a ideia de escola, homem e mundo foram afetadas. A preservação do patrimônio, neste cenário de mudança paradigmática, gera uma conscientização e interesse pela conservação de bens culturais e sua salvaguarda.

Os símbolos do passado são exaltados, em suas formas materiais e imateriais, e em sua mais pura autenticidade. Porém, nossa realidade aponta atos que caminhavam na direção contrária destas ações, fato observado quando tivemos dificuldades em recuperar objetos que pertenceram à ENRJN para criar a SMAXO, lugar que representaria, naquele momento, um embrião de um museu da educação na cidade.

Por meio da Sala de Memória, o trabalho evidencia uma verdade indiscutível: a importância que a instituição de ensino teve e tem para a sociedade local. Meneses (1992) afirma que falar de patrimônio é também falar de valores, os quais são sempre atribuídos e historicamente marcados. Nessa mesma linha de raciocínio, Gonçalves (2003, p. 121-122) assinala que “Os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida mesmo em que as transformam em ‘patrimônio’”.

Observar a função social e educativa dos museus significa, neste estudo, encontrar as diversas influências que deram origem à criação dos museus na nossa região e, especificamente, na cidade de Juazeiro do Norte.

Para prosseguirmos na discussão faz-se necessário entender o sentido de “museu”. A função educativa e social é parte integrante da definição do termo museu. Se tomarmos como referência a definição dada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), entendemos que o museu se caracteriza por ser uma instituição que congrega a finalidade de estar a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, por meio da exposição de suas coleções, das possibilidades de pesquisas e de outras atividades culturais e de lazer.

O museu traz a possibilidade de apresentar, por meio de seus objetos, o acúmulo das evidências concretas de aspectos diversificados do universo que o envolve; tais evidências possuem caráter social, técnico, científico, artístico ou natural, entre outros que vão compor o conjunto de “objetos culturais”, originados da criação do homem ou pela ação da natureza. Estes objetos, uma vez submetidos à observação pública, transformam-se em objetos de comunicação e formação de novos conhecimentos.

O Museu Vilas Nova Portugal foi o criado em 1934, na ENRJN representou, no nosso entendimento, uma forma de além de legitimar a identidade cultural local, também

surgiu como processo de civilidade, como aponta Norbrt Elias, da mesma forma em que foram criados os primeiros museus brasileiros no Império, quando surgiu a necessidade de contarmos a nossa história por nós mesmos, visto que não vivemos a riqueza histórica de quem teve a Idade Média (como os países europeus), exaltamos as nossas riquezas naturais, mesmo sabendo que a miscigenação racial no Brasil era motivo de vergonha para algumas famílias elitistas, influenciadas por ideias eurocêntricas (FAUSTO, 1995).

A SALA DE MEMÓRIA AMÁLIA XAVIER DE OLIVEIRA: DO QUE FALA?

A Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira, foco principal deste artigo, é um museu criado a partir da iniciativa particular de ex-alunos, ex-professores e docentes da ENRJN, preocupados com a dispersão dos documentos, mobiliários e do próprio edifício que foi construído na década de 1930. Esta instituição possui uma identificação com a história e a sociedade juazeirense e hoje encontra-se em vias de desaparecimento de sua história, visto que não há uma política de conservação desta escola, nem um reconhecimento oficial como patrimônio histórico representativo da história educacional da cidade.

Imagem 1: Fotos 1 e 2 Fachada da ENRJN em 2015.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

A SMAXO foi inaugurada no dia 13 junho de 2008, encontra-se instalada no espaço em que funcionava a primeira diretoria da antiga ENRJN (conforme Imagem 2: Foto 3), ocupada inicialmente pelo Diretor Plácido Aderaldo Castelo e,

posteriormente, por Amália Xavier de Oliveira. Este ambiente escolar foi transformado, por volta dos anos de 1970, no Centro Cívico Carneiro de Mendonça (A ESCOLA NORMAL..., 1984). Mais tarde, com a extinção deste centro, a sala ficou inativa por alguns anos, passando a ser ocupada, desde 2008, pela Sala de Memória em referência. O prédio da antiga escola constitui um espaço amplo, onde se encontram sete salas de aula, um auditório, uma praça e um pátio de recreação, cujo espaço ainda aparece em sua arquitetura original.

Imagem 2: Foto 3 – SMAXO em 2014



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seu acervo encontram-se peças que pertenceram a ENRJN, doações diversas da comunidade e uma série de documentos da Secretaria da Escola, bem como, entrevistas gravadas com ex-professoras, especialmente aquelas que trabalharam nas primeiras turmas das décadas de 1930 a 1960, entre outros.

A Imagem 3 que correnponde as Fotos 4 e 5, apresentam a parte interna do prédio, que ainda está em pleno funcionamento. Do lado esquerdo temos a fotografia da Praça 13 de Junho, conhecida como Praça dos 20 anos, devido a mesma ter sido construída por ocasião da data comemorativa dos 20 anos de fundação da Escola.

Imagem 3: Foto 4 (lado esquerdo): Praça 13 de Maio; Foto 5 (lado direito): Salas de Aula e Pátio Recreativo.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Nesta proposta de preservação patrimonial, pretendemos fomentar ações que vão além do conservacionismo; acreditamos que o museu é um espaço para ações críticas e criativas, um ponto de partida para realização de novos saberes. Portanto, a consciência patrimonialista deve ser trabalhada na escola para alcançar toda a sociedade em qualquer instância, vendo nesta ação uma forma positiva de acabar com a destruição dos bens culturais. As fotografias expostas anteriormente mostram o atual estado de conservação da Escola e a necessidade de preservação.

O que percebemos hoje, em Juazeiro do Norte, são algumas vezes solitárias, como por exemplo, o professor e historiador Daniel Walker, que publicou em seu *Blog* fotografias mostrando a destruição do patrimônio cultural da cidade em pleno aniversário de seus 100 anos de fundação. A atual Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Professor Moreira de Souza (EEPPMS), não conhece as suas tradições e a sua importância para a região do Cariri. Este estudo constitui, também, uma tentativa de rememorar momentos relevantes para a formação da sociedade juazeirense, que neste mesmo espaço vem ofertando educação profissionalizante desde 1934.

A SMAXO abriga hoje aproximadamente 50 peças que compõem o seu acervo, sendo algumas dessas recebidas por empréstimos. Este acervo é de caráter histórico-pedagógico

e proporciona ao museu compor um ambiente que lembra a escola em que os alunos e alunas da cidade e de outras localidades viviam no início e em meados do século XX.

Ainda que contendo um número pequeno de objetos em seu acervo a própria construção do prédio já indica o valor do museu. Podemos encontrar vários tipos de objetos, entre eles mobiliários (como, por exemplo, os quadros dos formandos de 1937 e 1954), bem como documentos, conforme especificados abaixo (ver Imagem 4).

Imagem 4: Foto 6 (lado esquerdo) - Quadro de Formandos; Foto 7 (lado direito) - Mobiliários e documentos da Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira (1937 e 1954)



Fonte: SMAXO (2008).

Este armário pertencia à biblioteca José Marrocos, fundada em 1934 na ENRJN. A cadeira ao lado era utilizada pela diretora Amália Xavier de Oliveira. Há um relógio exposto na parede foi fabricado por Pelúcio Correia de Macedo, mais conhecido como mestre Pelúcio. Ele construiu, também, os relógios que até hoje se encontram instalados na Igreja Nossa Senhora das Dores e na Coluna da Hora, na Praça Padre Cícero, no centro da cidade.

A ENRJN ficou conhecida por ter sido extemporânea, por antecipar valores na época ainda sonhados por educadores e postos em prática nesta instituição de ensino, situada na zona sul do Estado do Ceará.

De maneiras diversas, o mito do Ruralismo Pedagógico foi instituído. A ENRJN estabeleceu

uma cultura formativa docente permeada de aspectos míticos. O professor lá formado era símbolo do cumprimento de uma vocação histórica, pois, se o Brasil era compreendido como um país rural, o professor ruralista era o protagonista para a resolução do problema do êxodo rural; ou seja, de formas diferentes (significantes), imprimiu-se o mesmo significado para vivência no campo: ambiente pleno de possibilidades de riqueza e crescimento do Brasil, conferindo ao agricultor a identificação de legítimo brasileiro. O discurso formulado pelos sujeitos pertencentes à ENRJN e a concretização feita deles, por meio das práticas, dos ritos vivenciados, constituiu um modelo de homem do campo e estabeleceu o Ruralismo Pedagógico como mito (VARELA, 2012, p. 8).

Vejamos o significado de criação desta Sala de Memória, por intermédio de uma entrevista realizada no ano de 2008 com uma ex-aluna e ex-diretora da ENRJN, tendo como documento uma carta de agradecimento, publicada no Blog da Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira:

Centro Educacional Professor Moreira de Sousa. Meus agradecimentos por haver sido lembrada para fazer parte do elenco que documentou, em parte, a vida de tão renomada Escola Normal Rural. Senti não comparecer a tão requintada festa, pois meu estado emocional somou muitas coisas que justificou a ausência. Dessa querida escola, fui aluna desde o terceiro ano primário, professora, vice-diretora e diretora geral. Foi ai, que aprendi a valorizar as pessoas e a amar a ecologia da terra. Tivemos uma formação eclética onde se beneficiava da instrução e do traquejo. Parabéns de modo especial a comissão organizadora que fez um trabalho de estirpe (SOUSA, 2007).

Criar esta cultura de preservação do patrimônio seria uma forma de evitar a desnecessária e criminoso demolição do prédio, como já foi cogitado por uma das gestoras da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

(19ª CREDE) de Juazeiro do Norte-CE, através também do ex-prefeito da época, para erguer um prédio de aspecto mais moderno.

Imagem 5: Foto 8 e 9 – ENRJN em 1950 (Professor Belém de Figueiredo e Grupo de Senhoras) e desfile do dia 7 de setembro das alunas normalistas



Fonte: Arquivo SMAXO (2008).

Desde os anos iniciais de funcionamento da referida SMAXO registram-se visitas dos mais variados públicos, desde professores pesquisadores de instituições de ensino superior até professores da própria escola, elaborando projetos para passar a história da Escola aos alunos e à comunidade em geral.

A atual preocupação é conseguir uma equipe que trabalhe para o tombamento da Escola como patrimônio histórico. Consideramos que a mesma é importante para a cidade, sendo ponto de referência, por contar uma parcela da História de Juazeiro aos pesquisadores e à sociedade local em geral, refletindo os usos e costumes da elite educacional juazeirense do início e meados do século XX. É capaz de proporcionar um passeio pedagógico e histórico a um dos períodos mais importantes de transformação da sociedade local. O tombamento do prédio seria a forma mais segura de manter o museu.

CONCLUSÃO

O interesse pela idealização desta pesquisa foi discutir a criação do museu da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, por meio dos aspectos relacionados à preservação

do patrimônio cultural e da memória educativa, retratando a necessidade de dar continuidade à história de vida desta instituição de ensino, através de objetos e de depoimentos de pessoas que foram, de certa forma, responsáveis pela construção deste espaço educativo.

Observamos que criar um lugar de preservação da memória, visando à constituição de uma cultura de preservação de acervos bibliográficos, documentais e artefatos, é um grande desafio, mesmo tendo conhecimento das políticas educacionais que reafirmam a educação patrimonial e com todo o apoio de instituições importantes como o Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ao percebermos que muitos dos que compõem a sociedade local não desenvolveram o hábito de preservar a história das escolas. Tais observações levaram a elaborar a pesquisa centrada na ideia de Patrimônio Escolar e, conseqüentemente, educação patrimonial e museu escolar, percebendo a sua relevância na medida em que fomos conhecendo os problemas que circundam o tema em questão.

As dificuldades apresentadas apareceram, sobretudo, no contexto de desaparecimento dos arquivos da escola, fato que demonstra o distanciamento de uma educação patrimonial e de preservação do acervo escolar, bem como na quase inexistência de pesquisas enfocando esta temática, na cidade de Juazeiro do Norte-CE. Assim, haveria a necessidade de criar espaços que viabilizem a discussão e preservação de patrimônio escolar com vistas ao conhecimento, valorização e divulgação do mesmo.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE. **Juazeiro do Norte**: Gráficas do Jornal “O Nordeste”, 13 jun. 1984. (Edição Comemorativa do 50º aniversário de sua Fundação: 1934-1984).

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Editora da USP, 2010.

BEMVENUTI, A. **Museus e educação em museus**: história, metodologias e projetos. Com análises de caso: museus de arte contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://200.189.113.123/diaadia/diadia/modules/mydownloads>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BRASIL. **Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional**. Decreto-Lei n. 25, de 30 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

CAVALCANTE, M. J. M. et al. **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CHAGAS, M. S. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994 (v. I).

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos**: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: 2003. (Coleção: Museu, Memória e Cidadania).

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MENESES, U. B. O patrimônio cultural entre o público e o privado. *In.*: **O direito à memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

MUSEUS EM NÚMEROS. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

VARELA, S. B. L. **Quando o mito vira festa:** os ritos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. (VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: ver – sentir – narrar. Teresina-PI: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2012.

O Museu Vilas Nova Portugal. *In.:* **O Lavrador**, ano I, n. 3. Juazeiro do Norte: 21 set. 1934. (Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural).

DESIGN OF A LEARNING FRAMEWORK FOR OPEN MOBILE APPLICATIONS

DESIGN DE UMA ESTRUTURA DE APRENDIZAGEM
PARA APLICATIVOS MÓVEIS ABERTOS

DISEÑO DE UN MARCO DE APRENDIZAJE PARA
APLICACIONES MÓVILES ABIERTAS

Ana FILIPE¹

Ana NOBRE²

Abstract

Thru Design Based Research methodology it's being conducted an investigation regarding the design of a learning framework about the utilization and development of open educational resources, with focus on open applications for Smartphone devices. As a result of the investigation is expected to be designed and deployed an open course, available for any person who wants to learn about open technology integration in education, on how to use and build, in each person's particular educational context, applications for Smartphone. The contents of this course are themselves Open Educational Resources as well as the programing language selected to promote application development is also an open programming language. The steps taken from the beginning of the investigation until the third course design iteration are described in this article, along with some reasoning about the data collected.

¹ Doutoranda no âmbito do Laboratório de Ensino a Distância e eLearning - LE@D da Universidade Aberta, Portugal. E-mail: 1501889@estudante.uab.pt;

² Professora do Laboratório de Ensino a Distância e eLearning - LE@D da Universidade Aberta, Portugal. E-mail: ana.nobre@uab.pt

Key words: Design of Learning Framework. Open Educational Resources. Mobile Applications.

Resumo

Através da metodologia de pesquisa baseada em design, está sendo conduzida uma investigação sobre o desenho de uma estrutura de aprendizado sobre a utilização e desenvolvimento de recursos educacionais abertos, com foco em aplicativos abertos para dispositivos Smartphone. Como resultado da investigação, espera-se que seja projetado e implantado um curso aberto, disponível para qualquer pessoa que queira aprender sobre integração de tecnologia aberta na educação, sobre como usar e construir, no contexto educacional específico de cada pessoa, aplicativos para Smartphone. Os conteúdos deste curso são eles próprios Recursos Educacionais Abertos, assim como a linguagem de programação selecionada para promover o desenvolvimento de aplicativos é também uma linguagem de programação aberta. As etapas tomadas desde o início da investigação até a interação do terceiro design de curso são descritas neste artigo, juntamente com alguns raciocínios sobre os dados coletados.

Palavras-chaves: Design de Estrutura de Aprendizagem. Recursos Educacionais Abertos. Aplicativos Móveis.

Resumen

A través de la metodología de investigación basada en diseño, se está llevando a cabo una investigación sobre el diseño de un marco de aprendizaje sobre la utilización y el desarrollo de recursos educativos abiertos, con enfoque en aplicaciones abiertas para dispositivos de teléfonos inteligentes. Como resultado de la investigación, se espera que se diseñe e implemente un curso abierto, disponible para cualquier persona que quiera aprender sobre integración de tecnología abierta en educación, sobre cómo usar y construir, en el contexto educativo particular de cada persona, las aplicaciones para Smartphone. Los contenidos de este curso son recursos educativos abiertos, así como el lenguaje de programación seleccionado para promover el desarrollo de aplicaciones, también es un lenguaje de programación abierto. Los pasos tomados desde el inicio de

la investigación hasta la tercera interacción de diseño del curso se describen en este artículo, junto con algunos razonamientos sobre los datos recopilados.

Palabras claves: *Diseño de Estructura de Aprendizaje. Recursos Educativos Abiertos. Aplicaciones móviles.*

INTRODUCTION

For the purpose of a doctoral thesis on Education Programme it's being conducted a research study about the design of an open course, that may guide teachers to learn about Open Educational Resources (OER), with a special focus on Educational Smartphone Apps. For this it's being used the Design Based Research (DBR) methodology. The study is being oriented by the general research question: "Does teacher training on the design of open applications for smartphone devices contributes to change traditional teaching practices into open teaching practices?"

It's undeniable the growing importance of the use of technology in education, in a time of constant appearance of new technologies and technological artifacts (HEROLD, 2016). The new generations are born today in a globalized world enabled by bigger network connectivity, devices with bigger computing capabilities, and by the emergence of several online social networks. The Z generation is identified by the constant use of online technology for social interactions and communication (TUNER, 2015). Research as proved several times that an effective use of technology can enhance learning in several ways (UNESCO, 2011), but research as also revealed that the use of technology in education isn't yet being made effectively (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010).

An aspect that is referred as being of most importance about the use of technology in the teaching-learning process is that it facilitates student-centered instruction, which has been identified as the most powerful facilitating student learning method (CUBAN; KIRKPATRICK; PECK; 2001;

INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION, 2008; PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING, 2007, APUD ERTMER; OTTEN-LEFTWICH, 2010). Along this, Open Education, which has his focus on practices that contribute to eliminate barriers to education, also promotes a shift from traditional lecturing mode to a more learner-centered learning (SPYROPOULOU et al, 2015).

Recently Open Innovation have been associated with Open Education (CIEB, 2017). Open Innovation is a paradigm that have been traditionally addressed at corporate level as a set of practices that promote the innovation needed in creative process for new products and services (DABIC; BASIC; VLAJCIC, 2017). Open Innovation is now being addressed with a new meaning, identified as Open Innovation 2.0. In this new version, innovation is understood as the way new inventions are adopted by the society, that should result from the cooperation between several society stakeholders like governments, corporations, academics and individuals (CURLEY; SALMELIN, 2013). Education has an important role in innovation, since it teaches citizens that can be involved at creative innovation process, as individuals themselves or as members of organizations and corporations. Additionally, Universities are recognized by promoting research and innovation, but not every time open innovation is being addressed at course curriculums. There still is a need to promote open innovation among academic and business partners (LACHE; TEODORA, 2017).

Another important aspect of Open Education are the OER (Open Educational Resources). OER are learning materials that can be shared, reused and modified freely. (OpenSource.com, 2017). Because of its philosophy, REA are considered as catalyst of creativity: The relationship between creativity and open educational resources is outlined to demonstrate that there is a positive feedback loop between the two processes (WELLER, 2012).

A particular set of OER are educational applications developed to execute on mobile devices, which, due to their reduced dimensions, associated to internet connectivity, allow learning to occur anytime and anywhere. This kind of learning is identified as mobile learning (or m-learning). McGreal (2012) states that OER have potential to facilitate the expansion of mobile learning worldwide. Smartphones are a kind of mobile devices that can be used for m-learning. These devices are already part of student academic lives and are very frequently taken into classrooms (MARSTON, BLANKENSHIP, ATKINSON, 2014).

The smartphone mobile applications (known by apps) market is in expansion, a proof of that is the constant growth of the number of applications in the online stores (PANDEY, 2016). However, not every time the most relevant apps are available, or if they are, they aren't always free for testing in some particular teaching settings. A possible solution for this is teacher training on app development (HSU; CHING, 2013). Teacher training on app development allows the growth of the number of educational apps available (hopefully as OER) and its utilization in education. However not every teacher has programming knowledge to build applications. Visual programming languages are considered to be learned more easily by people without programming skills (HSU; CHING, 2013). Another aspect to consider is that having knowledge on how to develop apps isn't enough to use them in education. Teachers must understand what uses are more effective in their teaching settings. With this in mind, it's being designed a learning framework, to teach how to use and produce OER, with Design based Research methodology.

METHODOLOGICAL APPROACH

The methodology adopted for this study was the Design Based Research (DBR), because of its applicability to the investigation of new technological learning artifacts

or learning innovations as is the subject that is currently in investigation.

Kop (2010) stated that

At the heart of Design Based Research is a methodological approach that examines and analyses in a systematic way every aspect of a new learning design innovation. From the moment the initial idea for the development is born, through an iterative process of development and testing, to the dissemination, diffusion and adoption-stage of the tested prototype of the designed environment, research takes place. (KOP, 2010, p. 105)

This methodology is known by its characteristics such as being iterative (the investigation occurs by cycles of design, analysis and redesign), process based, interventionist, collaborative, multi level, utility guided and based on learning theory (SHAVELSON; PHILLIPS; TOWNE; FEUER, 2003).

The investigation begun with a study regarding the use of open technology in teaching practices and by observation of the TPACK framework. TPACK framework proposes that each teacher must build its own reasoning about the experiences regarding the use of technology in their teaching practices. Starting by the investigator's past experiences on teaching adults relatively to the use of digital tools in education, it was built a primary design of an online course, which started the first investigation phase, corresponding to DBR first iteration.

I. FIRST ITERATION

As previously stated, the first phase begun with the design of a teacher training course about the use and development of OER. As the course at design was intended to be offered to people that have few available time to learn, it was conceived in a project based logic, where, along with the study's resources, was proposed the execution of simple

tasks that would allow the participants to explore the course contents in an experimental way.

So, it was necessary to delineate a course program, select existent resources and produce new resources. The course's program was structured to allow the exploration of several aspects of OER such as localization, production and sharing. The structure was organized in four main themes from the exploration and reasoning about what are OER to the development of a learning App. As it was a course on OER, it was desired that its contents could also be OER. Because of that, it was utilized existing resources and produced new ones. Besides that, was necessary to select a development tool that could be easily learned by the participants, which don't have necessarily programming knowledge, that was free of charges and that allowed them to produce educational applications for smartphone devices (apps). With that in mind and considering that visual programming languages are referred to be simpler to learn by people that don't have programming skills (HSU; CHING, 2013), the MIT App Inventor (<http://appinventor.mit.edu>) programming tool was selected to be the one used in the course. It is a visual programming tool that allows to build apps for Android mobile systems, by a mechanism of drag and drop of puzzle pieces, which encapsulates all the programming details from the user. Also, it is an open source web based tool, that works with a graphical user interface. The reasons why this tool was chosen are related by that it has fulfilled the established requirements and also, that it has been used in educational environments, has support from a large online community and is curated by well known entities (Massachusetts Institute of Technology and Google, for instance). Additionally, it provides documentation in several formats, such as pdfs, web page, blog and video and this is available in several languages, including Portuguese (the base language of the course at design). Another aspect that was valued was that the apps developed by this tool can be used without adds, as it occurs with other free visual programming tools. This along with the possibility of utilization without

time restrictions, such as trials, and the complete access to all of its components made strong favour points for this tool to be chosen. But, even being compliant with all the requirements identified, this tool has one aspect that is a little restrictive and is that, until the present, is only possible to develop apps for Android devices. There are reports that in the near future, App Inventor will enable the development for iOS devices, but until that, it provides some work around to overcome this restriction, and that is that, it provides an Android emulator, that can be installed and used in other systems like Windows PCs, Mac OS and Linux, enabling users to use it even if they don't have any Android devices.

Since it was intended to offer this course online, and a MOODLE Content Management System (CMS) was available, this CMS it was chosen to structure and deliver the first edition of the course in design. This CMS is a well known platform in Portuguese Schools, and it allows to access course contents as well as the use of other communication and sharing tools, among course participants, such as discussion forums, simple messaging sharing and real time chat, allowing participants not only to consult the course documentation but also online interaction and collaboration.

TESTING PHASE

The first course was delivered to a first group of 10 volunteer teachers, that accessed the course contents actively for the period of four weeks. The volunteers were invited from the investigator and PhD Coordinator's personal contacts. The intention was that this first participants group could be free of any inhibitions about their evaluation of the course. During this trial phase the investigator acted as a tutor, encouraging interactions among participants, clarifying doubts and helping to troubleshoot, particularly when the participants where learning the programming language and developing their own apps.

DATA COLLECTED AND ANALYSIS

For evaluation of this phase of the course design, along with the educational course contents and activities proposed, it was asked the participants to respond to two questionnaires. The first one at the beginning of the course and the second after the course ending. This, along the course participation data recorded by Moodle, was the data analysed and used as input for the second DBR posterior phase.

The first questionnaire was used to characterize the course participants about their REA knowledge and utilization of mobile devices in teaching activities. The second questionnaire was used to gather the participants evaluation about their course experiences.

The data collected at this phase revealed that all individuals of this group stated that considered having technological knowledge, ranging from medium level knowledge to high level knowledge. Half of the participants said that already had programming knowledge, with 40% stating that had a high level of programming knowledge and 60% medium level. The individuals that had programming knowledge stated that already had used visual programming languages, but not App Inventor. Every individuals had a smartphone, although not everyone had used this device for educational purposes. The ones that already had used it in education, three stated that they used it very frequently. The ones that had never used smartphone in education activities, said that the reasons was that there were no suitable applications to use in their particular teaching contexts (50%), the intended applications weren't free (25%) and because the use of smartphone devices weren't allowed by their teaching institutions policies' (25%).

The final questionnaire revealed that the participants had been very favorable to the course content, having rated globally the course as good and very good.

The participants that finished the course (7 of the initial 10) were able to develop by themselves one simple

app for smartphone, as a testing experience. Although this was considered positive, we must reinforce that everyone had stated that had previous programming knowledge.

They also indicated that the training obtained with the course had contributed positively to the participant's professional activities and, most of them, stated that they would use the App Inventor tool after the course ending.

The evaluation about OER course component, was, in the multiple inquiry questions very positive. The participants that ended the training course were able to successfully carry out the activities about identification, search and sharing of OER, with focus on apps for smartphone as being OER.

A final remark about the apps developed by this course group is that they were so basic level that hardly can be used in educational contexts, but it showed that everyone was able to learn the basics of the App Inventor language.

The data gathered in this phase revealed that the course design tested has contributed for teachers learning about the use of educational apps for smartphone, lead the participants to reflect about the value of OER and rethinking about their educational practices, where OER can have a more expressive role, and the learning about how to become a contributor to OER production and sharing.

II. SECOND ITERATION

For the second course iteration it was made some changes, resulting from the feedback received from the first phase, and from the fact that this course was offered as a module in a master degree course regarding Materials and Contents for e-learning.

The first significant change was at the documentation level. For the first phase it was produced specific content using the journal module of the Moodle platform. This format don't allow the direct use of the documentation in other platforms or copy for another courses, even between similar platforms.

Because of that, all the documentation was revised, updated and converted to PDF format. In this revision, there was a specific care about the use of terms regarding technology and added additional explanations for the ones that suscitied doubts at the first course. For example, it was explained in a very simple way what is an operating system, before referring to Android and iOS Systems.

Another change made was that the proposed developing App was a more complex one. In this course the participants were invited to plan and implement a “Trivia” App, regarding some educational problem that they recognized to happen frequently in their teaching practices.

The course program was also adjusted and clarified the expected completion time for each activity proposed, since scheduling was an issue revealed in the first course. In this course it was reduced the OER component exploration, since the course participants were students having already explored OER theme, and enlarged the time to explore App Inventor language, as suggested by the first course participantes. As in the first course, this one was also organized in four weeks of activity.

The second course had 13 student participants of the Master Pedagogia do e-Learning from Universidade Aberta, enrolled at the course Conteúdos e Materiais para e-Learning, that agreed to participate in the investigation. The course was offered as a module of the master’s course, as indicated. The investigator was a course teacher that leaded the participants thru the exploration of the course materials and clarified doubts, similarly, as happened in the first course.

DATA COLLECTED AND ANALYSIS

The data gathered for the analysis came, as in the first course, from the response of the two questionnaires and from the records course participation of Moodle platform. 38,5% of the participants stated that had basic level technological knowledge, 53,5% had medium level and only 7,7% considered

to have advanced level. The majority (84,6%) indicated not having programming knowledge. This group was different of the the one participating in the first course having significant lower levels of technical and programming knowledge. The ones that indicated having programming knowledge, 50% indicated having a basic level and 50% indicated having an intermediate level. Half of these participants also indicated that had visual programming language knowledge. Only one course participant indicated that don't had a Smartphone. 61,5% indicated that already had use Smartphone in their teaching activities. The majority of participants that indicated never had used a smartphone in teaching activities justified that because they didn't know how to use it that way. Note that this group was composed by teachers living in different countries, with distinct technology settings at their schools (Portugal, Brazil, Mozambique and Malawi).

As in the first course, the evaluation was made by the response of a final anonymous questionnaire. Also, it was provided a discussion forum, that allowed the participants voluntarily express their feelings about course experiences. These two instruments revealed that the participants were globally very satisfied with the learning developed in the course. Additionally, the evaluation questionnaire revealed that the learning provided by the course has contributed positively for the teaching activities of the participants, contributed for a greater understanding about OER and the use of educational apps. The App Inventor language was considered easy to learn (good and very good) despite of one single negative evaluation regarding esayness of learning. In the evaluation the participants indicated that, regarding App Inventor, the best aspects were the online documentation and support. 75% of the participants stated that intend to use this language in the future. The participants also indicated that the developing an app was a challenging task, despite that, they were very satisfied for each individual accomplishments. One of the participants indicated that had shared his work at

the App Inventor site repository, with a Creative Commons licence, and so, he made his first active contribution to OER.

III. THIRD ITERATION

The third course was, in its contents, very similar to the second one, because the data previously collected indicated that the participants were able to reach the learning objectives proposed thru them. At this third course the contents and activities regarding OER were included again, because the participants hadn't explored them previously. This group of participants were also students of a Master (Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) enrolled at the course Desenvolvimento e Gestão de Coleções, and was composed by teachers and school librarians, which was a shift from the two inicial cenários.

The data from this course iteration is still being analysed, but as happened in the second iteration, the students were able to learn about Open Education, OER, Open Mobile Apps and developed successfully their own apps. Several of them shared their apps on App Inventor Repository with some Creative Commons licencing. Two of the participants decided not to share their work and stated that with an appropriate licensing information.

IV. FINAL COURSE - NEXT STEPS

After three course iterations we are confident to have reached a stability point for the course framework in investigation. The data collected shows that the course objectives were achieved by the course participants, more specifically, teachers who want to learn about Open Education, OER and OER for mobile devices, such as smartphones, can do that with the content provided by the course, as it was presented in the third iteration. The biggest issue that all the three courses didn't resolved was the creation of a learning community to support teachers in locating, using and develop apps for education. The courses dynamics and

timings were imposed primarily by the presence of a tutor. Along this and because one of the investigation's objectives was to develop an open framework for mobile learning, and the course contents gathered so far have been successfully tested, the course materials are being deployed online, thru a free Moodle platform, available in Moodle Cloud. This platform will provide users the ability to communicate using Moodle communication tools along with course materials' exploration. All the contents are being made available with a Creative Commons licensing. The course platform is being divulgated in OER repositories so it can be located and used.

Off course, all the three courses where accompanied by a tutor, and the resulting course will not have one, although the investigator will be present and will contribute to the community, but with a different level of participation. Because of that, the course contents' is being reviewed and reorganized so it can be used without an active tutor user and leave room to the creation of a online community, that can learn collaboratively and support individuals in the subject of the use of open applications for mobile devices, in their own educational settings.

CONCLUSIONS

Although the data collection and analysis is not finished, there is possible to do some reasoning about of what has been achieved so far. Teacher training about the use of technology has been made with the focus on the technology itself and not on how it can be used in education and this has revealed to be insufficient to solve the problem about technology integration in education (MISHRA; KOEHLER, 2006). This study has the pretension to contribute (in a very small scale) to the solution of this problem thru the design of a training course about open educational practices, with focus on OER for Smartphone, using teacher contributes in its conception, and that, along with technological knowledge, wants to lead the trainees to reflect on how the technology

can be incorporated in teaching practices effectively. As its intended to be offered openly, this course can also be useful for several people involved in some kind of teaching and contribute to the widespread of open educational practices in several distinct teaching contexts.

Has for the data analyzed, it was clear that there are still some barriers and mistrusting about the use of particular technologies in teaching and learning practices, not only at individuals' level, but also at institutions level, by the imposition of prohibitive rules on use of technologies, such as the prohibition of utilization of smartphones in classes.

Globally, almost all course participants knew about OER (not very accurately), but never had any concerns about its utilization or had contributed as OER producers, although they had some sharing practices among well known peers only. The participants didn't know how to state an open licencing and misunderstood the difference between open and free content.

The majority of the participants of each phases were lacking knowledge about how to use smartphone devices in their teaching practices, with some exceptions, that stated already used apps in classes. The participants feedbacks also revealed that the course has contributed to their knowledge about open licencing and the use of OER. Several participants stated that have considered the course has had a positive impact in their professional activities, and that they would like to develop more knowledge about the course's themes, at a deeper level.

Regarding the investigation question "Does teacher training on the design of open applications for smartphone devices contributes to change traditional teaching practices into open teaching practices?", the data has shown that it can contribute to some changing, more specifically, because the course allowed teachers to develop apps with a specific teaching problem in mind, and as testing them, it allowed to

make some reasoning about how mobile technologies can be used to solve real problems.

REFERENCES

CIEB. **Inovação Aberta em Educação: Conceitos e Modelos de Negócios**. Centro de Inovação para a Educação Brasileira [Website], 2017. From: <http://www.cieb.net.br/cieb-estudos-inovacao-aberta-em-educacao-conceitos-e-modelos-de-negocios/>, accessed in: 2/6/2017.

CURLEY, M.; SALMELIN, B. Open Innovation 2.0: A New Paradigm. Open Innovation 2.0 Conference. Dublin. Open Innovation Strategy and Policy Group (OISPG), 2013. From: http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=2182, accessed in: 2/6/2017.

DABIC, M.; BASIC, M; VLAJCIC, D. Introduction to Open Innovation Paradigm. In: OPEN INNOVATION NETWORK (Org.). **Innovation Education Reloaded: Nurturing Skills for the Future**. Lappeenranta Finland: Open Innovation Network, , 2017. p. 113 -162. ISBN: 978-952-335-033-5

ERTMER, P.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. **Journal of research on Technology in Education**, v. 42, n. 3, p. 255 – 284, 2010.

HEROLD, B. Technology in Education: An Overview. **Education Week**, 2016. From: <http://www.edweek.org/ew/issues/technology-in-education>, accessed in: 28/6/2017.

HSU, Y.; CHING, Y. Mobile App Design for Teaching and Learning: Educators' Experiences in an Online Graduate Course. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 14, n. 4. p. 117 – 139, 2013.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; ZELLNER, A. L. Mind the Gap: Why TPACK Case Studies?. In: HOFER, M.; BELL, L.; BULL, G.; BARRY, R. Q.; COHEN, J. D (Org.). **Practitioner's Guide to Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK): Rich Media Cases of Teacher Knowledge.** Association for the Advancement of Computing in Education Waynesville. NC, USA, 2015, p. 21 - 28.

KOP, F. (2010). Networked Connectivity and Adult Learning: Social Media, the Knowledgeable Other and Distance Education, PHD Philosophy, University of Wales. Retrieved from <https://pt.scribd.com/document/33459795/Rita-Kop-Thesis-May10> (accessed at 1/6/2018)

LACHE, S.; TEODORA, D. (2017). How Is Open Innovation Addressed in Universities today? An Overview on Existing Curricula in Europe. In: OPEN INNOVATION NETWORK (Org.). **Innovation Education Reloaded: Nurturing Skills for the Future.** Lappeenranta Finland: Open Innovation Network, , 2017. p. 61 - 68. ISBN: 978-952-335-033-5

MARSTON, S.; BLANKENSHIP, J.; ATKINSON, K. How are Smartphones Used in Higher Education?. **Academy of Business Research Journal**, v. 3, p; 10-27, 2014.

MCGREAL, R. OER and Mobile Learning, 2012. Archived Webcasts, Athabasca University. From: <http://hdl.handle.net/2149/3209>, accessed at: 19/4/2017.

MISHRA, P; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

OPENSOURCE.COM What is open education?. OpenSource.com website, 2017. From: <https://opensource.com/resources/what-open-education>, accessed at: 28/6/2017.

Pandey, A. 10 Reasons Why You Should Use Mobile Apps For Learning In Your Learning Strategy, 2016. From: <https://elearningindustry.com/mobile-apps-for-learning-strategy>, accessed in: 10/6/2017.

SPYROPOULOU, N.; DEMOPOULOU, G.; PIERRAKEAS, C.; KOUTSONIKOS, I.; KAMEAS A. Developing a Computer Programming MOOC. **Procedia Computer Science**, v. 65, p. 182 - 191, 2015.

TURNER, A. Generation Z: Technology and Social Interest. **Journal of Individual Psychology**, v. 71, n. 2, p. 103-113, 2015.

UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011. CI-2011/WS/5 – 2547.11

WELLER, M. The openness-creativity cycle in education. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 2012, n. 1, p. 1-10, 2012.

RESENHA



Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 13,3 x 18,5 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro Regular – AlbertaLight Regular

Papel: Offset 90 g/m² (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

Acabamento: Laminação fosca

Tiragem: 300 exemplares

PERMUTAS

1. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru - Ciência e Educação
2. UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) - Comunicações – Caderno do programa de P.G.
3. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Especial - Integração MEC – Sec. Educação Especial
4. CEUC (Centro Universitário de Corumbá) UFMS – Seção Biblioteca.
5. UFG (Universidade Federal de Goiânia)- Cadernos de Educação.
6. UNIC (Universidade de Cuiabá) - Cadernos De Educação.
7. USJT (Universidade São Judas Tadeu) - Integração – Ensino pesquisa.
8. FAESA (Faculdades Integradas Espírito-Santenses) - Revista de Educação da FAESA.
9. UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) - Revista Educação Pública UFMT.
10. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação.
11. UFV (Universidade Federal de Viçosa) – DEBATE.
12. FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia) - Revista da FAEEBA.
13. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) - Biblioteca Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy.
14. Editora UaPÊ Espaço Cultural Barra - Espaço Cultural Barra.
15. Cibec (Centro de Informação e Biblioteca em Educação).
16. Ibero-Amerikanisches Institut (IAI) Preußischer Kulturbesitz.

17. Unitins (Fundação Universidade do Tocantins).
18. UPE (Universidade de Pernambuco).
19. USP (Universidade de São Paulo) - Serviço de Biblioteca e Documentação.
20. Uneb (Universidade do Estado da Bahia).
21. Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso).
22. UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).
23. Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).
24. UEA (Universidade do Estado do Amazonas).
25. UEPA (Universidade do Estado do Pará).
26. UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).
27. UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas).
28. Unicamp (Universidade de Campinas) - Faculdade de Educação.
29. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) - Educação e Sociedade – CEDES.
30. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).
31. UEM (Universidade Federal de Maringá).
32. UEG (Universidade Estadual de Goiás).
33. UEL (Universidade Estadual de Londrina).
34. Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros).
35. UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).
36. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
37. UERR (Universidade Estadual de Roraima) - Multiteca.
38. UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz).
39. UEAP (Universidade do Estado do Amapá).
40. UECE (Universidade Estadual do Ceará).
41. Unicentro Paraná (Universidade Federal do Centro-Oeste).

42. UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).
43. UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná).
44. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) -
Biblioteca.
45. Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).
46. Fecilcam (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de
Campo Mourão).
47. UESPI (Universidade Estadual do Piauí).
48. UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).
49. UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).
50. UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).
51. UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte).
52. URCA (Universidade Regional do Cariri).
53. Uvanet (Universidade Estadual Vale do Acaraú).
54. PUC Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)
- Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
55. PUC Campinas (Pontifícia Universidade Católica de
Campinas).
56. PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Campus Perdizes.
57. PUC-SP Campus de Consolação.
58. PUC-SP Campus de Santana.
59. PUC-SP Campus de Sorocaba.
60. PUC-SP Campus de Barueri.
61. PUC-SP.
62. PUC Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro).
63. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense).
64. UNESP / Botucatu.

- 65.FAPA (Faculdade Porto Alegre) -Revista Ciências & Letras.
- 66.UNESP Bauru.
- 67.UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) - Série de estudo periódicos do mestrado em Educação da UCDB.
- 68.PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) - Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
- 69.PUC-RS / Revista FAMECOS.
- 70.UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).
- 71.UFBA (Universidade Federal da Bahia – Campus Ondina) / Gestão em Ação.
- 72.UFBA (Universidade Federal da Bahia) - Revista do Núcleo política e Gestão da Educação.
- 73.UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Revista Entrelinhas.
- 74.UNESP (Universidade Estadual Paulista) Campus de Presidente Prudente - Nuances.
- 75.PUC Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) - Cadernos de Educação.
- 76.UFU (Universidade Federal de Uberlândia) - Revista Educação Popular.
- 77.UNESP Marília - Educação em Revista.
- 78.UFPR (Universidade Federal do Paraná) - Revista de Textos e debates.
- 79.UFPA (Universidade Federal do Pará) - Revista ver educação.
- 80.UFMA (Universidade Federal do Maranhão) - Revistas de Políticas Públicas.
- 81.UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) - Revista educação em questão.
- 82.USP (Universidade de São Paulo) - Revista Educação e Pesquisa.

83. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Revista Horizontes Antropológicos.
84. UFSM (Universidade Estadual de Santa Maria) - Revista Educação.
85. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) - Revista Educação Especial.
86. UEL (Universidade Estadual de Londrina) - Boletim – Centro de Letras e ciências Humanas.
87. UCS (Universidade de Caxias do Sul) - Revista Métris.
88. UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) - Revista Rascunhos Culturais.
89. UFV (Universidade Federal de Viçosa) - Revista Ciências Humanas.
90. UFV - Revista Educação em Perspectiva.
91. UCB (Universidade Católica de Brasília) - Revista Diálogos.
92. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Educação em Revista.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

1. O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
2. Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas *ad hoc*, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra-argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.
3. Quanto à formatação:

A-Página de rosto:

- a) Título do artigo;
- b) Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo;
- c) Resumo do artigo em inglês;
- d) Nome e titulação do(s) autor(es);
- e) Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

B- Corpo do trabalho:

- a) Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço;
- b) Digitação: Programa Word para Windows;

C-Formatação:

- a) Papel tamanho A4;
- b) Margem superior com 3,0 cm;
- c) Margem inferior com 2,5 cm;

- d) Margem esquerda com 3,0 cm;
- e) Margem direita com 2,0 cm;
- f) Fonte Times New Roman;
- g) Tamanho da letra 12 pontos;
- h) Espaçamento justificado;
- i) Espaçamento entrelinhas 1,5;
- j) Páginas numeradas;
- k) Referências Bibliográficas: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.
- l) Citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT em vigor.
- m) Quantidade de páginas:
 - Mínimo de 12 páginas;
 - Máximo de 20 páginas.

4. Resenhas:

A revista Educação em Foco também publica resenhas, que devem atender às seguintes orientações: a) devem referir-se à obra relacionada Educação; b) devem ser redigidas em língua portuguesa ou espanhola. No caso de serem redigidas em língua inglesa ou francesa, devem ser acompanhadas da respectiva tradução; c) devem ser inéditas, conter a identificação completa da obra e ter extensão de até 18.000 caracteres (com espaços), incluindo, se houver, citações e referências bibliográficas; d) devem se estruturar a partir de uma descrição do conteúdo da obra, com fidelidade a idéias principais, fundamentos, metodologia, bem como análise crítica, ou seja, um diálogo do autor da resenha com a obra; e) devem apresentar qualidade textual em termos de estilo e linguagem acadêmica.

As etapas para avaliação das resenhas são as mesmas usadas para artigos.

5. Encaminhamento:

- Pelo cadastro no site da revista no endereço eletrônico: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>
- Dúvidas: revista.edufoco@ufjf.edu.br

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico

Revista Educação em Foco

Campus Universitário/ Cidade Universitária

Juiz de Fora – Minas Gerais | CEP: 36036-330

Site da Revista: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>