

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS 2

**Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)**



Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Investigação Científica nas Ciências Humanas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
162	<p>Investigação científica nas ciências humanas 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Investigação Científica nas Ciências Humanas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-392-7 DOI 10.22533/at.ed.927191306</p> <p>1. Ciências humanas. 2. Investigação científica. 3. Pesquisa social. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 300.72</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Investigação Científica nas Ciências Humanas -Parte 2” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

O papel da investigação científica é amplamente debatido em todos os países desenvolvidos e conseqüentemente, faz parte de todas as agendas políticas. Assumamos, pois, a importância da investigação científica que levamos a cabo pela pertinência dos estudos desenvolvidos face de outros, e pelo impacto dos resultados junto da comunidade científica.

No caso da investigação científica em educação, é muito acentuada a relação entre investigação e política ou, se assim se quiser pensar, a dimensão política da investigação. Com efeito, a escolha dos temas reflete as preocupações dos investigadores, seja no aprofundamento de referenciais teóricos, seja na compreensão de problemas educativos e formas de os resolver.

É possível afirmar que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa. Entretanto, isto não pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador, isolando-se no espaço da produção científica. Por vezes, há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares.

Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante. (DEMO, 2001)

Para que se tenha um progresso na qualidade do ensino nos seus diversos níveis é necessário que a pesquisa exerça o papel principal dentro e fora de sala de aula, e que apresente um elo para com a prática pedagógica do docente, promovendo uma formação crítica e reflexiva.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FICÇÃO - FERRAMENTA DO PENSAMENTO	
Marcus Fabio Galvão Facine	
DOI 10.22533/at.ed.9271913061	
CAPÍTULO 2	8
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:ESTÍMULOS PARA O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO	
Isabela Censi	
Gabriella Rossetti Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9271913062	
CAPÍTULO 3	16
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: ANÁLISE DE SITES E BLOGS	
Martha Benevides da Costa	
Rafael Santiago de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.9271913063	
CAPÍTULO 4	28
HARRIET MARTINEAU, ALÉM DE SEU TEMPO	
Vitória Rodrigues Rocha Milioni	
Kevin Gustavo Alves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9271913064	
CAPÍTULO 5	39
HISTÓRIA, MEMÓRIA E COTIDIANO NAS CRÔNICAS DE RUBEM BRAGA	
Lucas de Oliveira Cheque	
DOI 10.22533/at.ed.9271913065	
CAPÍTULO 6	50
IDENTIDADE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA CATEGORIA IDENTIDADE NOS TRABALHOS CIENTÍFICOS APRESENTADOS NOS GT'S 03 E 23 DA ANPED NO PERÍODO DE 2003 A 2015	
Breno Alves dos Santos Blundi	
Maria Denise Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.9271913066	
CAPÍTULO 7	61
INOVAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: O USO DE MANGÁS NO ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA	
Luis Felipe Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.9271913067	

CAPÍTULO 8	68
LA VALORIZACIÓN DE LOS SABERES DE LA CULTURA DEL BUTIÁ EN SANTA VITÓRIA DO PALMAR (RS), BRASIL	
Bibiana Schiavini Gonçalves Toniazzo Laura Bibiana Boada Bilhalva	
DOI 10.22533/at.ed.9271913068	
CAPÍTULO 9	77
LÉXICO TABU E LA CASA DE PAPEL: OBSERVAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DO PAR LINGUÍSTICO ESPANHOL-INGLÊS	
Denise Bordin da Silva Antônio Melissa Alves Baffi-Bonvino	
DOI 10.22533/at.ed.9271913069	
CAPÍTULO 10	89
MÃE SOCIAL: UM MODO DE EDUCAR ENTRE A VULNERABILIDADE E O ACOLHIMENTO	
Bruno da Silva Souza Romualdo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.92719130610	
CAPÍTULO 11	98
MONITORAMENTO DA GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA MUNICIPAL SOB A PERSPECTIVA SINDICAL	
Nayla Karoline Demilio Perez Brássica	
DOI 10.22533/at.ed.92719130611	
CAPÍTULO 12	114
NO PRESENTE O PASSADO REVELA-SE MAIS PRESENTE: PRÁTICAS DISCIPLINARES DE CASTIGOS ESCOLARES NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 EM SERRINHA-BA	
Angélica Silva Santos Selma Barros Daltro de Castro Ivonete Barreto Amorim Solange Mary Moreira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.92719130612	
CAPÍTULO 13	120
NÚCLEO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO: CONSTRUINDO PERCEPÇÕES POSSÍVEIS SOBRE A INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO	
Sibila Luft Ana Paula Parise Malavolta Clairton Basin Pivoto	
DOI 10.22533/at.ed.92719130613	
CAPÍTULO 14	130
UMA EXPERIÊNCIA DE CURSINHO POPULAR: ENTRE IMPLICAÇÕES E DESLOCAMENTOS	
Leonardo Paes Niero Romualdo Dias André Pereira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92719130614	

CAPÍTULO 15	142
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FCT/UNESP: UM OLHAR SOBRE SUA HISTÓRIA E PRODUÇÕES	
Jefferson Martins Costa Vanda Moreira Machado Lima Guilherme dos Santos Claudino	
DOI 10.22533/at.ed.92719130615	
CAPÍTULO 16	153
TERMÔMETRO MUNICIPAL: INDICADORES DE DESEMPENHO ECONÔMICO PARA O MUNICÍPIO DE SANTIAGO/RS	
Kamila Lazzeri Manzoni Francine Minuzzi Gorski Lucas Urach Sudati Lucineide de Fátima Marian Tiago Gorski Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.92719130616	
CAPÍTULO 17	164
O EQUILÍBRIO DE PODER EM “A POLÍTICA DE PODER” DE MARTIN WIGHT: ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A ESCOLA INGLESA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS	
Theo Peixoto Scudellari Rafael Salatini de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.92719130617	
CAPÍTULO 18	176
ARTE E TECNOLOGIA – APLICAÇÃO DE ARDUINO NA MONTAGEM DE UM MONITOR 3D “CUBE LED” (CUBO DE DIODO EMISSOR DE LUZ)	
Rodolfo Nucci Porsani Luiz Antonio Vasques Hellmeister Augusto Seolin Jurisato	
DOI 10.22533/at.ed.92719130618	
CAPÍTULO 19	188
CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS NA CIDADE CONTEMPORÂNEA: O CASO DO PARQUE ECOLÓGICO NELSON BUGALHO (PRESIDENTE PRUDENTE – SP)	
Patrícia Cereda de Azevedo Eda Maria Góes	
DOI 10.22533/at.ed.92719130619	
CAPÍTULO 20	200
O LEVIATÃ NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO A PARTIR DE HOBBS DO “USA PATRIOT ACT”	
Luís Felipe Mendes Felício	
DOI 10.22533/at.ed.92719130620	
CAPÍTULO 21	211
O RE-APRENDIZADO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS A PARTIR DA FASE ADULTA NOS ESPAÇOS SOCIAIS	
Simone Aires da Silva Rúbia Emmel	
DOI 10.22533/at.ed.92719130621	

CAPÍTULO 22 223

O RETORNO DO INTERNAMENTO DOS INDIVÍDUOS DESVIANTES NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POBREZA E DA LOUCURA

Letícia Lafelix Minari

Hélio Rebello Cardoso Júnior

DOI 10.22533/at.ed.92719130622

SOBRE A ORGANIZADORA..... 235

FICÇÃO - FERRAMENTA DO PENSAMENTO

Marcus Fabio Galvão Facine

marcus.facine@gmail.com

RESUMO: Conhecer a ferramenta que pode implodir a estrutura do pensamento e dinamizar o eureka, faz sentido no mundo atual?

Desconhecer a ferramenta mais natural já experimentada pelo humano para desvendar o desconhecido no campo das hipóteses, talvez seja a fórmula para fracassar no empreendimento do descobrir.

Cada vez mais, autores ficcionais tem se embrenhado em questionamentos, com a proposta de apenas duvidar de teorias e fatos já fundamentado em paradigmas, por que? Pelo simples fato de acreditarem que existe o outro modo, e sonhar com ele é divertidamente gratificante.

Talvez nada mude e nada faça sentido, mas, estes profissionais, do entretenimento de ficção científica, seja na literatura, nos filmes e nos quadrinhos, tem encontrado motivação e satisfação em suas obras, através do público impactado e suas legiões de fãs interessados no inédito, impensado, e descabido mundo descrito através das lentes de aumento da ficção científica, o que tem influenciado a forma de questionar, levando inventores e cientistas para níveis atualmente não explorados.

PALAVRAS-CHAVE: Ficção-Científica, Fantasia.

ABSTRACT: Knowing the tool that can implode the structure of thought and dynamize the eureka makes sense in today's world?

Not knowing the most natural tool ever tried by the human to unravel the unknown in the field of hypotheses may be the formula for failing in the enterprise of discovery.

Increasingly, fictional authors have been engrossed in questioning, with the proposal of only doubting theories and facts already based on paradigms, why? Simply by believing that the other way exists, and dreaming of it is amusingly gratifying.

Maybe nothing changes and nothing makes sense, but these professionals, from science fiction entertainment, have found motivation and satisfaction in their works, through the impacted audience and its legions of fans interested in the unprecedented, unthought, and unreal world described through the lens of science fiction.

KEYWORDS: Fiction-Science, Fantasy.

INTRODUÇÃO

O que nos faz criar a ficção? Quais os motivos que nos levam as ilusões dos espaços, de pessoas e narrativas que nunca aconteceram? Chegamos ao ponto de distorcer a realidade para produzir informações e imagens que no planeta não encontramos e tudo isso para trazer visualmente a materialização das

coisas que não nos cabe mais na cabeça. Por que escrevemos, criamos vídeos cheios de efeitos e imagens “photoshopadas” para relatar o inexistente?

QUANTO AO GÊNERO FICÇÃO

No ano de 1929 o inventor, engenheiro e editor americano Hugo Gernsback utilizou a expressão Science-Fiction, mas é notório que até entre os mais aprofundados no assunto, sejam amantes ou críticos, existe uma consciência clara quanto a dificuldade de apresentar uma definição abrangente sobre o que está por trás desse substantivo composto.

Claro que isto se faz presente pela grande variedade de textos possíveis, e desta forma para facilitar, via de regra também é incorporada a imensa esfera de teoria dos gêneros literários designada em inglês por fantasy.

Mas o que de fato assemelha e traz a afinidade entre a ficção e a fantasia é a grande possibilidade dos gêneros estranho, inacreditável e maravilhoso.

Em particular, Todorov unificou os termos com o que apelidou de “maravilhoso científico”, e aqui, não somente pela grande e vasta quantidade de textos dedicados à ficção científica é maravilhosa, mas também pela História refeita logicamente tal como teria podido ser senão apenas através de experiências como cenário para a evocação de questões humanas, igualitárias e políticas, dramas e debates intelectuais de ordem variada.

Sendo assim, é incabível e bastante aleatória, empreender uma prospecção na busca pela inatingível definição a rigor do que seja ficção científica como diz SCHOEREDER, 1986.

Falando a respeito das classificações das obras por categorias, referiu-se ao perigo existente nessa tarefa, uma vez que qualquer rótulo tende a levar em consideração apenas um aspecto de um trabalho, negligenciando o restante. Da mesma forma, as classificações correm o risco de deixar muito pouco espaço para as gradações entre um aspecto e outro, ou seja, uma obra dificilmente será inteiramente uma coisa ou outra, possuindo aspectos de um e de outro nível de categorias. (SCHOEREDER, 1986, p. 9)

Como apontado pelo crítico a supracitado, uma definição plena é de fato um trabalho complexo, haja vista o conceito fundamental para classificar e distinguir as narrativas literárias. Se a obra evidencia um certo número de elementos temáticos de maneira que lhe conferem alguma homogeneidade, pode até certo ponto, lhe justificar o nome de ficção, o que pode não constituir plenamente o que se costuma entender por um gênero.

O QUE PRETENDE A FICÇÃO

Quando nos aproximamos da ficção, o processo de entendimento e adaptação se

aguçam, pois, a ficção científica quer, adentrar no mundo real lançando pensamentos sobre algo que é novo, portanto pouco conhecido, ou desconhecido completamente.

Sob uma máscara chamada ficção, podemos desbravar dúvidas essenciais e criar outras soluções. Dúvidas, tidas como antigas e clássicas: “o que sou eu?”, “de onde vim?”, “para onde vou?”. Pois quanto mais próximos ficamos do desconhecido, mas nos assustamos com ele.

Cada indivíduo que compões a humanidade, tem anseios próprios, vontades inerentes e compatíveis com questionamentos genuínos como: quem sou? Sou igual a todos? Eu e eles, somos reais? Este planeta é de quem? Estou sozinho no universo racional?

Baseado no livro *Neuromancer* de William Gibson, o filme *Matrix* foi o primeiro filme a questionar a realidade e, portanto, ser visto como um divisor de águas da ficção científica, os efeitos inovadores, as lutas impressionantes contundentes, não foram o mais importante, o que se destacou na verdade, foi a ideia.

Em *Matrix Revolution* essa força se perde, pois se trata apenas de uma guerra épica entre humanos e máquinas, mas não houve lugar para o questionamento. A ideia não estava mais lá, mesmo porque, já havia sido revelada no primeiro filme.

Quando perguntamos à ficção científica o que somos, ela nos mostra alguns cenários, uns já escritos a muito tempo como os desejos do homem de ser deus descrito em *Frankenstein* por Mary Shelley.

Isaac Asimov trouxe o horizonte de ciborgues, robôs e andróides tratando da coexistência de máquinas e humanos, e ainda, humanizando-os como se vê nas suas obras literárias como “O Homem Bicentenário” e “Eu, robô”.

Blade Runner inspirado na obra literária “Andróides Sonham com Ovelhas Elétricas?” de Philip K. Dick, uma obra prima, que chega a distorcer de forma tão sutilmente a realidade que tem momentos que se perde a noção dos limites entre o biológico e o artificial.

A literatura vem inspirando pesquisadores na ciência de uma forma crescente e cada vez mais presente, que acompanham as criações de roteiristas e escritores para dar respaldo as suas pesquisas e argumentações.

Este fato já se tornou foco de um estudo na Universidade do Havaí, a pesquisa encabeçado por Philip Jordan estuda como são feitas as citações de obras de ficção científica por pesquisadores de interações entre humanos e computadores.

FICÇÃO CIENTÍFICA CHEGOU ANTES

Submarino

O escritor Júlio Verne descreveu uma embarcação capaz de navegar abaixo da superfície dos mares, isso é descrito em sua obra “20 mil léguas submarinas”, de 1870.

O americano Simon Lake, inventor, se sentiu fascinado pela ideia e foi o

responsável pelo primeiro modelo de submarino denominado Argonauta em 1894.

Satélite de transmissão

O britânico Arthur C. Clarke autor do livro “2001: uma odisseia no espaço” em um artigo de 1945, sugeriu que as “estações espaciais” poderiam retransmitir de forma global, através de ondas de alta frequência para emissoras de rádio e televisão e não servir apenas como pontos de parada para espaçonaves.

Em 1957, o primeiro satélite foi lançado pelos soviéticos com o nome de Sputnik. Em 1960, o primeiro satélite a serviço das telecomunicações, foi lançado pelos americanos e batizado com o nome de ECHO 1.

Internet

William Gibson, escritor americano, descreveu o ciberespaço em seu livro “Neuromancer”, de 1984.

Nesta época, as universidades americanas já contavam com redes de transmissão de dados preconizando assim a internet, mas o autor Gibson contemplou um ambiente bem mais amplo e multissensorial da World Wide Web, criada apenas a partir dos anos 90.

Injeções sem agulhas

A série Star Trek ou Jornada nas Estrelas, curava seus doentes através de um dispositivo que injetava o remédio no corpo sem o auxílio de agulhas e indolor, chamado “hipospray”.

O MIT - Massachusetts Institute of Technology divulgou em 2012, o projeto de uma injeção que pode inserir drogas em pó no corpo de uma pessoa em uma aplicação que teria a velocidade do som.

FERRAMENTA SONHO

A Priore, somos os únicos no planeta que criamos a ficção. Somos os únicos que produzem novas realidades para enganarmos e não satisfeitos apenas com as distorções do meio, incansavelmente brincamos de deuses, inventando espécies, ambientes e elementos, criando com a imaginação no fictício, isto é: a ficção em concordância com bel prazer.

Enquanto as demais espécies, apenas tratam com a matéria e a realidade que encontram pelo caminho.

Com muitas questões pendentes, a humanidade vem tentando traduzir através de estudos do pensamento em diversas e diferentes óticas os limites da fronteira entre ficção e realidade, seja pela Filosofia, pela Arte ou ainda através da Comunicação.

A maquiagem destes limitadores representativos da realidade é que instiga e dá sentido ao problema.

Ao contemplarmos uma pintura realista ou uma fotografia, não somos enganados com a leitura da realidade proposta, pois de antemão sabemos que é um quadro ou uma fotografia com suas imagens estáticas.

Agora, se formos expostos a uma sobreposição de fotogramas, nos trazendo a ilusão do movimento, isto pode ampliar os nossos sentidos para captação das sensações de “realismo” reproduzidas. Se observamos um filme em preto e branco, é notório afirmar que não é a realidade, pois é simples diferencia-lo da visão “real” humana, mas com a evolução das cores sobre o filme, esta diferenciação já atinge outros patamares.

Ao lidar com essa opção, geramos um problema na linguagem audiovisual, pois se nada é real, então como podemos transmitir o que é real? Assim quando definimos que a produção, ora observada, possui o status de ficção, toda sua confiabilidade e verdade é retirada inicialmente e aí se materializa o problema da linguagem em como pode-se comunicar o que é verdadeiro em uma obra de ficção.

Previamente podemos definir que a ficção científica é um gênero especulativo, que trabalha os conceitos ficcionais e imaginativos, inerentes ao passado, presente e futuro, que impactos substanciais e quais as consequências a ciência e a tecnologia podem demandar sobre uma determinada sociedade e em seus indivíduos, as possibilidades de ações e consequências são infinitas, de viagens estelares na velocidade da luz até o desdobramento de multiversos paralelos, dobras de espaço tempo a teorias de buracos de minhoca, mas, existem outras possibilidades como viagens no tempo, mudanças de climas globais e vidas extraterrenas.

E para fomentar tudo isso e muito mais temos como aliado um fragmento natural em nossa existência chamada sonho. Quando dormimos, nos adaptamos a esse processo criativo trazendo nossas versões de novas realidades, quebrando os paradigmas e as regras do mundo físico e assim trabalhamos no turno da noite na fantástica fábrica de realizações de desejos.

Podemos dizer que reciclamos os resquícios do dia, tudo que experienciamos, seja por vivência ou como espectador presente, associamos, recombinaos, fundimos, degingolamos e zuamos, criando signos e alegorias para maquiagem a produção do que o inconsciente traz para expressar nossos mais escrachados ou ocultos desejos.

Sonhar nos dá a possibilidade de testar e realizar os anseios em uma realidade segura sem maiores consequências, em cada fase do sono vamos adentrando mais e mais no desconhecido e tudo isso para dizermos ao acordar: “era só um sonho”, creio que não.

Fazendo uma analogia com esta ferramenta primaria chamada sonho, a ficção nos dá um ambiente seguro e como um simulador do espaço tempo real para muito além de suas fronteiras.

A literatura nos traz esse anseio através dos livros, que ao terminarmos com um

gosto de apego, e dor por ter chegado o fim, também nos transporta para os lugares por onde o personagem vagou, desvendando-nos tanto o real quanto a ficção que o escritor projetou em sua escrita, sua percepção do ambiente, a descrição dos gostos e dos sons que só podem ser ecoados em nossas mentes. Desta forma a afirmação de que “mesmo na realidade das imagens, há muita ficção» dita por Walty, 1986, nos mostra que reproduzimos para o consciente o que foi resgatado do inconsciente dos sonhos para realizar desejos.

CONCLUSÃO

Após estas reflexões, posso concluir que o gênero humano foi nutrido para criar a ficção para dar suporte a questionamentos pertinentes com respostas vagas e pouco plausíveis da sua mentalidade e que ao sonhar, pode construir pontes no campo imaginário trazendo possibilidades para se conhecer o desejo oriundo das perguntas do ser.

É certo, que a ficção mantém o foco no irreal, no menos provável e até no impossível, mas isso é o que nos faz pensar e associar elementos faltantes no cotidiano, nos fazendo brincar com as possibilidades e olhar para o irreal e perguntar: e se...?

REFERÊNCIAS

ROCHA, Camilo. **Qual a influência da ficção científica na ciência de fato** - Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/11/Qual-a-influ%C3%Aancia-da-fic%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-na-ci%C3%Aancia-de-fato>> Acesso em: 18/09/2018.

TABERNER, Andrew. **Injeção de jato sem agulha usando atuadores lineares de força Lorentz controlados em tempo real** - Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1350453311003249>> Acesso em: 18/09/2018.

TABERNER, Andrew. **Explorando o encaminhamento e o uso da ficção científica na literatura sobre IHC** - Disponível em <<https://arxiv.org/abs/1803.08395>> Acesso em: 18/09/2018.

Verne, Júlio. **20 mil léguas submarinas** – Editora David Corazzi – 1887.

WALTY, Ivete Lara C. **O Que É Ficção** – Editora Brasiliense – 1986.

GIBSON, William. **Neuromancer** – Editora Aleph – 1991.

ASIMOV, Isaac. **Eu, Robô** – Editora Gnome Press – 1950.

Dick, Philip K. **Androides sonham com ovelhas elétricas?** – Editora Aleph – 1989.

2001: Uma odisseia no espaço, Direção: Stanley Kubrick, Produção: Stanley Kubrick, Produtora: Metro-Goldwyn-Mayer – Britânicos e Americanos – 1968 – 1 DVD.

Star Trek, Direção: J. J. Abrams, Produção: J. J. Abrams, Bryan Burk, Produtora: Bad Robot Productions, Spyglass Entertainment, Americano – 2009 – 1 DVD

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTÍMULOS PARA O SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO

Isabela Censi

Faculdade Metropolitana

Gabriella Rossetti Ferreira

UNESP Araraquara

RESUMO: O presente artigo buscou realizar uma revisão de literatura dos referenciais teóricos e práticas sobre do desenvolvimento da consciência fonológica na primeira infância, objetivando identificar a importância de estimular essa habilidade desde a Educação Infantil. Como resultado foi possível notar que estimulando o processo de aquisição da leitura e da escrita, e proporcionando condições para o desenvolvendo dessas habilidades, o processo de alfabetização torna-se algo mais natural. Salienta-se também que para que isso ocorra é necessário incentivar e formar os docentes para colocarem em prática de atividades envolvendo a consciência fonológica.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Fonológica. Educação Infantil. Alfabetização.

ABSTRACT: The present article sought to carry out a literature review of the theoretical and practical references on the development of phonological awareness in early childhood, aiming to identify the importance of stimulating this ability since Early Childhood Education. As a result it was possible to note that by stimulating

the process of acquiring reading and writing, and providing conditions for the development of these skills, the literacy process becomes more natural. It is also pointed out that for this to happen it is necessary to encourage and train teachers to put into practice activities involving phonological awareness.

KEYWORDS: Phonological Awareness. Child Education. Literacy.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil, além das questões biológicas subjetivas, depende das oportunidades oferecidas pelo contexto em que o sujeito está inserido. Ao ingressar na escola, a criança ultrapassa os limites do lar e convive com pessoas de diversas idades, explora e conhece novos valores e experiências. Para muitas delas, caso a família não tenha condições de propiciar, a escola é o único local possível de convívio social.

Vale lembrar que, é o lar, e não a escola, a instituição educacional mais importante do planeta. E os pais, e não os professores, são os primeiros e principais educadores. Porém, há uma falta quase total de educação para os pais: não há treinamento em áreas como a dieta necessária para o crescimento do cérebro ou os melhores tipos de estimulação exigidos

pelos jovens alunos (DRYDEN, VOS, 1996, P. 54).

O professor, partilhando as responsabilidades da educação com a família, precisa possibilitar condições de aprendizagem no âmbito escolar, sabendo que a linguagem tem caráter fundamental devido sua importância para a formação do sujeito, pode-se considerar a escola como um ambiente privilegiado, já que nela ocorrem interações significativas para a criança.

De zero a cinco anos, a criança se encontra na fase de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem oral, apropriando-se do código e adquirindo particularidades da língua das pessoas que a cercam.

Quando entram na educação infantil, já dominam a língua materna, com noção de regras da linguagem. O aprendizado da linguagem escrita inicia-se na educação infantil por meio do letramento e avança até o ensino fundamental, no qual ocorre a sistematização do ensino, sendo a escrita uma habilidade criativa, construída a partir de códigos (sistema alfabético) que, combinados entre si de diversas maneiras, formam os vocabulários. Essa aprendizagem exige habilidades precedentes que facilitarão tal atividade complexa.

Uma dessas habilidades importantes para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita é a consciência fonológica, uma competência metalinguística, isto é, a capacidade de refletir sobre a própria língua. É de suma importância que a criança entre em contato e comece a desenvolver gradativamente a consciência fonológica desde a educação infantil, vivenciando e explorando situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima).

Frente ao exposto, este artigo tem como objetivo, a partir de uma revisão bibliográfica, salientar a importância da estimulação da consciência fonológica na educação infantil, funcionando como medida de prevenção ao insucesso de leitura e escrita ulterior.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico, sendo materiais analisados artigos científicos, dissertações, documentos coletados na internet e livros de vários autores, relacionados desenvolvimento da consciência fonológica na primeira infância. Chiara, Kaimen, et al. (2008, p. 21) ressaltam que,

a pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) explica que,

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas

por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

A revisão bibliográfica é o início de todo artigo ou trabalho científico, através dessa pesquisa que discorre análise, discussão e visão de vários autores sobre o determinado tema.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Corroborando com as ideias de Vygotsky (1989), sabe-se que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes, com trajetórias independentes, sem haver qualquer relação nítida entre elas. Na história evolutiva é possível observar uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual, na linguagem.

Buehler (Vygotsky, 1989, p. 124) afirma que, por volta do primeiro ano de vida, a criança se encontra na fase pré-linguística e é, também nesta faixa etária, que ocorrem as primeiras invenções primitivas e importantes no desenvolvimento da criança. No desenvolvimento infantil, podem-se observar raízes pré-intelectuais da linguagem no choro da criança, no balbuciar e até mesmo nas primeiras palavras, que são consideradas formas de comunicação sem pensamento. Na fase pré-intelectual, ou seja, durante o primeiro ano de vida, a função social da linguagem já pode ser observada em reações à voz humana e a primeira reação especificamente social à voz durante o segundo mês.

Segundo Vygotsky (1989), por volta dos dois anos de vida, as curvas do pensamento e da linguagem, que até então eram separadas, se encontram e se juntam, iniciando uma nova forma de comportamento, nesse momento o pensamento se torna verbal e a fala, racional.

A criança passa a reger a linguagem, descobre que toda coisa tem seu nome, a fala começa a servir o intelecto e os pensamentos são verbalizados. Portanto, ela manifesta curiosidade pelas palavras e a perguntar sobre as coisas novas de modo a compreender a relação entre signo e objeto, descobrindo a função simbólica da palavra, ampliando, assim, seu vocabulário. Quando entra no mundo da linguagem, a criança utiliza sons que se traduzem em palavras e, posteriormente, articulam palavras que formação frases em complexidade cada vez mais ampla.

É possível compreender que os sistemas de signos – linguagem, escrita, sistema numérico etc. – e os de instrumentos foram (são) criados pela sociedade no decorrer da história humana, mudando de acordo com a forma social e desenvolvimento cultural, portanto, são elementos empregados para uma intervenção da realidade (VYGOTSKY, 1989).

A linguagem humana é um sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento e “a função primordial da linguagem é a comunicação,

intercâmbio social” (Vygotsky, 1989, p. 11), mas a comunicação real exige o significado, ou seja, a generalização.

“A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção” (Vygotsky, 1989 p. 10), deste modo, utilizamos a linguagem para nomear objetos e, conseqüentemente, categorizá-los em conceitos cujo significado é compartilhado por usuários dessa linguagem. As palavras são consideradas signos mediadores na relação homem-mundo, sendo generalizações, pois cada palavra se refere a uma classe de objetos.

A escola tem papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança, pois no ambiente escolar, sujeitos de diferentes idades interagem entre si e, cabe ao professor, a função de ser mediador no processo de construção de significados por parte do indivíduo.

O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

As habilidades metalinguísticas têm fundamental importância na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita. Uma dessas habilidades é a consciência fonológica, ou seja, a consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos (fonemas, sílabas e palavras) podem ser manipulados. Essa habilidade se desenvolve de maneira gradativa conforme o sujeito vivencia e experimenta situações lúdicas, sendo instruída, formalmente, em atividades grafofonêmicas.

A consciência fonológica permite analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua (ALVES, FREITAS COSTA, 2007).

Uma parte do processo de aquisição da leitura, além da reflexão da oralidade, consiste no treino da capacidade de segmentação da fala em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e destas nos fonemas, isto é, sons que a compõem. Para aprendizagem do código alfabético, é necessário saber que a língua, na forma oral, é composta por unidades linguísticas mínimas, os fonemas, e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, tais unidades mínimas. Aprender o código alfabético envolve, obrigatoriamente, a transferência de unidades fônicas do oral para a escrita, sendo assim, cabe à escola, primeiramente, promover o desenvolvimento da consciência fonológica e propiciar ambientes de ampliação de repertório.

Conforme explicam Alves, Freitas, Costa (2007), a consciência fonológica se manifesta no nível implícito – sensibilidade para o sistema de sons da língua e para o conhecimento fonológico, sendo utilizada em jogos espontâneos com os sons das palavras, por exemplo: identificação de rimas por parte das crianças da educação infantil; e o nível explícito – análise consciente dos sons das palavras, em atividades de isolamento de fonemas.

O processamento fonológico nada mais é do que a capacidade de utilizar

informações fonológicas para processar a linguagem oral e a escrita, englobando capacidades como a discriminação, memória e produção fonológica (Batista; Costa, 2003).

Ainda de acordo com Batista e Costa (2003), o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem de leitura e escrita, já que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos. Sendo assim, se o alfabeto é um código com sistemas de regras que garantem, a cada fonema, sua representação gráfica distinta, com tais regras, é possível compreender diversos signos ortográficos nunca vistos anteriormente, permitido criar novos signos que representam novos conceitos, de modo que suas representações se tornem inteligíveis a todos que conheçam o sistema.

Corroborando com o raciocínio de Lane e Pullen (2004, p. 21), a capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala, é de importante relevância para a aprendizagem da leitura e escrita, isto é, esta tarefa complexa é resultado da relação entre a oralidade e a escrita das palavras, implicando na capacidade de identificar os fonemas e manipulá-los, de modo a estabelecer a necessária relação entre eles e sua representação ortográfica.

Na língua portuguesa, a escrita alfabética é essencialmente fonética, se estabelece através do princípio alfabético da escrita: a unidade escrita, isto é, o grafema, é relacionada à unidade sonora da palavra, os fonemas (FREITAS, 2004).

Deste modo, pode-se compreender que “a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala é um quesito fundamental para a aquisição de leitura e escrita” (CAPOVILLA, 2010, P. 126).

IMPORTANCIA DO ESTÍMULO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capovilla e Capovilla (2003) compreenderam que em alguns países, para evitar dificuldades de leitura e escrita, os sujeitos deveriam ser ensinados a manipular fonemas por meio da instrução. Quanto mais essa habilidade estiver desenvolvida, melhor a compreensão da relação fonema-grafema.

Vale ressaltar, que é de suma importância que os trabalhos de consciência fonológica ocorram desde a educação infantil, sendo desenvolvido de maneira progressiva ao longo da infância. Esse desenvolvimento depende do desenvolvimento cognitivo da criança, de experiências linguísticas e exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição da leitura e escrita. O desenvolvimento fonológico ocorre da seguinte maneira:

1 – 2 meses	- Distinção dos sons com base no fonema (Sim-Sim, 1998).
--------------------	--

30 meses	- Detecta eventuais erros na produção de enunciados, seu ou de outros interlocutores (Sim-Sim, 1998).
36 meses	- Distingue os sons de sua língua materna (Sim-Sim, 1998).
3 a 4 anos	- Sensibilidade às regras fonológicas da língua oral; - Capacidades de Consciência fonológica: identificam e produzem rimas e reconhecem aliterações; (Sim-Sim, 1998).
4 anos	- Segmentam, silabicamente, unidades compostas por duas sílabas (Sim-Sim, 1998).
5 anos	- Capacidade metafonológica em nível de fonemas e dos traços distintivos (Freitas, 2004).
6 anos	- Quase total domínio da capacidade de segmentação silábica (Sim-Sim, 1998).
A partir dos 6 anos	- Domina todos os níveis de consciência fonológica (Freitas, 2004).

Quadro 1: Desenvolvimento fonológico

Fonte: Capovilla e Capovilla (2003)

A partir do quadro acima, que expõe brevemente e em apenas aspectos relevantes o desenvolvimento fonológico infantil, é possível afirmar que desde o início da vida a criança está em processo de aquisição da linguagem oral. Portanto, no decorrer da educação infantil, o docente pode, de maneira lúdica, propor brincadeiras orais de modo a desenvolver a consciência fonológica,

Isto inclui contato com material escrito, imersão em numa linguagem oral rica, desenvolvimento de habilidades metalinguísticas mais básicas (consciência de rimas e aliteração, por exemplo) e, principalmente, os professores devem ler, e muito, para as crianças” (Capovilla, 2010, p. 124).

Pode-se começar pela consciência sintática, isto é, a noção de palavra, que requer habilidades de segmentar à frase em palavras, de modo a organizá-las em uma frase, dando-lhe sentido (NASCIMENTO, 2009).

Após a aquisição da consciência sintática, pode-se partir para as brincadeiras com rimas, sendo elas, palavras com semelhanças entre os sons do último fonema da palavra, podendo abranger uma ou mais sílabas. Para identificar esta semelhança, a criança precisa ter capacidade de identificar os sons finais das palavras (Freitas, 2004). A rima é uma habilidade de nível natural e espontâneo da consciência fonológica, integrando, na educação infantil, vivências através de músicas, brincadeiras e histórias.

Nascimento (2009), afirma que aliteração é a capacidade de identificar a sílaba ou fonema no início da palavra, semelhante à outra palavra.

Posteriormente, segue-se para a aquisição da consciência silábica, que é

a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, para isso se faz necessário a utilização de dois processos, a identificação e a discriminação das sílabas (FREITAS, 2004).

A aquisição da consciência fonêmica é a última capacidade metafônica, explicando-se na habilidade de manipular e isolar as unidades sonoras constituintes de uma palavra, isto é, segmentar, substituir ou omitir os fonemas das palavras. Esta capacidade requer ensino do sistema alfabético, instruções de suas regras e estruturas da escrita (LOPES, 2004).

Para ser um atleta de sucessos, é preciso treinar desde cedo e por diversas vezes, fortalecendo a estrutura muscular, para que, assim, consiga resultados progressivamente melhores. Podemos comparar este exemplo com a trajetória escolar: quanto mais a consciência fonológica for treinada, de modo que faça sentido para a criança, mais sucesso no desempenho da tarefa ela terá. Sendo assim, as dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura e escrita decorrem do pouco período de treino desta capacidade, além de poucas vivências e experimentações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de apreensão da consciência linguística é gradual, dependendo do desenvolvimento, amadurecimento biológico e trocas com o meio (Cielo, 2002), sendo assim, a estimulação das capacidades metalinguísticas deve se fazer presente no início da educação infantil, objetivando conduzir as crianças ao aprendizado do princípio alfabético que desenvolva plenamente habilidades, posteriores, de leitura e escrita.

Durante a educação infantil, é importante desenvolver atividades de discriminação auditiva, rimas (contos rimados), propostas lúdicas, visando o trabalho e desenvolvimento da consciência fonológica, o vocabulário e a memória auditiva. Assim, a criança passa a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e observar a língua nos seus constituintes sonoros (discurso – palavras – sílabas – fonemas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que os docentes compreendam as faixas etárias e as habilidades metalinguísticas mais presentes em cada idade, de modo a organizarem estratégias pedagógicas eficientes (Alves, Freitas, Costa, 2007) que façam sentido para a criança e a exponha a atividades que explorem a manipulação consciente dos sons, isto é, procedimentos que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades.

Sabendo-se que a consciência fonológica é um facilitador na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem (Capovilla, 2000), o seu processo de aquisição, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil (antes e durante a iniciação à leitura e à escrita), permitirá promover

o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção ao insucesso na leitura e na escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, D.; FREITAS, M. J.; COSTA, T. (2007). **PNEP - O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação

BATISTA, A. S.; COSTA, M. P. R. (2003). **Competência metalinguística e produção escrita de surdos de diferentes abordagens comunicativas e educacionais**. In M. C. Marquezini, M. A. Almeida, & E. D. Tanaka (Org.), *Leitura, escrita e comunicação no contexto da educação especial* (pp. 3950). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. (1998). **Treino de consciência fonológica de pré a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita**. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(40), 5-15.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. (2000). **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. (2003). **Comparando métodos de alfabetização: evidência da superioridade do método fônico em relação ao método global**. In M. C. Marquize, M. A. Almeida, & E. D. Tanaka (Orgs.), *Leitura, escrita e comunicação no contexto da educação especial* (pp. 1-28). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. (2010). **Alfabetização: método fônico**. 5.ed., São Paulo: Memnon.

CHIARA, I. D. et al. (2008). **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers.

DRYDEN, Gordon; VOS, Jeannette. (1996) **Revolucionando o aprendizado**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro. Revisão técnica de Victor Mirshawka. São Paulo: Makron Books.

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

FREITAS, G. C. (2004). **Sobre a consciência fonológica**. In R. R. Lamprecht, **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia** (p. 177-192). Porto Alegre: Artmed.

LANE, H. B.; PULLEN, P. C. (2004). **A Sound Beginning: Phonological Awareness Assessment and Instruction**. USA: Pearson Education, Inc

LOPES, F. (2004). **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. *Psicologia Escolar e Educacional*, p. 241-243.

NASCIMENTO, L. C.; Knobel, K. A. (2009). **Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática**. São Paulo: Pró-Fono.

SIM-SIM, I. (1998). **Do uso da linguagem à consciência linguística**. In I. Sim-Sim, *Desenvolvimento da Linguagem* (p. 225-236). Lisboa: Universidade Aberta

VYGOTSKY, L. S. (1989) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: ANÁLISE DE SITES E BLOGS

Martha Benevides da Costa

Docente da Universidade do Estado da Bahia/
Campus II, Departamento de Educação
Alagoinhas – Bahia

Rafael Santiago de Souza

Acadêmico da Universidade do Estado da Bahia/
Campus II, Departamento de Educação
Alagoinhas – Bahia

RESUMO: O objetivo do nosso texto é identificar os argumentos expostos em sítios eletrônicos brasileiros que sustentam a opção pela educação domiciliar no Brasil por um número crescente de famílias e as referências pedagógicas explícitas e implícitas em tais argumentos. Metodologicamente, trata-se de estudo exploratório, qualitativo, que teceu uma análise documental com a técnica do esquema paradigmático. Foram analisados textos de blogs e site brasileiros que tratam da Educação Domiciliar. Verificamos que são recorrentes argumentos religiosos e morais, bem como a reivindicação pela liberdade de escolha em relação à modalidade de educar os filhos. São feitas críticas fundadas e contundentes à escola. E as perspectivas pedagógicas que se sobressaem são não-críticas liberais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Domiciliar. Escola. Fundamentos pedagógicos.

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF HOMESCHOLLING IN BRAZIL: ANALYSIS OF SITES AND BLOGS

ABSTRACT: This text aims to identify the arguments presented in Brazilian electronic websites that support the option for home education in Brazil by a growing number of families and the explicit and implicit pedagogical references in such arguments. Methodologically, this is an exploratory and qualitative study, which has undergone a documentary analysis with the technique of the paradigmatic scheme. We analyzed texts of Brazilian blogs and websites dealing with Home Education. We find that religious and moral arguments are recurring, as well as the demand for freedom of choice in relation to the way of educating children. Criticisms are made to the school. And the pedagogical perspectives that stand out are non-critical liberals.

KEYWORDS: Homescholling. Scholl. Pedagogical perspectives.

1 | INTRODUÇÃO

O texto em tela é resultado de estudo no qual buscamos identificar os argumentos expostos em sítios eletrônicos brasileiros que sustentam a opção pela educação domiciliar por

um número crescente de famílias e as referências pedagógicas explícitas e implícitas em tais argumentos. A pesquisa e a socialização de resultados é relevante por se tratar de fenômeno pouco estudado na realidade brasileira; por se verificar maior interesse de famílias em realizarem tal forma de Educação; por ser perceptível que a mídia de massa tem aberto espaço para tratar deste fenômeno; e, porque a Educação Domiciliar coloca em pauta a legitimidade social da escola, as práticas nela desenvolvidas, a garantia do direito à educação formal não se efetivar no simples acesso à escola e o papel dos indivíduos na sociedade democrática diante dos interesses públicos.

Além disso, segundo Oliveira e Barbosa (2017), o fenômeno da educação domiciliar é mais um elemento que concorre com a escola pública e coloca questionamentos pertinentes relativos à qualidade das práticas desenvolvidas e à condição de desinvestimento na Educação Formal.

2 | A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Segundo Costa (2014), a educação escolar tornou-se objeto de desejo por supostamente possibilitar a ascensão social de quem a ela tinha acesso e objeto de reivindicação como direito fundamental de todos os grupos sociais. Além disso, o modo escolar de socialização passou a ser de tal modo legitimado socialmente que influencia as demais relações sociais e as demais formas de Educação.

Porém, a partir de análise histórica, Vincent, Lahire e Thin (2001) afirmam que a promessa de redenção social não vem sendo cumprida, visto que muitos sujeitos saem da escola sem aprender e só o acesso à escola não garante movimentação na pirâmide social. Soma-se a isto a percepção de que a escola tem fracassado, também, no seu projeto de instrução com rigor, método e intencionalidade. Diante desta realidade, a Educação Domiciliar se edifica como uma modalidade educacional alternativa crescente em todo o mundo. As famílias que optam pela Educação Domiciliar reivindicam o direito de escolha sobre a forma de educar seus filhos.

Na leitura de Andrade (2017), vê-se que em vários países o mundo a Educação Domiciliar é legalizada e são variadas as formas de autorização e supervisão das aprendizagens. De todos os Estados que autorizam a Educação Domiciliar, Estados Unidos é o país com o maior adesão entre famílias.

No Brasil, esse movimento se edifica a partir de questionamentos ao trabalho desenvolvido na escola quanto à qualidade e à garantia do direito previsto no conjunto da Legislação. Embora tenha havido nas últimas décadas ampliação do acesso à escola pública, são recorrentes as notícias na grande mídia de casos de fracasso escolar e de violência intensa nos seus espaços-tempos. No âmbito da própria produção teórica no campo educacional, questiona-se o acesso à escola sem a garantia de aprendizagem e são denunciados diversos problemas que precisam ser objeto do compromisso público com a Educação.

O Homeschooling praticado em nosso país encontra imbróglis no que se refere

à condição legalidade, já que na Constituição Federal de 1988 está posto o dever do Estado em garantir a Educação Formal de qualidade como um direito fundamental para a vida das crianças e adolescentes. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069/90, no seu Art. 55, deixa bem claro que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. E, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) afirma no Art. 60 o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Porém, a educação domiciliar vem sendo requisitada como um direito por um número cada vez maior de famílias. Tal fenômeno coloca diversos questionamentos acerca da legislação educacional no Brasil, sobre a legitimidade da instituição escolar no âmbito da complexidade contemporânea, acerca do embate entre educação como um compromisso público e a privatização desse processo ao seio familiar e sobre os fatores que levam as famílias a fazerem tal opção de modo cada vez mais recorrente. Inclusive, são feitos questionamentos à própria legislação, visto que, segundo Andrade (2017), não há no ordenamento jurídico brasileiro nenhum conteúdo que permita ou proíba a Educação Domiciliar.

No que diz respeito à legislação, há vários questionamentos, sendo um deles a supramencionada alegação da liberdade de escolha, ou seja, o direito fundamental dos pais sob a educação dos seus filhos. Vasconcelos (2017) traz que um princípio básico dos direitos humanos é a liberdade e que, por essa e outras questões, trava-se um duelo entre correntes pró e contra a educação domiciliar que se fundamentam no que está previsto e nas brechas encontradas na Constituição brasileira e também envolve aspectos políticos e pedagógicos referentes à educação escolarizada.

Sobre o embate entre educação como direito público e a privatização promovida pela educação domiciliar, os críticos ao *Homeschooling* argumentam que é mais um movimento tentando fortalecer os interesses das políticas neoliberais no Brasil, para assim enfraquecer e desresponsabilizar ainda mais o Estado. Muitos críticos apontam, também, que a escola é um espaço-tempo importante de socialização e convivência com a diversidade (CURY, 2017). Porém, para os defensores da modalidade de educação domiciliar este é um argumento pífio porque o ser humano socializa-se em suas diversas experiências, inclusive fora da escola. Além disso, há relatos de grupos de *homeschoolers* que fazem encontros periódicos tanto para fins de recreação quanto para estudo coletivo de determinados conteúdos (BOM DIA PARANÁ/G1.GLOBO.COM, exibido em 16 de maio de 2018).

Fato é que a ocorrência da educação domiciliar tem colocado a possibilidade de mudança da legislação educacional no Brasil, visto que, apesar de considerada prática ilegal em julgamento no Supremo Tribunal Federal em setembro de 2018, o atual governo colocou a regulamentação da Educação Domiciliar como meta dos primeiros cem dias de governo, como noticiado em vários veículos de mídia, embora até aqui isto ainda não tenha se concretizado.

A escola tem sido instituição hegemônica desde o início da Modernidade, mas é crescente há algumas décadas o debate sobre a crise da escola na contemporaneidade sob vários pontos de vista e sob diversas fundamentações, dentre as quais a reprodução das desigualdades sociais que privilegiam estudantes advindos das classes sociais com maior acúmulo de capital financeiro e cultural; a permanência em modelos eurocêntricos que não acolhem nem pedagogizam a diversidade multicultural; o apego a rotinas pedagógicas que perdem espaço e significado diante do intenso desenvolvimento tecnológico desde a segunda metade do século XX; uma submissão aos ditames do mercado de trabalho, como se o futuro trabalho fosse preocupação maior do que a formação humana (COSTA, 2014).

Somam-se a estas as críticas de que a escola se torna um espaço-tempo de perigo para aqueles que guardam qualquer diferença já que as salas estão superlotadas, o corpo pedagógico não dá conta de tematizar todos os aspectos sociais que se encontram na escola e que terminam reduzidos diante dos currículos disciplinarizados e segmentados. Ao mesmo tempo, é um fenômeno que coloca em embate um direito fundamental, produto de uma conquista social, e um interesse público e uma opção e uma prática privadas no âmbito familiar (CURY, 2017).

Os motivos específicos que justificam a existência dessa prática aqui no Brasil são pouco conhecidos de modo específico, mas Oliveira e Barbosa (2017) falam de questões religiosas, morais e de insatisfação com a qualidade acadêmica das escolas. Sendo assim, Andrade (2017) entende que como ainda não há no Brasil muitos estudos voltados para a educação domiciliar tanto no âmbito de compreender o fenômeno quanto no sentido de orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da casa, a discussão e os argumentos se delineiam com base na literatura e na legislação internacional, especialmente a norte-americana.

No entendimento de Santomé (2003) citado por Vasconcelos (2017), as práticas de *homeschooling* acontecem mais entre os grupos conservadores religiosos e antifeministas e outros que rejeitam as concepções evolucionistas da vida, bem como conteúdos que venham a questionar as suas tradições e seus modos de vida diante do que têm como tradicional. Além disso, esses grupos não aceitariam que os professores se preocupassem em socializar com uma maior sensibilidade para a diversidade e utilizassem nas aulas metodologias mais cooperativas.

É possível verificar posições favoráveis ou contrárias à adoção do modelo, e todos os argumentos, em primeira análise, mostram-se plausíveis: direito fundamental dos pais, poder familiar, poder do Estado, privacidade e intimidade familiar, alfabetização e tolerância como um interesse de Estado, regulamentação do direito privado dos pais sob determinados critérios e interesse primordial da criança.

A compreensão entre os que são favoráveis à educação domiciliar é que o dever prioritário de prover e garantir a educação de cada criança e adolescente é responsabilidade de seus respectivos pais e mães, mas também dos poderes e das instituições de Estado, de acordo com a Constituição vigente. Dever esse que

conforme autores estudados e de acordo com a Constituição, consiste em “assistir, criar e educar os seus filhos menores”. Compreendem ainda que aos pais que reconhecem esses deveres e que buscam garantir esses direitos, não poderá ser negada a escolha entre ensinar e educar seus filhos na esfera do recôndito domiciliar e comunitário, defendendo-se, por essa via, esse modelo de ensino. Para justificar essas práticas, as famílias asseguram os esforços necessários e o protagonismo, argumentando que com o apoio técnico dos profissionais de educação, das escolas e dos sistemas de ensino e das melhores e mais recentes técnicas e recursos pedagógicos, pode-se criar uma nova conotação educacional para o Brasil.

Quanto ao papel do Estado, entende-se, atualmente, que este tem o dever de prover a Educação Formal por meio da oferta de escolas públicas e pela legalização, regulamentação e fiscalização das instituições escolares privadas às famílias que optam por matricular seus filhos nestas instituições. Porém, todo o sistema de Educação Formal está sob a tutela do Estado. Os defensores de tal configuração e críticos da modalidade de Educação Domiciliar baseiam-se na justificativa de que os espaços escolares são espaços de socialização com as diferenças e com a diversidade. Portanto, tem-se mais do que aspectos acadêmicos a serem contemplados na escola, mas também elementos mais amplos da formação humana. Porém, como já mencionado anteriormente, tal argumento não tem se sustentado diante das críticas fundadas e contundentes sobre a escola e diante dos resultados nacionais nas avaliações de aprendizagem. Por exemplo, no último exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Brasil teve queda de pontuação e baixo desempenho em leitura, matemática e ciências, conforme dados do Portal do MEC.

O movimento que tem se articulado em prol da modalidade de Educação Domiciliar defende e reivindica que os órgãos da justiça terminem por ceder à legalização dessa prática educacional que, efetivamente, já se concretiza. Em geral, essa prática acontece com uma organização de rotina em que as crianças têm os momentos de estudo com um professor da família, majoritariamente a mãe. E esses momentos podem ser complementados com cursos e aulas independentes, presenciais ou virtuais. As mães, em geral, deixam o mercado de trabalho para se dedicar à educação dos filhos. E, observa-se, também, que é um fenômeno ao qual a maior parte dos adeptos advém de famílias que poderiam manter os filhos em escolas particulares, ou seja, as classes mais abastadas (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017).

3 | CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA

Pensar uma pesquisa documental nos sítios eletrônicos (blogs e site) foi a via mais factível de acessar o fenômeno da Educação Domiciliar. Trata-se de uma pesquisa exploratória (TRIVIÑOS, 1987), qualitativa do tipo documental, que focou a busca de dados em sites e blogs brasileiros que têm a Educação Domiciliar como objeto de discussão e socialização.

Do ponto de vista instrumental, foi feito uso do esquema paradigmático, proposto por Gamboa (2007, p. 163), onde “os fenômenos educacionais [...] devem ser abordados levando em conta sua historicidade”, e no qual se compreende que toda estruturação de conhecimento inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, que podem estar explícitos ou implícitos na produção documental.

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento de estudos acerca da Educação Domiciliar no Brasil que possibilitassem a construção da historicidade do fenômeno desde os primórdios da Educação brasileira. No segundo momento da pesquisa, foram identificados os sites e blogs que tratam do assunto e da realidade e/ou de experiências concretizadas e foram selecionados textos para análise a partir do critério de aproximação com o objeto em estudo.

Assim, de posse das referências revisadas e do conhecimento da historicidade do fenômeno foi aplicado o esquema paradigmático, entendido por nós como a técnica possibilita uma análise detida das publicações por permitir alcançar diversos níveis do que está implícito no texto. Para fins desta pesquisa, como os textos analisados não são sínteses de pesquisa, consideramos os níveis técnico (quais as fontes privilegiadas nos textos); teórico (quais os fenômenos e autores privilegiados nas produções); gnosiológico (maneiras de conceituar educação, formação e escolarização); ontológicos (concepção de ser humano, de educação e de sociedade).

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No levantamento de estudos sobre a Educação Domiciliar no Brasil, buscou-se na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) com os descritores “educação domiciliar” e “Homescholling”. Foram encontradas 14 (quatorze) produções acadêmicas entre artigos, teses e dissertações, sendo que destas foram selecionadas 6 (seis), pelos debates se aproximarem do objeto específico deste subprojeto. Os mesmos foram lidos e estudados em grupo, constituem nosso referencial teórico e foram tomados como elementos de diálogo com os dados encontrados nos sites e blogs.

Na segunda etapa, foi feita a identificação dos sites e blogs que tratam da educação domiciliar no Brasil, sendo que foram encontrados:

<https://edudomiciliar.wordpress.com>, que na continuidade do texto está descrito como blog 1;

<https://educarnolar.wordpress.com/>, descrito como blog 2;

<http://escolaemcasa.blogspot.com/>, intitulado blog 3;

<https://nossaheranca.wordpress.com/>, chamado de blog 4;

<https://www.aned.org.br>, descrito com site 1.

Estas páginas virtuais se constituíram o *locus* da pesquisa e, dentro do seu

conteúdo foi encontrado extenso material que trata da modalidade de Educação Domiciliar e, mais uma vez, conforme o critério de aproximação com o objeto em investigação foram selecionados 14 (quatorze) textos, que foram analisados a partir do esquema paradigmático.

No blog 1 foram analisados dois (02) textos. Ambos os textos analisados no blog 1 têm referencial religioso no protestantismo e pontuam a educação como uma responsabilidade da família. Um dos textos aponta que a aprendizagem na modalidade de educação domiciliar é eficiente e possibilita atividades que não seriam vivenciadas na escola. O outro texto, coloca a educação domiciliar como um estilo de vida que muda para a melhor a vida em família. Com os fundamentos religiosos, apontam todo ser humano como pecador e, ao mesmo tempo, que o processo de aprendizagem deve promover o bem coletivo da família.

No blog 2 foram analisados mais dois (02) textos. Nos textos analisados no blog 2, mais uma vez, aparece o referencial religioso protestante, cuja relação com o neoliberalismo já foi descortinada. Mais uma vez, faz-se críticas à escola pela necessidade de se reconhecer que existem conhecimentos fora dela e que o processo de formação não deve focar apenas a certificação, mas a experiência intelectual significativa, que a escola não tem garantido, segundo o texto analisado. Além disso, pontua-se que a escola não acolhe as crianças que se diferenciam.

No blog 3, foram analisados quatro (04) textos. É recorrente o referencial religioso, que vai se mostrando como principal referência dos textos levantados para a análise na realidade brasileira, muito mais do que qualquer referência pedagógica explícita. As referências pedagógicas vão aparecer implicitamente a partir deste alicerce.

Um dos textos deste blog é texto jornalístico originalmente publicado na Revista Veja, em julho de 2013, no qual aparece explicitamente a perspectiva da autoaprendizagem e do aprender a aprender. As chamadas pedagogias do aprender a aprender estão vinculadas a uma concepção que entende a escola como uma fábrica de sujeitos com determinadas habilidades e competências e o texto do blog faz esta crítica à escola e se apropria da perspectiva do aprender a aprender na dimensão de que todos são capazes de aprender sozinhos, em ritmo próprio e de se colocarem de forma competitiva no mercado de trabalho em suas áreas de talento e de interesse, que devem ser valorizadas e devem impulsionar o processo de formação. Trata-se de algo que, conforme o próprio texto, a escola não pode fazer pelo seu trabalho com uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo.

Ainda no mesmo texto jornalístico em análise aparece fundamento nos trabalhos de John Holt e de Alexander Neill. Foram eles os primeiros a pensar no processo de desescolarização nos Estados Unidos e a fazerem críticas aos problemas da escola que consideravam incorrigíveis. Isto confirma a influência norte-americana sobre a perspectiva de Educação Domiciliar que se configura no Brasil na atualidade, tal como colocam Oliveira e Barbosa (2017).

São marcantes nos textos deste blog os preceitos liberais/neoliberais da liberdade,

tanto no que se refere à decisão pela educação domiciliar quanto no que se refere à definição do currículo e do tempo de estudo de cada *homeschooler*. Nos textos revisados, o preceito da liberdade de ensino é posto por Cury (2017) ao afirmar que é nessa referência que os pais sustentam a reivindicação pela modalidade da educação domiciliar e o argumento de que, nesta modalidade, os alunos são mais respeitados em seu tempo e em seus interesses. A mesma referência aparece em Oliveira e Barbosa (2017), ao mostrarem que no debate e na configuração atual da Educação Domiciliar um dos fundamentos é o neoliberalismo, remetendo-nos aos princípios e aos autores do liberalismo clássico que criticavam a escola pública estatal e, até mesmo, a escola privada, sendo favoráveis à desescolarização. É nessa perspectiva de liberdade que pensam o indivíduo, o ser humano, como ser capaz de aprender por si, a partir do próprio esforço e no seu próprio tempo.

No blog 4, foram analisados três (03) textos. Nestes, reaparece o referencial religioso, coadunando, mais uma vez, com o que colocam Oliveira e Barbosa (2017) sobre motivos religiosos serem os principais para a adoção da prática de Educação Domiciliar. As críticas feitas à escola são também recorrentes em relação ao encontrado nos textos dos sites anteriormente descritos, bem como as vantagens da Educação Domiciliar.

Chama atenção neste blog o reconhecimento de que a escola tem um papel social importante. Ou seja, coloca-se a Educação Domiciliar como uma opção a partir da qual não se trata de acabar com a escola, mas de reconhecer outra possibilidade, acabando com a obrigatoriedade da matrícula escolar para aqueles que não a desejem. Como posto em nosso referencial teórico, trata-se de reivindicação de alteração da legislação educacional brasileira, no sentido de reconhecer a Educação Domiciliar como uma modalidade à livre escolha dos pais ou responsáveis pela criança.

No que diz respeito à concepção de ser humano, mais uma vez, aparece um olhar que se aproxima de uma visão liberal/neoliberal (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017) que enxerga o ser humano como alguém que precisa se adequar à sociedade e, para ser bem-sucedido, precisa se esforçar individualmente, desenvolver seus talentos e empreender.

No site 1, foram analisados três (03) textos. Também no site da ANED os elementos e fundamentos de todos os níveis analisados se repetem. O que chama atenção é, mais uma vez, o fundamento no movimento norte-americano de desescolarização e de críticas à redução da educação que é ofertada pela escola.

É perceptível a recorrência do argumento religioso como edificante da prática de Educação Domiciliar, tal qual posto por Oliveira e Barbosa (2017). Junto com isto, aparece bastante o argumento da liberdade de opção sobre o processo educacional dos filhos, já que esta é compreendida como uma responsabilidade das famílias, aproximando-se das explicações de Cury (2017). Estão claros os fundamentos neoliberais, especialmente no que se refere à liberdade individual que não pode ser tolhida pelo Estado. Repete-se nos textos analisados a crítica de que o ensino escolar

não garante efetiva aprendizagem, coadunando com o que é discutido por quase todos os autores consultados nesta pesquisa. A própria percepção de ser humano posta nos textos é advinda do preceito religioso e quando se diz que a aprendizagem precisa compor o bem coletivo da família, pode-se inferir que não haverá aceitação de trabalhos escolares que se distanciem dos princípios religiosos da família.

Cabe aqui uma breve relação com Weber (1986) citado por Costa (2014) para o qual a ética protestante e os princípios liberais têm uma aproximação, pois o protestantismo condena o hedonismo e o ócio e vangloria o trabalho, a disciplina e a riqueza consequente de ambos. Ou seja, o protestantismo servia como defesa dos princípios liberais nos séculos XVII e XVIII e parece agora haver uma relação entre os princípios neopentecostais e neoliberais.

As críticas feitas à escola aproximam-se tanto do que está descrito na literatura que analisa os motivos do surgimento e do crescimento da prática da Educação Domiciliar no Brasil revisados no referencial teórico desse subprojeto, como Cury (2017), Oliveira e Barbosa (2017), Vasconcelos (2017) e Andrade (2017), quanto do que está posto em estudos com embasamento crítico, como Costa (2014), que enxerga na escola, tal como se encontra atualmente e como se constituiu desde a Modernidade, um currículo burocrático e engessado, fechado a saberes relevantes e ricos no processo de formação humana muitas vezes advindos das próprias comunidades nas quais a escola está localizada e que tende a silenciar ou a tratar pontualmente os saberes e sujeitos que trazem a diversidade multicultural para o espaço-tempo escolar.

A diferença entre os dois posicionamentos é de fundamento e de perspectiva de encaminhamento. Enquanto Costa (2014) e diversos autores citados pela autora pensam num processo de mudança nas práticas escolares embasados em princípios mais abertos, coletivos e comunitários na perspectiva de construção de uma sociedade onde haja igualdade, equidade e respeito às diversas diferenças, os textos analisados deixam clara uma perspectiva individualista de aprendizagem que se vincula a uma perspectiva de sociedade também individualista, na qual sucesso ou fracasso estão vinculados à vontade de saber e ao esforço do indivíduo, deixando de lado suas condições objetivas de existência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à legitimidade social da escola, especialmente nos níveis epistemológico e gnosiológico, os questionamentos partem tanto de referências educacionais conservadoras quanto de referenciais críticos do campo da Educação em relação à perspectiva de redenção social que vem se mostrando falsa no decorrer da história desse modelo formativo. Além disso, é também comum entre essas referências a crítica aos currículos prescritos pelo Estado, sem levar em conta a diversidade de alunos que adentram o espaço-tempo escolar nem o seu tempo pedagógico de aprendizagem. Parece ser consenso que a escola uniformiza e tem dificuldade em

lidar com o que se distancia do padrão previsto nos fundamentos pedagógicos das políticas educacionais de nosso país.

Diante disto, se de um lado se discute as necessárias transformações que a escola precisa encetar e os desafios políticos, pedagógicos e formativos que estão postos; de outro, reivindica-se pela legalização da modalidade de Educação Domiciliar. Está claro que essa reivindicação não é pelo fim da escola, mas pela liberdade de opção por parte das famílias, sejam aquelas que expressam argumentos mais vinculados ao campo da fé e da moral sejam aquelas que se baseiam no fracasso acadêmico das escolas.

Portanto, o argumento da liberdade de escolha e da necessidade do Estado garantir legalmente esta liberdade é um dos argumentos mais recorrentes nos textos analisados. Conforme esclarecido em estudo que tomamos como fundamento teórico, tal argumento se aproxima de um referencial neoliberal, que retoma princípios do liberalismo e que entende ser papel do Estado garantir a liberdade individual e não tolhê-la, o que se configura com a obrigatoriedade da matrícula escolar. Este argumento também nos mostra e confirma a influência do modo de vida norte-americano nos moldes como o fenômeno da Educação Domiciliar vem se constituindo no Brasil atualmente.

Que referências pedagógicas estão explícitas e implícitas? Esta é a pergunta que nos propomos a responder. Explicitamente, encontramos menção às pedagogias do aprender a aprender. Tais pedagogias, nas análises tecidas por Costa (2014), mostram vínculo com uma noção de aprendizagem a partir do esforço individual na resolução de situações-problema e que devem formar um sujeito capaz de empreender e de ser líder. Implicitamente, é preciso fazer uma reflexão sobre como se pensa Educação no âmbito da ética protestante que fundamenta tantos dos textos analisados. Mais uma vez, Costa (2014), ao trazer Weber (1986), ajuda a construir a reflexão. Trata-se de referência que prega retidão, disciplina e, ao mesmo tempo, não aceita práticas culturais que se distanciem dos princípios religiosos. Aqui, é possível entender de onde vem o argumento moral contra a escola e com base em que os teóricos, como Cury (2017), contrários à Educação Domiciliar, falam da relevância de ir para a escola conviver respeitosamente com a diversidade. Mas a ética protestante não é afeita a tal perspectiva. Costa (2014, p. 68-69) diz que:

[...] os valores conservadores têm avançado e encontrado espaço no cenário contemporâneo. Como vivemos um momento de crise de paradigmas, de crise do capitalismo e de enfraquecimento do Estado moderno regulador, a desordem e a desregulação neoliberais, com seus valores liberais intensificados ao extremo, parece, mais uma vez, utilizar da “ética protestante” para fazer com que os sujeitos se sintam supostamente seguros e aceitem as “novas” regras nas quais se valoriza a ordem, o esforço e o sacrifício individuais. Ou seja, o protestantismo, reiteradamente, vai sendo a “luva” que cobre as mãos que empreendem as ações [...] do neoliberalismo.

Identifica-se, portanto, referências pedagógicas não-críticas de fundamento liberal, entendidas aqui como aquelas que visam que o sujeito se adapte à sociedade. Mas aos alunos de Educação Domiciliar perspectiva-se a posição de liderança nesta sociedade, já que segundo as influências norte-americanas e o que está expresso nos textos analisados, eles alcançam resultados acadêmicos mais expressivos do que aqueles que frequentam a escola e são eficientes, curiosos, disciplinados, além de terem a oportunidade de desenvolver seus talentos e aprofundar-se em seus interesses.

É preciso reconhecer que os textos aqui analisados são uma pequena amostra do grande volume de textos encontrados sobre Educação Domiciliar nos blogs e site pesquisados. Além disso, a própria situação de insegurança jurídica dificulta um estudo que se lance na dimensão do que é efetivamente concretizado por essas famílias. E é preciso haver investigações nesse sentido para que fiquem ainda mais claras as referências pedagógicas.

Do ponto de vista dos riscos de legalização da Educação Domiciliar no Brasil, é preciso concordar com Cury (2017) sobre a possibilidade de aumentar o fosso educacional e social no Brasil, já que se trata de prática, que segundo Oliveira e Barbosa (2017), está sendo mais disseminada entre as classes sociais mais abastadas que podem, portanto, por outras vias enriquecer o capital cultural. E, não se pode deixar de mencionar o contexto sócio-econômico do Brasil. Tem-se um contexto de congelamento de gastos com educação pelos próximos vinte anos, de modo que a legalização de tal prática pode justificar um desinvestimento e uma precarização ainda maiores a partir do argumento de que, insatisfeitas, as famílias podem educar em casa. Sabemos que este não é o objetivo de quem reivindica pela legalização da Educação Domiciliar. Mas é um risco a perspectivar. E aí, como coloca Cury (2017) ficamos entre o compromisso com a coisa pública e a perspectiva de que cada um pode e deve decidir e resolver de forma privada algo que é necessidade pública e coletiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édison Prado. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Revista Pro.posições**, v. 28, n. 2, mai.-ago.,2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Presidência da República, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. 1996.

COSTA, Martha Benevides da. **Carnavalização da Escola: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas- trilhas possíveis**. 2014.292p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **Revista Pro.posições**, v.

28, n. 2, mai. - ago., 2017.

PARANÁ. **Educação Domiciliar**. BOM DIA PARANÁ. Curitiba: RPC TV/G1.GLOBO.COM, 16 de maio de 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; BARBOSA Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Revista Pro.posições**, v. 28, n. 2, mai.-ago.,2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?**, Rio de Janeiro. 2017.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, jun., 2001.

HARRIET MARTINEAU, ALÉM DE SEU TEMPO

Vitória Rodrigues Rocha Milioni

Universidade Estadual de Londrina – CESA
(Centro de Estudos Sociais Aplicados)
Londrina – Paraná.

Kevin Gustavo Alves de Oliveira

Colégio Estadual Professor Newton Guimarães
Londrina – Paraná.

RESUMO: A percepção dos alunos do Ensino Médio da rede estadual do município de Londrina/PR sobre a não apresentação de sociólogas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, despertou interesse em descobrir as razões pelas quais não são propostos como conteúdo básico os autos de mulheres de grande importância à sociologia. Após as orientações e pesquisas bibliográficas foi obtido o conhecimento da estudiosa Harriet Martineau cujos pensamentos são temas de grande relevância para sociedade contemporânea e semelhantes aos dos clássicos sociólogos Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Essa descoberta levou à criação de hipóteses e deduções sobre possíveis motivos pelos quais o reconhecimento de Martineau foi nitidamente ignorado ao longo do tempo, tornando-se evidente o fato de que Harriet viveu em uma sociedade que possuía pensamentos e ideias concretas em relação aos direitos e deveres da mulher, por esta razão, espera-se que, uma

pessoa que superou essa forma de governo fosse lembrada por suas atitudes e conquistas, o que não ocorreu. O projeto finda compreender os estudos da socióloga e a repressão que sofreu. Para a obtenção de informações, foi criado um formulário destinado a professores de sociologia do município de Londrina, abordando assuntos sobre o reconhecimento da estudiosa e a aplicação de suas obras em salas de aula. Os resultados obtidos comprovam que muitos docentes não possuem conhecimento da existência de Harriet Martineau e consequentemente não utilizam os autos da personagem em suas aulas, corroborando muitas hipóteses e proporcionando novos conhecimentos sobre a pensadora.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia clássica, Harriet Martineau, Ensino Médio.

HARRIET MARTINEAU, BEYOND YOUR TIME

ABSTRACT: The perception of the high school students from the public school in Londrina/PR about the non-presentation of sociologists by the National Curricular Guidelines, aroused interest in discovering the reasons why the records of women of great importance to sociology are not proposed as basic content. After several bibliographical researches, the knowledge of

the sociologist Harriet Martineau was obtained, in which her thoughts were extremely relevant for our contemporary society and similar to the classical sociologists Karl Marx, Max Weber and Émile Durkheim's own theory. This discovery led to the creation of hypotheses and deductions about possible reasons why Martineau's recognition was sharply ignored over time, making it clear that Harriet lived in a society that possessed concrete thoughts and ideas related to women rights. It would be expected of this woman, who surpassed this form of government to be remembered for her attitudes and achievements, however this isn't what happened. The project ends by understanding the sociologist's studies and the repression she suffered. To gather information, a form was created for Londrina city's sociology professors, regarding themes related to the recognition of the scholar and the application of her works in classrooms. The results obtained prove that many teachers are not aware of the existence of Harriet Martineau and consequently don't use her books in their classes, corroborating many hypotheses and providing new knowledge about the scholar.

KEYWORDS: Classical sociology, Harriet Martineau, High School.

1 | INTRODUÇÃO

Após a observação da ausência dos estudos da pesquisadora Harriet Martineau nos conteúdos contemplados pelo currículo do Ensino Médio apresentados, iniciou-se essa pesquisa a fim de compreender a forma como a sociedade do século XIX influenciou na projeção dos estudos de Martineau, que viveu no mesmo período histórico de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, clássicos da Sociologia. Assim, almeja-se analisar o conteúdo científico e as principais obras produzidas pela socióloga e comparar seus temas com os trabalhos descritos pelos autores clássicos contemporâneos a ela que são, diferentemente da teórica, indicados nas propostas de estudos das diretrizes curriculares da disciplina de Sociologia para o Ensino Básico; além disso, têm-se como objetivos propor uma hipótese sobre os motivos que levaram a não projeção dos estudos de Harriet Martineau no século XIX nos dias atuais e sua exclusão dos clássicos abordados como conteúdo para o Ensino Médio; descrever a importância dos estudos da mulher, tanto para sua época quanto para os conteúdos do Ensino Médio e, por fim, propor diferentes maneiras para difundir os estudos realizados pela pesquisadora no meio acadêmico.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório segundo Gil (2008), que observa a ausência da divulgação dos estudos de sociólogas no Ensino Médio.

Este projeto foi desenvolvido por estudantes do Ensino Médio e professores da Sala de Recurso Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação, do Colégio Estadual "Professor Newton Guimarães", Londrina-Pr.

As pesquisas iniciaram após discussões com educadores da instituição, da

disciplina de sociologia, que perceberam a relevância desse tema.

A literatura apresenta diversas referências sobre mulheres que contribuíram com estudos na área de Ciências Sociais, inclusive a socióloga Harriet Martineau, mas apesar de suas contribuições, é desconhecida por estudantes do ensino médio, pois suas obras não são abordadas durante as aulas.

Analisando as referências e obras de Harriet Martineau, foi possível compreender que ela produziu conteúdo científico abordando temas que colaborou para a fundamentação da Sociologia Clássica, realizando um modelo de Método Sociológico, descrito no livro “Society in America” (1837).

Ela também abordava temas sobre economia, transparecendo se uma grande apoiadora do Liberalismo Econômico, descrito em seu livro “Illustrations of political Economy” (1832), onde fez a intermediação entre as ideologias de Adam Smith e o cotidiano das pessoas.

Realizou também estudos sobre classe social, suicídio, religião e a relação doméstica dos indivíduos de seu período histórico, possuindo desta forma, alguns objetos de estudos comuns aos autores clássicos, considerados pais da Sociologia, como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim .

É nesse ponto que abre-se uma lacuna e questiona-se porque os estudos de Harriet Martineau não fazem parte do contexto escolar da cidade de Londrina - Paraná.

Para obter e analisar dados que possa colaborar com esse questionamento, foi elaborado um questionário, disponibilizado via Google Formulários, para os professores que ministram aulas de Sociologia, para o Ensino Médio, da cidade de Londrina-PR.

O endereço eletrônico de cada educador será disponibilizado pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Londrina-PR, em colaboração com a pesquisa.

Após análise, busca-se compreender o quão presente se encontra os estudos da Socióloga pelo corpo docente atuante.

Com isto, realizou-se uma apresentação dos dados obtidos e analisados a professores de diversas áreas do conhecimento, juntamente com um material informativo sobre o mérito intelectual e as contribuições de Harriet Martineau. Por meio desse trabalho, foi possível propor aos educadores envolvidos a participar de eventos como debates ou mesa redonda, com propostas inovadoras para que esse erro seja corrigido e a autora de tantas obras possa ser inserida nas escolas como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

3 | RESULTADOS

Durante a realização do trabalho, foram realizadas uma série de pesquisas de cunho bibliográfico sobre os autores considerados como clássicos da Sociologia, Marx, Weber e Durkheim, desvelando os temas e as ideologias que defenderam e abordaram em suas obras; além das investigações principais sobre a vida e contribuições acadêmicas de Harriet Martineau, percebendo certa relação entre as

temáticas defendidas pelos clássicos e as que foram abordadas pela socióloga. A fim de compreender também a época em que estava situada a existência de Harriet, realizou-se pesquisas sobre o século XIX, descobrindo costumes, tradições e acontecimentos daquele período.

Assim, com esta investigação mais profunda das pesquisas realizadas por Harriet, notou-se uma correlação das temáticas abordadas pela pensadora com as que os três clássicos sociológicos também trabalharam os quais, de forma oposta a socióloga, tiveram grande prestígio e reconhecimento. Para discorrer mais precisamente sobre os a comparação dos temas, pretende-se fazer as relações entre os trabalhos de Martineau x Émile Durkheim, seguida de Martineau x Karl Marx e, por fim, Martineau x Max Weber.

I- MARTINEAU X ÉMILE DURKHEIM - o método sociológico

O sociólogo Émile Durkheim é reconhecido nos dias atuais como o pensador que escreveu o primeiro método sociológico, tendo sido este publicado em 1895. Consistia em difundir a ideia de que a Sociedade, assim como Auguste Comte também preconizava, funcionava como um organismo vivo, e influencia a vida dos indivíduos que nela convivem, através do que o pensador denominava de Instituições Sociais, em síntese, a família, a religião e a cultura, por exemplo, estabelece padrões de comportamentos ou pensamentos (fatos sociais) que são seguidos por todos; Durkheim preconizava, então, que a sociedade deveria ser estudada a partir desta visão de um todo, compreendendo o ser humano como uma concepção da mesma. Harriet, contudo, publicou “ How to Observe Morals and Manners” 57 anos antes do que o de Émile; nesta obra a autora objetivou alterar a mentalidade estereotipada e preconceituosa dos viajantes que iam rumo ao continente Americano, com a intenção pura de que os fenômenos observados por eles fossem relatados da maneira mais concisa possível, de forma que os cientistas pudessem utilizar dos conhecimentos descritos pelos recém chegados para compreender melhor a sociedade que formava-se do outro lado do oceano. Além disso, pode-se perceber que a mulher já tinha plena consciência que as sociedades eram plurais e constituídas por relações sociais que, apesar de estar no micro podem ser sentidas quando estuda-se a macro-sociologia. Aspecto tal, que facilmente pode ser comparado ao pensamento de Max Weber.

II- MARTINEAU X MAX WEBER- *relações e ações sociais*

Para Max Weber uma sociedade se constitui através das ações realizadas pelos indivíduos que nela habitam, sendo essas desvinculadas de qualquer padrão, pois, segundo o pensador as pequenas relações sociais inter-humanas, sejam com relação a fins, a valores, afetiva ou tradicional influenciam o ambiente social onde estão inseridas. Harriet, todavia, anteriormente ao pensador, já considerava que as relações sociais e os frutos das mesmas eram de extrema importância para o estudo das Ciências Sociais como um todo; isto pode ser observado no fato que a teórica

tratava sobre as mais variadas temáticas cotidianas como o casamento, a situação do negro, as crianças, a educação da mulher, a vida doméstica, religiosa e, também, as relações de raça, assuntos que, no período da pensadora, eram menosprezados. Por mais que Harriet não tenha escrito especificamente um livro que abordasse a importância destas pequenas relações interpessoais, percebe-se através da leitura de suas obras o quanto a preocupação da pesquisadora voltava-se a estas micro-tramas.

III- MARTINEAU X KARL MARX - *economia política*

Já quando faz-se uma comparação dos temas trabalhados por ambos teóricos, temos que tanto Martineau quanto Marx trataram, em algumas de suas obras, sobre economia política, levando a conhecimento da população em geral e da comunidade científica sobre conceitos básicos do liberalismo econômico e, por outro lado, das bases do socialismo, respectivamente; Harriet e Karl tinham ideias, então, opostas, considerando-se que a mulher defendia o princípio de que se sustenta o capitalismo, enquanto o sociólogo trabalhava com pensamentos mais revolucionários, que trouxeram a tona os ideais socialistas. Mesmo os dois pensadores tendo dissonâncias cognitivas quanto ao segmento econômico considerado por eles como ideal, deve-se ressaltar que tanto o teórico quanto a teórica tinham uma perspectiva de mundo comum, na qual sempre buscavam apresentar às minorias temáticas que a sociedade distanciava da população mais desfavorecida, visto que no século XIX apenas os mais bem estruturados financeiramente tinham acesso à educação.

4 | PESQUISA DE CAMPO

Além das pesquisas bibliográficas e com referência ao século XIX, foi realizado também um formulário de questões através do Google Formulários, a fim de investigar a ciência dos professores de Sociologia de Londrina frente a participação feminina na composição das Ciências Sociais ao longo dos anos, dentre as nove perguntas que foram elaboradas e que serão anexadas ao trabalho o ênfase maior foi o de constatar se, dentre os 67 Docentes ativos na cidade de Londrina — conforme informação obtida via o Núcleo Regional de Educação de Londrina — alguma porcentagem obtivesse conhecimentos sobre as obras e contribuições de Harriet Martineau para a Sociologia Clássica; para isto, dentre o total de questões 3 remetem a este assunto.

Através da leitura do livro Estatística para Ciências Humanas - 11ª edição - publicado em 2012 e escrito por Jack Levin, James Alan Fox e David R. Ford, a fim de que os resultados das entrevistas fossem o mais confiável possível, foram definidos alguns parâmetros importantes, dentre eles:

1. A POPULAÇÃO DA PESQUISA: O conjunto total de pessoas que devem ser investigadas, ou seja a população do presente estudo é o de 67 pessoas que, como já mencionado, remete a quantidade de Docentes ativos da disciplina de

Sociologia na cidade de Londrina.

2. **MARGEM DE ERRO:** A quantidade equivalente à variação dos resultados do estudo, referente ao percentual de respostas que podem ter sido equivocadas. Este índice pode variar tanto para mais quanto para menos. Com menção ao trabalho, a margem de erro é equivalente a 17,31%.

3. **CONFIABILIDADE:** Este parâmetro faz alusão a possibilidade de que, se a mesma pesquisa for feita com outro grupo de indivíduos da mesma população já dita, os resultados serão os mesmos. No caso da entrevista realizada e documentada acredita-se que o nível de confiança seja de 95%, pois a parcela de interrogados foi o suficiente para representar a população, considerando, sempre, a margem de erro.

4. **DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO:** Pode-se considerar como Homogênea, pois o formulário foi distribuído a professores/as de maneira diversificada, sem nenhuma restrição de gênero, idade ou perfil sócio-econômico desejável; a única característica que foi requerida aos entrevistados era que fossem professores de Sociologia da cidade de Londrina.

5. **AMOSTRA:** Trata-se da parcela do subgrupo da população que faz-se necessário entrevistar para que a pesquisa tenha resultados o mais próximos possível da realidade. No caso do formulário elaborado neste trabalho, a quantidade de indivíduos que seriam fundamentais é de 17, exatamente a quantidade de respostas adquiridas.

Com o fechamento do formulário, os dados que foram obtidos auxiliam na confirmação de que o problema da pesquisa é, de fato, relevante. O questionamento inicial desta pesquisa era se a sociedade do século XIX influenciou na projeção dos trabalhos e contribuições realizadas por Harriet Martineau de forma que os sociólogos, contemporâneos a pesquisadora, e atualmente considerados como clássicos são reconhecidos no século XXI e têm seus estudos contemplados nas diretrizes curriculares do Ensino Médio, diferentemente de Martineau que, apesar de seus esforços, passa despercebida pela população de professores da rede pública de Londrina; fato comprovado através das análises das respostas do formulário, pois, quando foi perguntado se os Docentes conheciam as pesquisas de Harriet, 76,5% (equivalente a 13 pessoas) afirmaram que não, enquanto os restantes 23,5% (equivalente a 4 pessoas) disseram que sim, conforme o gráfico 1 abaixo:

Conhece a pesquisadora Harriet Martineau?

17 respostas

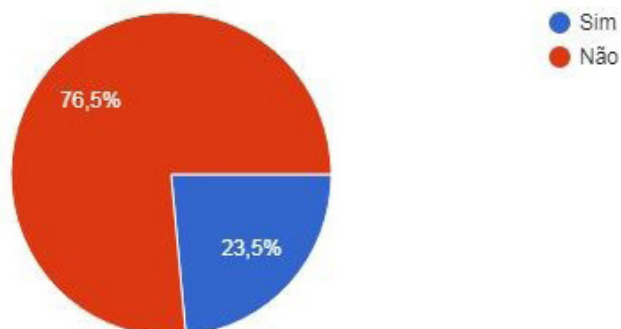


GRÁFICO 1-

O problema, todavia, dá-se desde a formação acadêmica da maioria dos entrevistados.

Conforme perguntado, dentre a amostra geral, 16 indivíduos declararam que se graduaram na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com conclusão nos anos de 1991-2014; um professor, apenas, afirmou ter-se graduado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo não informou seu o ano de conclusão. Conforme questionado se mulheres sociólogas haviam sido apresentadas em aula durante os anos de formação, 70,6% afirmaram que não, e 29,4% que sim, sendo respectivamente 12 indivíduos a 5, de acordo com o gráfico 2 obtido.

No seu período de formação acadêmica, foram propostos estudos sobre sociólogas?

17 respostas

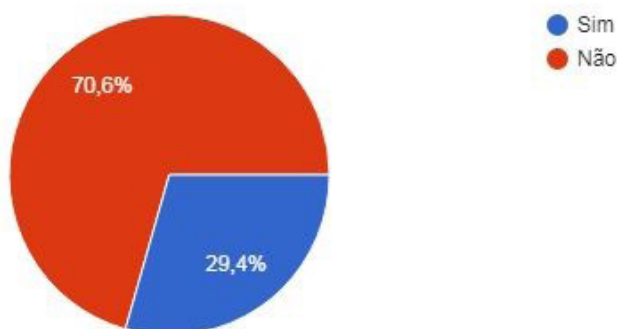


GRÁFICO 2-

Já quando foi indagado aos docentes quais as sociólogas que foram-lhes apresentadas, nomes como Judith Butler, Maria Lygia Quartim de Moraes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Helena Safiotti, Hannah Arendt, Clara Zetkin, Simone de

Beauvoir, Carole Pateman e M. Mead foram os destacados. Pode-se perceber que, Harriet Martineau não foi mencionada neste questionamento.

Observa-se, contudo, que apesar de não ter sido apresentado sociólogas a grande maioria dos entrevistados, durante as aulas da Universidade, boa parte dos docentes veio a ter conhecimento de figuras femininas que contribuíram na formação das ciências sociais. Como pode ser observado no Gráfico 3, onde 94,1% (16 indivíduos) afirmaram que sim, e 5,9% afirmou que não (sendo o equivalente a 1 indivíduo).

Tem conhecimentos sobre mulheres que atuaram na Sociologia ao longo do tempo?

17 respostas

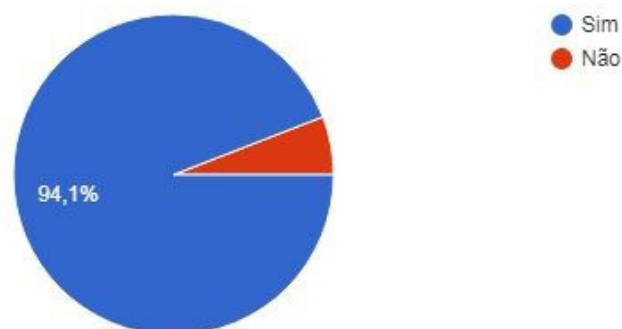


GRÁFICO 3-

Sabe-se, então, que mesmo diversos docentes tendo conhecimentos sobre sociólogas que tiveram sua participação ativa e reconhecida, os estudos assim como o nome de Harriet Martineau não teve a mesma projeção, visto que a grande maioria dos entrevistados mal ouviram falar da teórica. A visível minoria de 4 entrevistados que a disse conhecer — conforme o gráfico 1 —, foi indagado como obteve ciência de seus estudos e se já havia utilizado ou mencionado, de alguma forma, as teorias ou a existência de Martineau. A resposta recebida para o primeiro questionado dito foram variadas: temos, que a curiosidade intelectual dos estudantes que compõem este presente trabalho induziu a um dos professores pesquisar sobre Martineau; citações, debates em um grupo de estudo político da universidade e durante pesquisas sobre o surgimento da Sociologia realizadas por um docente durante o planejamento de aula foram as outras três formas que os entrevistados tiveram contato com a história e obras de Martineau. Já referente à segunda pergunta, sobre a utilização dos conhecimentos da pesquisadora durante ministração de aulas, a resposta foi unânime: dentre os 17 profissionais entrevistados, todos responderam que nunca lecionaram e nem mencionaram nenhum conteúdo, conceito ou sequer a existência de Harriet Martineau, segundo demonstra o gráfico 4.

Utiliza ou já utilizou conhecimento/conceitos da pesquisadora Harriet Martineau em suas aulas?

17 respostas

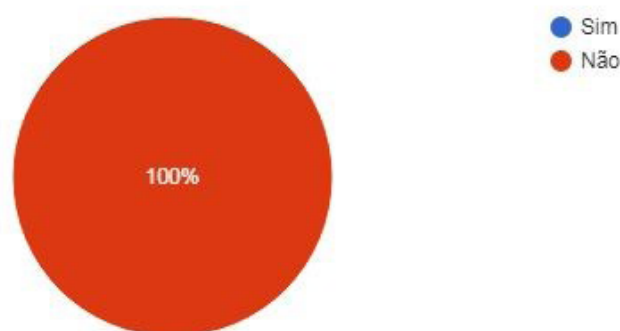


GRÁFICO 4-

Em meio a este cenário tem-se uma dúvida emergente, Harriet não é abordada como conteúdo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio porque suas contribuições são impertinentes para o século XIX, diferente de seus contemporâneos que são reconhecidos até os dias atuais (vulgo, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim)? A solução desse impasse, contudo, pode ser encontrada em uma análise das pesquisas realizadas no Resumo de estudos deste trabalho, pois, através da biografia e bibliografia da teórica pode-se perceber que a dita cuja empenhou-se em escrever livros e artigos para diversos problemas vigentes na época em que viveu: como levar conhecimento de economia de forma simples para o povo britânico, elaborar um método de pesquisa sociológico e, além disso, foi uma das primeiras — se não a primeira — a considerar a ciência da sociedade tão complexa quanto a da natureza, de tal forma que preconizou o quanto todos os elementos que compõem a sociedade são de extrema importância para seu funcionamento.

Após a realização destas breves comparações percebe-se que, de fato, Martineau ou trabalhou sobre temáticas ou defendeu perspectivas semelhantes a de seus contemporâneos clássicos, porém, mesmo também pertencendo ao mesmo período histórico, não é reconhecida como uma das fundadoras da Sociologia. Partindo de tal fato, cogita-se a possibilidade de que o descaso com a existência da socióloga é proveniente de uma mentalidade ainda existente no século XIX, fala-se do patriarquismo. Assim como já estudado, na época Vitoriana as mulheres eram incentivadas a serem como guardiãs do lar, visto que viviam em prol do casamento e da família se limitando, desta forma, aos cuidados domésticos; em relação ao matrimônio, as mulheres eram tidas como um objeto de continuação da riqueza de sua família, pois eram arranjadas para casar com homens que fossem do mesmo círculo social que elas, sendo o amor recíproco um elemento desnecessário para a escolha do noivo. Esta mentalidade patriarcal na Inglaterra foi fortemente influenciada pela corrente religiosa denominada de Puritanismo, em qual o conservadorismo tem grande

presença. Partindo da existência destas e de outras tantas regras, indaga-se se a sociedade britânica da época de Martineau não foi a maior culpada pela invisibilidade atribuída a socióloga não apenas naquele período, de forma que se perdura até os dias atuais; este descaso com a pesquisadora é percebido, por exemplo, ao se observar a ausência dos conceitos publicados pela mulher na Base Comum Curricular da disciplina de Sociologia. Assim, compreende-se que pelo fato de Harriet ser uma mulher que não se adequou aos costumes da época, pelo fato de não ter aceitado um casamento arranjado e, conseqüentemente, não tendo sido uma mulher do lar, a socióloga teve suas contribuições teóricas ignoradas frente aos conceitos que foram criados por seus contemporâneos, por mais que houvesse desenvolvidos temáticas pertinentes e similares a dos atualmente considerados clássicos, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

5 | CONCLUSÃO

Após a realização das pesquisas bibliográficas, o fechamento e análise do formulário, juntamente com a comparação dos conteúdos que foram pesquisados, percebeu-se que a socióloga teve sua participação como teórica clássica suprimida porque não se enquadrou nos padrões de comportamento feminino incentivados na época, mesmo tendo trabalhado com temáticas fundamentais para o período, como a emancipação da mulher, a criação de um método sociológico e o reconhecimento da complexidade das ciências sociais, além de ter transmitido conhecimento sobre economia-política de forma simples, a fim de facilitar o acesso a toda a população.

Indicamos, entre as possibilidades, que por Harriet Martineau ser mulher a comunidade científica não demonstrou devida valorização às contribuições da teórica, assim como o fez aos conteúdos produzidos por seus contemporâneos, que até o século XXI são considerados como clássicos da Sociologia, sendo desta forma contemplados como conteúdo essencial no Ensino Médio. Essa depreciação frente aos trabalhos de Harriet pode ser observado com a análise das respostas do Google Formulários, pois atentou-se ao fato que dentre os 17 entrevistados, apenas 4 possuíam conhecimento limitado sobre a existência de Martineau, de maneira que nenhum deles fez a utilização dos conceitos produzidos pela pesquisadora em sala de aula, isto na cidade de Londrina. Compreende-se, então, que a socióloga produziu obras fundamentais para a Sociologia clássica e que merece ter seu espaço reconhecido neste âmbito, através da sua inclusão nos conteúdos básicos apresentados no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABAROA, Elena Gallego. Dos novelas de Harriet Martineau. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/IJHE/article/download/.../44717> Acesso em: 11 de julho de 2018

CANDIDO, Marcia Rangel; DAFLON, Verônica Toste. Dossiê especial caderno de estudos Sociais e Políticos. v.6, n.11,2017.Disponível:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/>

CESP/article/view/32864/23398 Acesso em: 09 de julho de 2018.

CORDEIRO, Ronaldo. Dissonância cognitiva. 2003. Disponível em: <http://brazil.skepdic.com/dissonancia.html>

Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

Disponível em: <https://www.ficiencias.org>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-mulher-na-sociedade-vitoriana/52298/>

FOX, Alan; FORD, David; LEVIN, Jack. Estatística para ciências humanas. 11ª edição. São Paulo: pearson, 2012.

FRAZÃO, Dilva. Bibliografia de Harriet Martineau. Disponível em: https://www.ebiografia.com/harriet_martineau. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

GRAHAM, Yates. (Ed.), Harriet Martineau on Women. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1985. Disponível em: [.http://media.pfeiffer.edu/lridener/DSS/Martineau/MARTINW5.HTML](http://media.pfeiffer.edu/lridener/DSS/Martineau/MARTINW5.HTML)

KARNAL, Leandro; PURDY, Sean; ESTEVAM, Luiz; Marcus, Fernandes; Morais, Vinícius. A história dos Estados Unidos da América. São Paulo: editora contexto, 2007.

MARIA, Anna; Dias, F Edimundo. Introdução ao pensamentos sociológico. São Paulo: editora Eldorado, 1935.

MAUROIS, André. Histoire d' Angleterre. Edição 10-1978. França: Fayard, 1978.

RAQUEL FERNANDES PEREIRA, Maria. A mulher na sociedade vitoriana. 2010.

Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-mulher-na-sociedade-vitoriana/52298/>

WEINER, Gaby. Disponível em: <http://martineausociety.co.uk/category/news-and-events/>

HISTÓRIA, MEMÓRIA E COTIDIANO NAS CRÔNICAS DE RUBEM BRAGA

Lucas de Oliveira Cheque

Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de História e Ciências
Sociais

Catalão – Goiás

Artigo produzido a partir de uma bolsa de
Iniciação Científica, com a orientação da Prof.^a

Dra. Regma Maria dos Santos.

RESUMO: O presente artigo pretende analisar o governo Vargas a partir de leituras das crônicas de Rubem Braga. Os objetivos da pesquisa são: aprofundar o conhecimento sobre o estudo interdisciplinar que une jornalismo, história e literatura; compreender qual a percepção deste autor sobre a relação história e cotidiano, que tratam das transformações ocorridas no Brasil no século XX; e compreender de que maneira as crônicas publicadas revelam os preceitos estéticos, políticos e ideológicos do cronista. Para isto, metodologicamente, será levantado os preceitos políticos do autor, os jornais em que suas crônicas foram publicadas e sua relação com seus leitores. Através de suas crônicas – que são uma excelente fonte de pesquisa - é possível percebermos que mesmo a situação do trabalhador melhorando, ainda estava longe do ideal, e que a exploração do trabalho era um acontecimento presente no cotidiano brasileiro, juntamente com a falta de investimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Crônicas. Rubem Braga. Getúlio Vargas.

HISTORY, MEMORY AND DAY-TO-DAY IN THE CHRONICLES OF RUBEM BRAGA

ABSTRACT: The present article intends to analyze the Vargas government from readings of the chronicles of Rubem Braga. The objectives of the research are: to deepen the knowledge about the interdisciplinary study that joins journalism, history and literature; understand the author's perception of the relationship between history and day-to-day life, which deals with the transformations that occurred in Brazil in the 20th century; and understand how the published chronicles reveal the chronicler's aesthetic, political, and ideological precepts. For this, methodologically, will be raised the author's political precepts, the newspapers in which his chronicles were published and his relationship with his readers. Through his chronicles - which are an excellent source of research - it is possible to perceive that even the situation of the worker improving, was still far from ideal, and that the exploitation of labor was an event present in Brazilian daily life, together with the lack of investments social rights.

KEYWORDS: Chronicles. Rubem Braga. Getúlio Vargas.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo tem os objetivos de aprofundar o conhecimento sobre o estudo interdisciplinar que une jornalismo, história e literatura; compreender qual a percepção do Rubem Braga sobre a relação história e cotidiano, que tratam das transformações ocorridas no Brasil no século XX; e compreender de que maneira as crônicas publicadas revelam os preceitos estéticos, políticos e ideológicos do cronista; além destes, também temos a intenção de apresentar a importância das crônicas para a reconstrução de períodos passados. Podemos também apreender a situação dos trabalhadores – que foram os principais alvos das reformas políticas do governo Vargas. Naquele momento as reformas estavam entrando em vigor.

Estas análises serão feitas através de leituras das crônicas de Rubem Braga, já que, como a historiadora Sandra Jatahy Pesavento (1997, p.31) pondera, “para o historiador do presente a crônica se oferece como um exercício imaginário para a apreensão das sensibilidades passadas”, assim se torna um material importante para a análise de períodos já passados. Usando a crônica como documento a ser analisado, temos a intenção de aproximar da “gente sem importância” (PESAVENTO, 1997, p.32) e dos eventos que, teoricamente, também não tem importância, fugindo assim da análise dos “grandes” personagens, mas também os incluindo sobre outros pontos de vista.

Para fins metodológicos, foram abordadas as problemáticas levantadas pela historiadora Pesavento (1997, p.35), quando afirma que vários fatores podem influenciar os cronistas, como a sua subjetividade e os seus leitores, o que levaria o autor a escrever aquilo que os agradasse, a fim de continuar no mercado. Roger Chartier (1992, p.236) também nos lembra das formas de controle impostas pelos jornais, que acabam, muitas vezes, exercendo um controle sobre as publicações, até as censurando. Estes pontos serão analisados mais à frente, onde será abordada mais profundamente a metodologia utilizada.

Neste artigo serão analisadas as crônicas *Luto da família Silva* (1935) e *Mais amplas reflexões em torno de Bidu* (1935). Os principais referenciais teóricos utilizados são *O Brasil sem retoque: 1808 – 1964* (2005), do jornalista Carlos Chagas; *A invenção do trabalhismo* (2005), da historiadora Angela de Castro Gomes; e *História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo* (2016), do historiador Marcos Napolitano. Utilizaremos também outras crônicas e referências no decorrer no texto. O recorte de temporal da pesquisa começa em 1930 e vai até 1937, pois neste período é possível perceber as mudanças que ocorreram no país com o fim da primeira república e o princípio das que ocorreriam com o Estado Novo.

2 | METODOLOGIA

Para fins metodológicos foram levantadas algumas problemáticas, que serão analisadas nesta seção. Assim, foi examinada as ligações políticas de Rubem Braga, afim de que possa ser apreendido seu lugar de fala; uma introdução dos jornais em que ele trabalhou e ainda sua relação com seus leitores, para que as crônicas a serem analisadas possam ser compreendidas mais profundamente. Além disto, também foram lidas de forma crítica as seguintes obras de Braga: *A borboleta amarela* (1956), *O conde e o passarinho e Morro do isolamento* (1961) e *200 crônicas escolhidas* (2013).

É de fundamental importância entender sobre os preceitos políticos na vida do autor, já que assim é possível apreender seu lugar de fala, para entendermos qual o sentido do que escreve e qual as suas intenções.

Devido a visão que muitos dos intelectuais eram comunistas, Braga também foi acusado de ser, chegando a ser preso duas vezes durante o Estado Novo. Em relação a questão de Braga ser ou não comunista, Marco Antonio de Carvalho (2007 apud VERGARA, 2010, p. 7), apresenta a seguinte fala atribuída ao cronista, que deixa clara sua crítica ao comunismo:

A minha tentativa de avermelhamento foi um fracasso. Foi um mau amigo que me arrastou para os mistérios rubros. Deu-me alguns livros, que li. Depois, me deu um jornal. Ah, antes não o fizesse nunca! Achei o jornal bom, gostoso, xingando bastante. Então, outro amigo me deu outro jornal. Xingava o primeiro. Compreendi tudo. Um comunista é um sujeito excelente. Dois comunistas são intoleráveis. (CARVALHO, 2007 apud VERGARA, 2010, p. 7).

Em um artigo sobre Rubem Braga, publicado em 1991 – um ano após a sua morte -, no Jornal do Brasil, o jornalista Fernando Pedreira afirma que Braga militou na Esquerda Democrática, que foi fundada em 1945, sendo um bloco autônomo dentro da UDN (União Democrática Nacional), que concentrava principalmente os perseguidos durante o Estado Novo, sendo que em 1947 deu origem ao PSB (Partido Socialista Brasileiro). O PSB foi proibido de atuar em 1965, devido a ditadura militar brasileira, mas retornou em 1985, e entre os fundadores do novo PSB estava o nome do Rubem Braga. Assim fica claro que Braga tinha ligações com a esquerda, mas também não deixava de criticá-la se necessário. O jornalista Carlos Ribeiro, em entrevista com Daniele da Rubem (2013, s/p) chega a afirmar que Braga “não hesitava em bater tanto à direita como à esquerda do espectro político”.

Como este artigo irá analisar crônicas produzidas somente em Recife, serão brevemente analisados os jornais que Carlos de Andrade (1994, p.28) apresenta que Braga trabalhou na capital pernambucana, que são: o *Diário de Pernambuco* e *Folha do Povo*.

Diferentemente de diversos jornais em circulação em Pernambuco, a *Folha do Povo* não surgiu como um jornal ligado ao PCB (Partido Comunista Brasileiro). O

periódico “foi fundado em 10 de julho de 1935 por Osório de Lima e José Cavalcanti. Eles eram simpatizantes da Aliança Nacional Libertadora” (LIRA, 2007, p.4). A ANL (Aliança Nacional Libertadora) surgiu como um movimento contrário ao integralismo, que era um movimento de caráter fascista. É possível ver o desagrado de Braga ao movimento fascista na *Dedicatória* do livro *O conde e o passarinho* (1961):

[...] como andamos em tempos de guerra quero fazer uma dedicatória contra. E comece por Hitler, mas não fique nesse grande cão escandaloso nem nos que latem e mordem sua banda. Atinja, aqui e ali, todos os que, no claro ou no escuro, trabalham mesquinamente contra o amanhã [...] (BRAGA, 1961, p.127).

Devido ao caráter social do jornal, ele foi perseguido o que gerou ameaças, prisões e perseguições. Sendo um jornal de características comunista, sua circulação era feita de maneira pequena e a repressão sobre esses periódicos era alta (LIRA, 2007, p.5).

O *Diário de Pernambuco* já era mais economicamente capacitado. O periódico, por ter ligações com a Primeira República, era, inicialmente contra a Aliança Liberal (AL) - foi a responsável por lançar a candidatura de Getúlio Vargas e pela Revolução de 30 -, mas depois o seu editorial passou a apoiá-la (ABREU JÚNIOR, FERREIRA E BEZERRA, s/d, p.4). Já Braga era contra a AL, assim ele nunca chegou a defender a candidatura de Vargas, muito pelo contrário, no final da crônica *Revolução de 30* (1953) ele escreve que: “Na redação do Correio do Sul – eu soube depois – alguns revolucionários mais exaltados foram me procurar aquele dia para que eu prestasse contas por alguns artigos violentos que escrevera contra a Aliança Liberal...” (BRAGA, 2013, p.293).

Em 1931, o periódico foi vendido aos Diários Associados, propriedade de Francisco de Assis Chateaubriand. A partir de então, aumentaram-se o número de páginas do jornal, o material informativo e foi adotada a reforma ortográfica, e o periódico passou a criticar os rumos da revolução, principalmente Carlos de Lima Cavalcanti (ABREU JÚNIOR, FERREIRA E BEZERRA, s/d, p.4). A partir de 1930, o jornal começou a ser alvo de censura e repressão. Contudo, o *Diário de Pernambuco* chegou mesmo a apoiar o Movimento Constitucionalista de 1932 - ele foi organizado pela elite cafeeira de São Paulo, que visava recuperar o protagonismo econômico do Estado, que foi perdido quando Getúlio Vargas assumiu a presidência, já que o então presidente parou de subsidiar estes grandes produtores - e o integralismo.

A circulação do *Diário de Pernambuco* chegava a ser de 10 mil exemplares, números bem inferiores aos periódicos do Rio de Janeiro e de São Paulo (LEITE, 2006 apud. LIRA, 2007, p.7). Sobre a *Folha do Povo* não é possível estabelecer um número de exemplares, já que existem poucas informações sobre o periódico. Lira (2007, p.4), escreve que Braga trocou o seu trabalho de repórter no *Diário de Pernambuco* para ser chefe de reportagem da *Folha do Povo*, ou seja, o caráter editorial do jornal levou Braga a trocar o seu local de trabalho por outro, em que ele receberia menos.

A questão de ser pago para escrever e a falta de assunto, que são assuntos recorrentes em pesquisas de periódicos, Braga assume que “sofria” de ambos, como na crônica *Os mortos de Manaus* (1934), por exemplo, onde no final da crônica ele escreve o que um dos mortos lhe disse:

Pobre indivíduo, nós aqui te estamos a servir de assunto, e nós o sabemos. À nossa custa escreves uma coisa qualquer e ganhas em troca uma cédula. Talvez a nossa lembrança te atormente um pouco, mas sairás para a rua com esta cédula, e com ela te comprarás cigarros ou chopes, com ela te movimentarás na tua cidade, na tua mesquinha vida de todo dia. E o rumor dessa vida, e o mofino prazer que à nossa custa podes comprar te ajudará a esquecer a nossa ridícula morte! (BRAGA, 2013, p.50-51).

A historiadora Sandra Pesavento (1997, p.35), lembra da relação entre os cronistas e seus leitores, onde ela diz que muitas vezes o cronista capta o que o leitor quer e escreve sobre isso, para se manter no mercado, mas ela também afirma que a leitura não é uma ação passiva, sendo que muitas vezes os leitores acabam discordando sobre o que está escrito. Roger Chartier (1992, p.213), diz que diferentes leitores podem ter interpretações diversas de um mesmo texto, assim “ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho” (CHARTIER, 1992, p.214). A fim de entender melhor essa relação entre Rubem Braga e seus leitores, será feito aqui – de maneira breve -, a apresentação de trechos de crônicas onde o cronista se comunica com o leitor – ou um leitor fictício.

Na crônica *Ao respeitável público* (1934), a escrita de Rubem é bem ácida. Ele inicia dizendo que não tem assunto, e depois passa a reclamar de algumas “questões menores”. A partir do terceiro parágrafo ele começa a se comunicar diretamente com os leitores e leitoras, dizendo que: “Portanto, meu distinto leitor, portanto, minha encantadora leitora, queiram ter a fineza de retirar os olhos desta coluna” (BRAGA, 1961, p.23), nesse primeiro trecho ele ainda trata respeitosamente os leitores, porém continua:

Não leiam mais. Fiquem sabendo que eu secretamente os odeio a todos; que vocês todos são pessoas aborrecidas e irritantes; que eu desejo sinceramente que todos tenham um péssimo carnaval, uma horrível quaresma, um infelicíssimo ano em 1934, uma vida tãda atrapalhada, uma morte estúpida. (BRAGA, 1961, p.23).

A crônica segue com esse tom. Ela é encerrada assim:

Amanhã eu posso voltar bonzinho, manso, jeitoso; posso falar bem de todo mundo, até do governo, até da polícia. Saibam desde já que eu farei isto porque sou cretino por profissão; mas que com tãdas as fôrças da alma eu desejo que vocês todos morram de erisipela ou peste bubônica. Até amanhã. Passem mal. (BRAGA, 1961, p.25).

A partir de 1946, o diálogo com os leitores fica mais frequente nas crônicas que tem sequência. Em *História do Corrupção* (1946), no terceiro capítulo, Braga diz que: “Pedem-me para acabar de contar a história do corrupção, mas jamais o farei” (BRAGA, 2013, p.93). Em outro trecho, agora em *História do Caminhão* (1946), segundo capítulo, o cronista escreve que “Aqui, para tristeza do leitor, encerro esta magnífica história, e se pensam que vou contar outra, muito se enganam, pois agora tenho mais o que fazer – e o tempo já me é pouco para fazer o Bem” (BRAGA, 2013, p.101). Nestes trechos é interessante notar o envolvimento direto entre o leitor e a produção das crônicas.

É perceptível que o Braga sabia do interesse dos seus leitores, e que nem sempre ele deseja atendê-los. Além das crônicas já apresentadas, em *Biribuva* (1948), o cronista conta a história de um gato que seus amigos adotaram, e no final escreve: “Querem que eu fale mal do governo ou bem das mulheres, como tenho costume. Entretanto, olho para a Condessinha de Biribuva, que está ali agora a coçar a orelha com a pata esquerda, e penso no seu destino humilde.” (BRAGA, 2013, p.152).

Essa relação entre o cronista e seus leitores é muito interessante, já que, segundo a historiadora Regma Santos (2013, p.37), a crônica se torna “um texto privilegiado, porque a interferência do leitor, por meio do diálogo, torna a crônica aberta a continuidade e, portanto, documento raro para o historiador que se ocupa do cotidiano”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão analisadas as crônicas selecionadas, inicialmente apresentando seus conteúdos, e depois realizando as discussões utilizando o referencial teórico já apresentado.

Na crônica *Luto da Família Silva* (1935), Rubem inicia escrevendo sobre uma notícia que estava na seção de *Fatos Diversos* do *Diário de Pernambuco*, que informava a morte de um homem por hemoptise, e seu nome era João da Silva. O cronista continua dizendo:

João da Silva – Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos os joões da silva. Nós somos os populares joões da silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muito de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva (...) Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. (BRAGA, 2013, p.32).

Além do que está propriamente escrito, é interessante notar a inserção do cronista nesta família, para, possivelmente, gerar uma aproximação com os leitores, principalmente por ser de uma família reconhecida em Cachoeiro de Itapemirim –

cidade em que nasceu -, onde seu pai foi o primeiro intendente (atualmente posição conhecida como prefeito), apelidado de coronel Braga. A crônica é continuada neste mesmo tom, onde Braga escreve sobre a importância da família Silva e, ao mesmo tempo, o fato de ela ser ignorada da história.

Na crônica *Mais amplas reflexões em torno de Bidu* (1935), Braga escreve sobre um “barulhinho” que sua crônica, *Reflexões em torno de Bidu* (1935), publicada no *Diário de Pernambuco* gerou. O cronista também escreve que um trecho de sua crônica foi citado em um discurso para os estudantes no teatro Santa Isabel, trecho este que dizia que a arte é “um odioso privilégio de classe” (BRAGA, 1964, p.117). Para tentar resolver este problema, um cronista, “Z”, que trabalhava com Braga no *Diário de Pernambuco*, propõe que seja colocado um microfone no teatro, para que quem não tenha condições de entrar no teatro Santa Isabel, para assistir à apresentação de Bidu, possa pelo menos escutar de fora. Sobre a sugestão, Braga escreve que: “Mesmo para instalar o microfone no Santa Isabel já seria necessária uma espécie de revolução... Mais exatamente, seriam necessários dinheiro e boa vontade, duas coisas que não se gastam facilmente em benefício do povo.” (BRAGA, 1961, p.119).

No decorrer da crônica, Braga escreve sobre a exclusão do povo ao acesso a arte:

Homens e mulheres que trabalham como cães, sujeitos, inermes, a tôdas as explorações e opressões, vivendo na ignorância, na fome, na doença – que arte há para eles? Desde que nasceram, seus instintos de arte foram negados, massacrados pela vida – foram pisados na lama. Presos à miséria econômica, êles, se tivessem tempo e dinheiro, não teriam mais gôsto para as finas manifestações de arte.” (BRAGA, 1961, p.120).

Braga também afirma que “Essa incapacidade econômica força a incapacidade mental” (BRAGA, 1961, p.121).

Nas crônicas acima fica clara a crítica de Braga à exploração do trabalho e ao baixo investimento nas questões sociais. É importante ressaltar que estas não são as únicas com estes temas, aparecendo também em: *Animais sem proteção* (1934), *Odabeb* (1951), *A moça* (1952), entre muitas outras.

A questão do trabalho com o governo Vargas sempre se funde, seja por meio de manipulação ou fazendo o jogo do pacto social com o Estado. No entanto, não se pode negar que também foram aprovadas diversas leis em benefício dos trabalhadores. Para tentar entender essa relação, serão analisados principalmente as políticas para os sindicatos da época. Antes de mais nada, é importante lembrar que “inexistiam os mais elementares direitos sociais” (CHAGAS, 2005, p.342) antes da Revolução de 1930.

Sobre a Revolução, Napolitano (2016, p.95) diz que “Os ‘revolucionários’ de 1930, no fundo, queriam apenas uma reforma política e não uma revolução social”. Já Chagas (2005) diz que não foram possíveis reformas imediatas, pois aqueles

que conquistaram o poder, temiam ter que enfrentar as tentativas de restaurações a situação anterior.

Nos momentos iniciais do pós-Revolução, Gomes (2005, p.163) escreve que o período

Caracterizou-se por uma grande violência em relação ao movimento sindical. O fato é lembrado por vários depoentes que ressaltam o impacto destas primeiras medidas, uma vez que os trabalhadores tinham sido sensibilizados pela campanha da Aliança Liberal e estavam na expectativa de tempos melhores. A chegada de Getúlio Vargas ao Rio e sua posse como chefe do Governo Provisório iriam alterar em parte a situação. Diversos sindicatos que haviam sido fechados foram autorizados a reabrir suas portas, e ainda em novembro de 1930 foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. (GOMES, 2005, p. 163).

A relação entre os sindicatos e o Estado é um tanto complexa. Muitos dos movimentos revolucionários, como o anarquismo ou comunismo, por exemplo, que ameaçavam a nova ordem estavam presentes dentro destes sindicatos, aí as tentativas de censura e controle dos mesmos (GOMES, 2005, p.164). A partir de 1931, entra em vigor as novas normas de sindicalização, que proibiam as propagandas políticas e religiosas dentro dos sindicatos, e mesmo a sindicalização sendo optativa, ela se tornou compulsória, pois apenas aqueles que estavam associados gozariam das novas leis sociais (GOMES, 2005, p.167). E ainda era obrigatória a presença de um representante do Ministério do Trabalho nas assembleias gerais dos sindicatos (CHAGAS, 2005, p.342). Assim o governo conseguia, em teoria, controlar os líderes sindicais e os trabalhadores a eles associados.

As leis trabalhistas foram promulgadas durante o período de administração de Salgado Filho no Ministério do Trabalho. Estas regulavam as condições do trabalho (férias, trabalho feminino e de menores, horários), compensação sociais de quem participava da produção (extensão do benefício de aposentadorias e pensões), e dos mecanismos institucionais para a resolução de conflitos no trabalho (Comissões e Juntas de Conciliação, Convenções Coletivas de Trabalho) (GOMES, 2005, p.164). Chagas (2005, 357) ainda lembra que no período também foi regulado que as mulheres não poderiam trabalhar um mês antes e um mês depois do parto. Assim,

Trata-se de um período-chave, no qual o Estado assumiu a primazia incontestável do processo de elaboração da legislação social, tentando através dela desenvolver uma série de contatos com 'empregados' e 'empregadores'. Seu objetivo era ajustar os interesses em confronto, fazendo-os participar da dinâmica do ministério. (GOMES, 2005, p.164).

O motivo dessas reformas trabalhistas é, segundo Jorge Ferreira (1990, p.180), a tentativa do novo governo de conseguir uma legitimação entre o povo, já que ele foi construído através de um golpe. Além disso, elas podem representar também um controle das massas trabalhadores, já que, como já foi abordado acima, só iriam

usufruir desta nova legislação aqueles ligados aos sindicatos, e com a instituição das carteiras de trabalho, esse controle ficou ainda mais eficaz (GOMES, 2005, p.167). Desta forma, ficou difícil para os sindicatos autônomos impor alguma resistência, sendo que muitos deles decidiram aderir as normas do governo a fim de garantir os benefícios para os trabalhadores.

É importante ressaltar que, mesmo as vezes parecendo inertes a situação, os sindicatos e os trabalhadores não desistiram de lutar e resistir politicamente (GOMES, 2005, p.180), e nem apresentavam conformismo, resignação ou passividade (FERREIRA, 1990, p.7). Mesmo essas leis melhorando a situação dos operários, Napolitano (2016, p.106-107), lembra que a condição “do trabalhador rural no Brasil continuava dramática. Para ele não havia perspectiva de uma reforma agrária, ainda que moderada, ou de assistência social mínima que melhorassem seu nível de vida”.

Mesmo com as diversas leis que beneficiaram o trabalhador, é evidente as formas de controle que estavam sendo impostas pelo Estado. Apesar dos direitos conquistados, a situação do trabalhador estava longe de ser a ideal, o que é relatado tanto por Braga como por Chagas (2005), Gomes (2005) e Napolitano (2016). As crônicas de Braga são importantes para o entendimento do período, e para a desconstrução da chamada Era Vargas, que mesmo beneficiando os trabalhadores também foi muito autoritária, o que é confirmado com a instituição do Estado Novo, quando ficou previsto por lei “a pena de morte, o fim da autonomia administrativa federativa e a eleição indireta com mandato de seis anos” (NAPOLITANO, 2016, p.115), além de suspender “as garantias constitucionais aos cidadãos, já escassas” (NAPOLITANO, 2016, p.115).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crônicas são um importante documento para a análise de períodos já passados, ainda mais quando se tem a intenção de rever o cotidiano do povo, tema que ficou muito presente entre os pesquisadores com a Nova História Cultural. Mesmo os desafios de se trabalhar com elas sendo muito grandes, como a subjetividade do autor, os locais em que ele publicava, seus leitores, entre outros fatores que podem influenciar sua escrita e as vezes sendo estes desafios demasiados complexos, as recompensas são altas, já que através delas é possível uma melhor compreensão do período a ser estudado.

As crônicas de Braga são um documento muito importante para quem deseja estudar a Era Vargas, já que através delas é possível apreendermos sobre os acontecimentos “fúteis”, que são excluídos dos livros de história, mas que tem um peso muito grande no entendimento do período. Através de suas crônicas é possível percebermos que mesmo a situação do trabalhador melhorando, ainda estava longe do ideal, e que a exploração do trabalho era um acontecimento presente no cotidiano brasileiro, juntamente com a falta de investimentos sociais. Esta pesquisa ajuda no entendimento das mudanças ocasionadas com a Revolução de 30 e a chegada do

Vargas no poder, isto principalmente com as crônicas de Rubem Braga, mas não tem a intenção de simplificar os acontecimentos da época e nem de generalizá-los, sendo que mesmo estando satisfeito com o resultado, é importante seguir os trabalhos com as crônicas em outros períodos da história – ou até no mesmo.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, João Batista de; FERREIRA, Marieta de Moraes; BEZERRA, Ricardo. Lima. **Diário de Pernambuco**. S/l: s/d. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diario-de-pernambuco>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond (Org.). **Elenco de cronistas modernos**. – 13ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

BRAGA, Rubem. **A borboleta amarela**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

_____. **O conde e o passarinho e Morro do isolamento**. Rio de Janeiro: Editôra do Autor, 1961.

_____. **200 crônicas escolhidas**. – 35ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2013.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leitura. In: HUNT, Lyn (Org). **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.211-238.

CHAGAS, Carlos. **O Brasil sem retoque: 1808 – 1964: a História contada por jornais e jornalistas**. – 2º ed. vol. 1. – Rio de Janeiro: Record, 2005.

FERREIRA, Jorge. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v.3, n.6, p.180-195, 1990.

GOMES, Angela. **A invenção do trabalhismo**. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LIRA, Ana. Folha do Povo: A Voz Popular no Jornalismo Diário Recifense (1935 – 1960). In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 5, 2007, São Paulo. **Anais**. São Paulo: 2007.

Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/5o-encontro-2007-1/Folha%20do%20Povo%20A%20Voz%20Popular%20no%20Jornalismo%20Diario%20Recifense%20-1935%202013%201960.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2016.

PESAVENTO, Sandra. Crônica: a leitura sensível do tempo. **Anos 90**, Porto Alegre: v. 5, n. 7, p. 29-37, 1997.

RUBEM, Daniele. **O lado combativo de Rubem Braga**. 2013. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-lado-combativo-de-rubem-braga>> Acesso em 30 mai. 2018.

SANTOS, Regma Maria dos. A presença do leitor na crônica jornalística: leituras das crônicas de Lycídio Paes e Rachel de Queiroz. In: PERES, Selma (org.). **Leitura: histórias e práticas**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013, p. 27-38.

VERGARA, Anelize. O homem da rua: Rubem Braga e a Revista Diretrizes. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E LIBERDADE, 20, 2010, Franca. **Anais**. Franca: UNESP, 2010. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/>>

Pain%E9is/Anelize%20Vergara.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2018.

VIVA o Braga. **Jornal do Brasil (RJ)**. 1991, p.12. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_11/24092>. Acesso em: 16 mai. 2018.

IDENTIDADE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA CATEGORIA IDENTIDADE NOS TRABALHOS CIENTÍFICOS APRESENTADOS NOS GT'S 03 E 23 DA ANPED NO PERÍODO DE 2003 A 2015

Breno Alves dos Santos Blundi

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidades Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Departamento de Educação.

São José do Rio Preto – São Paulo.

Maria Denise Guedes

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidades Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Departamento de Educação.

São José do Rio Preto – São Paulo.

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “O conceito de identidade nas pesquisas em educação: um estudo do conceito de identidade nos trabalhos científicos apresentados nas reuniões da Anped – 2003-2015”. Mais especificamente, apresenta os resultados da análise sobre a presença da categoria identidade nos trabalhos apresentados em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2003 a 2015: o Grupo de Trabalho (GT 23) “Gênero, sexualidade e educação” e o Grupo de Trabalho (GT 03) “Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos”. A escolha dos trabalhos apresentados na Anped, como objeto de análise, deve-se ao fato de representar

uma comunidade científica, nacionalmente reconhecida, responsável pela produção de conhecimentos na área de Educação. Nessa perspectiva, os dados foram coletados no *site* da Anped, cujos resultados demonstraram um significativo crescimento dos trabalhos sobre a temática da identidade, no período analisado.

PALAVRAS-CHAVE: identidade; estudos culturais; educação.

IDENTITY AND EDUCATION: A STUDY ON THE IDENTITY CATEGORY ON ACADEMIC PAPERS PRESENTED ON ANPED'S WORKING PARTIES FROM 03 TO 23, DURING THE PERIOD OF 2003 TO 2015

ABSTRACT: This article contains the results for the paper entitled ‘The Concept of Identity in Researches in Education: A Study of the Identity Concept on the Academic Papers Presented on the Anped Conferences – 2003 - 2015’. More specifically, it displays the results of the analysis made on the presence of the Identity Category on the papers presented in two Working Parties of the National Association of Post-Graduation and Research in Education (Anped), from 2003 to 2015: the Working Party (GT 23) ‘Gender, Sexuality and Education’ and the Working Party (GT 03) ‘Social Movements, Subjects and Educational Processes’. The papers presented on the Anped were chosen as subject for

this analysis for its representation of a nationally acknowledged Scientific Community, responsible for the knowledge production on Education. On this thought, the data was collected from the Anped website, with results showing a significant growth on the amount of Identity-related papers during the determined period.

KEYWORDS: identity; cultural studies; education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “O conceito de identidade nas pesquisas em educação: um estudo do conceito de identidade nos trabalhos científicos apresentados nas reuniões da Anped – 2003-2015”. Mais especificamente, apresenta a análise da presença da categoria identidade nos trabalhos apresentados em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2003 a 2015: o Grupo de Trabalho (GT 23) “Gênero, sexualidade e educação” e o Grupo de Trabalho (GT 03) “Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos”.

A problemática central da pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Em que medida a temática da identidade tem influenciado a produção do conhecimento científico na área de educação? Quais os pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas sobre a categoria identidade na área de educação?

Para responder às questões acima referidas, partimos da hipótese que o movimento da realidade social contemporânea, tanto no âmbito das relações sociais concretas em sua totalidade e, mais especificamente, no âmbito da produção do conhecimento que busca interpretar essa realidade, tem se pautado em uma determinada concepção de mundo que tem como referência explicativa as categorias: cultura e identidade. Tais categorias têm influenciado, significativamente, as reflexões sobre as práticas sociais e pedagógicas e sobre a questão do currículo da educação escolar. No âmbito da pesquisa, a questão da(s) identidades(s) se apresenta, na atualidade, como expressiva referência teórico-metodológica nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Na área de educação, as pesquisas abordam a problemática da identidade cultural, da identidade de gênero, da identidade sexual, da identidade étnica, da identidade racial, entre outras tantas identidades.

Nessa perspectiva, a realização da pesquisa objetivou analisar em que medida a temática da identidade tem influenciado a produção do conhecimento científico na área de educação e, quais os pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas sobre a categoria identidade nessa área. A partir desse objetivo, delimitamos como objetivos específicos: analisar os trabalhos apresentados nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2003 a 2015; selecionar os Grupos de Trabalho (GT) mais representativos da temática identidade; identificar nos trabalhos publicados, nos GTs selecionados, se os mesmos apresentam em seu título a palavra identidade; analisar o conteúdo

dos trabalhos selecionados. Vale ressaltar que escolha dos trabalhos apresentados na Anped, como objeto de análise, se deve ao fato de representar uma comunidade científica, nacionalmente reconhecida, responsável pela produção de conhecimentos na área de Educação.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O campo dos Estudos Culturais se constitui em um movimento ou uma rede que tem influenciado significativamente o debate acadêmico, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento que se constata em publicações de periódicos específicos, como em encontros acadêmicos que debatem o tema. Segundo Silva (1999), tal influência se verifica, sobretudo, no âmbito dos Estudos Literários, da Sociologia, dos estudos de Mídia e Comunicação, da Linguística e da História. Entretanto, para Silva (1999), a análise dos processos culturais no âmbito do conhecimento acadêmico, tal como ele existe, ou seja, dividido por disciplinas ou áreas específicas do conhecimento, não consegue apreendê-los em sua complexidade. Nesse sentido sugere que os Estudos Culturais devem ser interdisciplinares.

De acordo com Hall (2003), a questão da identidade tem sido amplamente discutida na teoria social. Esse autor, parte do pressuposto que a concepção de identidade do mundo moderno está em declínio, pois novas identidades surgem fragmentando o indivíduo moderno. Nesse contexto, surgem novos conceitos de identidade – cultural, de classe, de gênero, sexual, étnica, racial e nacional – colocando em xeque a solidez do conceito que nos localizava apenas como indivíduos sociais.

Segundo Bogo (2010), a construção da identidade tem sido analisada sempre a partir do seu contrário, ou seja, da defesa da identidade nacional em oposição ao processo de globalização, da identidade étnico-racial em oposição à identidade cultural do homem “branco”, da identidade de gênero em oposição à identidade marcada por uma cultura patriarcal e machista, a identidade do idoso em oposição à identidade da infância, a identidade heterossexual em oposição à identidade homossexual.

No que se refere às questões relativas ao binômio modernidade/pós-modernidade, a identidade cultural se apresenta em oposição ao pensamento eurocêntrico e pós-colonial, a identidade de classe em oposição ao individualismo. Portanto, trata-se de um movimento marcado por pensamentos e práticas sociais que tem como referência o antagonismo, o seu oposto, a luta dos contrários (BOGO, 2010). Ao identificar este antagonismo presente no movimento da prática social global, quanto no debate sobre a problemática da identidade, o autor afirma que é fundamental levar em consideração, para a análise do conceito de identidade, a categoria contradição tal como é entendida pela lei da dialética materialista e histórica, segundo a qual a contradição é categoria científica, uma lei, que regula o fenômeno e, portanto, a ele é inerente. Ou seja, devemos considerar que:

A identidade está primeiramente ligada à categoria dialética 'unidade dos contrários'. Uma coisa não pode existir sem que haja seu oposto, e somente pode se chegar à verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como a vida e a morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado etc. Essas são as contradições que se enfrentam, por isso, uma, mesmo sendo oposta à outra, depende dela para existir com suas próprias características, num intenso processo de superação, quando as contradições adquirem outras características, novos contrários aparecem interligados. (BOGO, 2010, p. 27).

Ou seja, de acordo com o método materialista histórico-dialético a categoria identidade é entendida a partir do movimento dos contrários, isto é, relaciona no processo de constituição da identidade a particularidade e a universalidade da contradição, cujo movimento evolui e se transforma. Nesse movimento, o indivíduo mantém as características de identidade já incorporadas na sua personalidade e as superam, incorporando outras novas. Desse modo, o indivíduo preserva suas particularidades relativas ao gênero humano e, ao mesmo tempo, ao se relacionar socialmente, transforma essas particularidades genéricas e se transforma como sujeito. A temática de identidade social e cultural, do ponto de vista da dialética materialista e histórica é exemplificada pelo autor na seguinte passagem:

Quando um marceneiro toma um pedaço de madeira para fazer uma mesa, transforma não só a madeira em mesa, mas uma ideia em mesa; e transforma-se a se próprio porque aprende. Tanto assim que, ao terminar a mesa, nem a madeira, nem a sua ideia e nem o próprio marceneiro são a mesma coisa – o marceneiro elevou as suas habilidades, num processo de intensas negações. (BOGO, 2010, p. 35).

Nessa mesma perspectiva, Duarte (1993); Tonet e Lessa (2008), ao se referirem à formação do ser humano afirmam que esta se dá por meio do trabalho, ou seja, é pela atividade do trabalho em seu sentido genérico que o ser humano transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma, objetiva e subjetivamente. Assim, a formação do indivíduo singular como ser humano histórico e social, se constitui a partir do processo de objetivação e apropriação da cultura humana produzida ao longo da história pela humanidade. Ou seja, para que cada indivíduo singular se desenvolva como ser humano, ele precisa se apropriar da cultura produzida historicamente, pela humanidade, por meio do trabalho. Esse ato de apropriação é, em si, um processo educativo por meio do qual o indivíduo desenvolve sua identidade histórica, social e cultural. Nesse processo, ao se apropriar dos elementos culturais, o indivíduo supera o momento de sua objetivação anterior, isto é, sua identidade se transforma por meio do processo dialético de apropriação e objetivação, sempre em um movimento dialético de negação e superação, por incorporação, objetivações anteriores e apropriação de novas objetivações culturais. Portanto, o ser humano tal como ele se apresenta, sócio culturalmente, se desenvolve e constitui sua identidade a partir de múltiplas objetivações, pelo movimento dialético de negação e superação, por incorporação, de objetivações e apropriações diversas. Ou seja, ao negar as objetivações que antes

caracterizavam sua personalidade, o indivíduo as supera e, ao se apropriar de novas objetivações se transforma e transforma sua identidade.

Entretanto, nesse processo dialético de constituição da identidade cultural, é necessário levar em consideração as influências da sociedade capitalista a que o indivíduo está submetido, lembrando que a formação cultural dos indivíduos é influenciada e influencia essas relações. Ou seja, na sociedade capitalista o que constitui a cultura humana e também a formação da identidade, para além das relações sociais e valores particulares, os indivíduos são influenciados pela sociedade do consumo que, com o objetivo de lucro e manutenção da acumulação de riqueza pelo capital, lançam modas e formas de pensar e viver que influenciam na formação da identidade sócio-cultural do indivíduo social.

3 | METODOLOGIA

Delimitamos para o levantamento de dados os trabalhos apresentados em dois Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2003 a 2015: o GT 03 - “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” e o GT 23 - “Gênero, Sexualidade e Educação”.

A escolha desses dois Grupos de Trabalho justifica-se pelo fato de ambos apresentarem como problemática central dos trabalhos de pesquisa, experiências sociais vividas por grupos e sujeitos sociais classificados como minoria no âmbito da sociedade. Sendo assim, os trabalhos ali publicados apresentam resultados de pesquisas que têm como foco análises pautadas na categoria identidade, cujos pressupostos são: compreender a experiência social de sujeitos pertencentes a esses grupos, bem como a construção e o desenvolvimento da identidade desses sujeitos e a necessidade da luta por políticas identitárias dos movimentos sociais e coletivos que os representam. Apoiados em Hall (2003) e outros autores vinculados aos Estudos Culturais, defendem que, ao desconsiderar tais fenômenos sociais no âmbito da produção do conhecimento em educação, é negar a luta pela construção de políticas sociais que atendam aos direitos sociais desses grupos minoritários. Assim sendo, do nosso ponto de vista, os dois Grupos de Trabalho, em que pesem suas especificidades temáticas – movimentos sociais (GT 03) e gênero e sexualidade (GT 23), se complementam e oferecem elementos que contribuem para os objetivos da pesquisa.

O GT 03 - “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” foi criado em 1981 e, inicialmente, intitulado: GT 03: Educação para o meio rural, que tinha como coordenação a Prof.^a Dra. Maria Julieta Calazans (UERJ). De 1981 a 1993 a coordenação transitou entre outros professores, mas, em 1993, a Profa. Dra. Maria Julieta Calazans retomou posse do cargo de coordenadora. De lá para cá, o GT passou por algumas mudanças.

Em 1993, o GT 03 passou por sua primeira mudança de nomenclatura, tornando-

se assim: GT03: Movimentos sociais e educação. Naquele momento da história do GT, se inauguravam discussões acerca da relação entre educação e movimentos sociais, cujo objetivo era ampliar o foco de análises, passando a considerar todos os paradigmas que envolvem os movimentos sociais e os processos educativos formais e não formais.

Entre os anos de 2010 à 2012, a Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza (UTP/UEPG) assume a coordenação do GT 03. Nesse período, ocorre uma nova mudança de nomenclatura, passando a ser denominado: GT03: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. De acordo com os dados pesquisados no *site* da Anped, a nova mudança de nomenclatura se deu pelo fato do Grupo de Trabalho e seus participantes, identificarem a ampliação da temática e das pesquisas que envolvem os sujeitos e os processos educativos no âmbito dos movimentos sociais. Nesse sentido, observou-se que as temáticas mais abordadas pelo GT e as problemáticas trazidas pelos trabalhos apresentam resultados de estudos relativos às questões da Juventude, dos Trabalhadores do Campo, dos Índios, das Mulheres Afrodescendentes e outros coletivos. Tais pesquisas apresentam análises de experiências vividas e representativas desses sujeitos e coletivos sociais, assim como, sobre a educação e políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do período delimitado para a pesquisa – 2003-2015.

O GT 23 - “Gênero, Sexualidade e Educação” foi criado em 2004, inicialmente como um Grupo de Estudo (GE). O movimento para sua criação se deu a partir da 26^a Reunião Anual da Anped, em 2003. Naquele ano, os seus membros propuseram que a criação de um

Grupo de Estudos que contemplasse a temática de gênero e sexualidade articulada com a Educação. A proposta foi votada na Assembleia Final do evento e contou com um apoio expressivo, somando um total de 500 assinaturas favoráveis a sua criação a partir de 2004, como Grupo de Estudos intitulado “Gênero, Sexualidade e Educação”. Para o primeiro biênio a Prof.^a Guacira Lopes Louro (UFRGS) foi escolhida para ser a coordenadora do GE.

Na Reunião Anual da Anped de 2004, os participantes do Grupo de Estudos “Gênero,

Sexualidade e Educação” (GE), apresentou a proposta para que o mesmo se tornasse um GT (Grupo de Trabalho), uma vez que a adesão ao GE cresceu extraordinariamente, com um expressivo número de participantes. Nessa perspectiva, em 2005, o GE se consolida como Grupo de Trabalho: Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), e assim se mantém até hoje.

Definidos os Grupos de Trabalho a serem pesquisados, iniciamos o levantamento de todos os trabalhos publicados no GT 03 e GT 23 entre os anos de 2003 e 2015. No total, encontramos 299 trabalhos, sendo 149 do GT 03 e 140 do GT 23. Para realizar o levantamento dos dados, estabelecemos como um primeiro critério de busca selecionar os trabalhos que apresentassem a palavra “identidade” em seu

título. Porém, ao realizarmos tal procedimento, os dados se mostraram insuficientes, pois encontramos um número muito reduzido de trabalhos que traziam o conceito de identidade em seu título.

Em um segundo momento, ao considerar que a amostra de trabalhos que traziam em seu título a palavra “identidade” não era suficiente para contemplar os objetivos da pesquisa, estabelecemos como segundo critério identificar no conteúdo dos trabalhos aqueles que abordavam a problemática da identidade, para, em um terceiro momento, analisarmos o aporte teórico que fundamentava esses trabalhos.

Após o levantamento e identificação dos trabalhos nos dois GTs, os dados foram sistematizados tabelas e gráficos, visando obter um mapeamento dos trabalhos que apresentassem o conceito de identidade. Do total de 299 trabalhos encontrados no período de 2003 à 2015, selecionamos 57 dos dois GTs. Desses 57 trabalhos, 19 traziam como questão de pesquisa alguma problemática envolvendo o conceito de identidade e 38 traziam em suas análises os pressupostos dos Estudos Culturais acerca do conceito, contemplando, portanto, o problema de pesquisa.

4 | RESULTADOS

Como já observamos, a questão da(s) identidade(s) se apresentam, na atualidade, com expressiva referência teórico-metodológica das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Na área de educação, as pesquisas abordam a problemática da identidade cultural, da identidade de gênero, da identidade sexual, da identidade étnica, da identidade racial, entre outras, conforme demonstram os dados coletados e analisados nos grupos de trabalho da Anped que se delimitou para a realização da pesquisa, no período relativo de 2003 a 2015.

Na tabela apresentada abaixo, é possível visualizar o número de trabalhos publicados acerca do tema de identidade de cada GT nos 13 anos analisados.

ANO	IDENTIDADE NO TÍTULO	IDENTIDADE NO TEXTO
2003 GT 03	0	0
2004 GT 03	2	0
2004 GE 23	3	0
2005 GT 03	1	2
2005 GE 23	1	0
2006 GT 03	1	0
2006 GT 23	1	1
2007 GT 03	0	0
2007 GT 23	1	1
2008 GT 03	0	0
2008 GT 23	0	1
2009 GT 03	0	0
2009 GT 23	0	1
2010 GT 03	0	0
2010 GT 23	1	2
2011 GT 03	1	2
2011 GT 23	0	5
2012 GT 03	2	4
2012 GT 23	2	8
2013 GT 03	1	0
2013 GT 23	1	6
2014 -2015 GT 03	1	2
2014-2015 GT 23	0	3

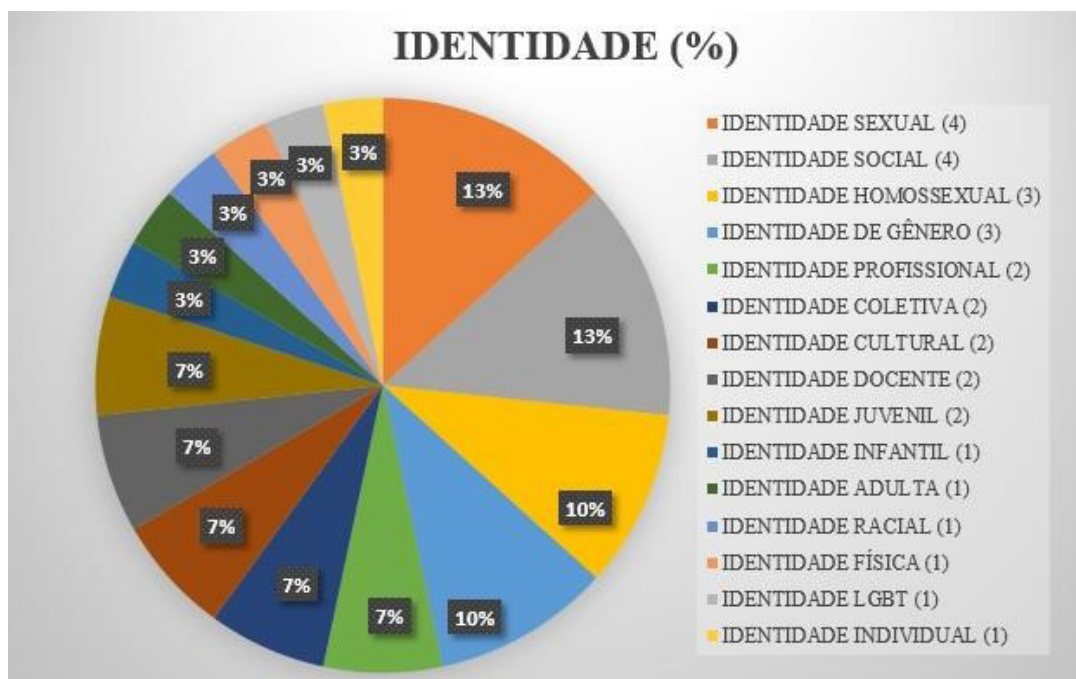
Legenda:

	Grupo de Trabalho 03: Movimentos Sociais e Educação.
	Grupo de Trabalho 23: Gênero, Sexualidade e Educação.

Fonte: Portal da Anped – tabela criada pelos autores.

O GT 23 em sua completude publica trabalhos acerca de experiências pedagógicas, teorias didáticas e reflexões sobre teorias pedagógicas que tratam das questões sobre a relação entre gênero, sexualidade e educação. Porém, é possível analisar que a partir de 2011 o tema de identidade começou a aparecer de maneira expressiva nas publicações. Ou seja, em 2011 foram publicados 11 trabalhos no GT 23, desses 11, 5 traziam o tema identidade. Em 2012 foram apresentados 17 trabalhos, sendo 8 sobre o tema da identidade. Em 2013, de um total de 17 trabalhos, identificamos 6 trabalhos sobre o tema identidade.

Ao sistematizar e analisar os dados da tabela 1 acima, consideramos necessário identificar à quais os conceitos de identidade se referiam os trabalhos selecionados nos dois Grupos de Trabalho pesquisados. Os resultados dessa análise foram sistematizados no gráfico abaixo:



Fonte: Portal da Anped – Gráfico elaborado pelos autores.

De acordo com o gráfico acima, a identidade sexual e a identidade social são as que mais aparecem nas publicações, sendo, 4 trabalhos relativos à identidade social e 4 à identidade sexual. Em seguida identificamos 3 trabalhos que tratam da identidade homossexual e 3 sobre identidade de gênero; 2 sobre identidade profissional; 2 sobre identidade coletiva; 2 sobre identidade cultural; 2 sobre identidade docente; 2 sobre identidade juvenil; 1 sobre identidade adulta; 1 sobre identidade racial; 1 sobre identidade física; 1 sobre identidade LGBT e 1 sobre identidade individual. Ou seja, identificamos no total dos trabalhos analisados 15 conceitos distintos de identidade.

Tal resultado nos leva a constatar que a categoria identidade se apresenta multifacetada em distintas concepções, corroborando os argumentos de Hall (2003) quando afirma que a concepção de identidade do mundo moderno está em declínio e novas identidades surgem fragmentando o indivíduo moderno. Ou seja, segundo esse autor, surgem novos conceitos de identidade – cultural, de classe, de gênero, sexual, étnica, racial e nacional - colocando em xeque a solidez do conceito que nos localizava apenas como indivíduos sociais.

Outro aspecto importante que a pesquisa revelou diz respeito ao crescimento das publicações sobre a temática da identidade no período pesquisado. Ou seja, entre os anos de 2003 e 2015, observou-se um aumento dos trabalhos sobre o tema. Esse resultado pode ser verificado no gráfico abaixo:



Fonte: Portal da Anped – Gráfico elaborado pelos autores.

Entretanto, quando comparamos o crescimento das publicações entre o GT 23 e GT 03, verificamos, em poucos anos, um significativo crescimento de pesquisas realizadas sobre a questão da identidade. Vale destacar, sobretudo, o expressivo crescimento das publicações no GT 03 que trata das relações entre identidade de gênero, sexualidade e educação. Tais dados indicam a importância crescente da temática na produção do conhecimento da área de educação, corroborando, assim, com nossa hipótese inicial de pesquisa. Ou seja, que a temática da(s) identidade(s) tem influenciado, significativamente, as reflexões sobre as práticas sociais e pedagógicas e sobre a questão do currículo da educação escolar. Na área de educação, as pesquisas abordam a problemática da identidade cultural, da identidade de gênero, da identidade sexual, da identidade étnica, da identidade racial, entre outras tantas identidades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa permitiram constatar como a temática da identidade cultural está ganhando cada vez mais força nas pesquisas em Educação, pois, conforme vimos, em um universo e período delimitado entre 2003-2015, verificou-se um expressivo crescimento das publicações nos dois Grupos de Trabalho analisados. Tais dados, indicam a importância crescente da temática na produção do conhecimento da área de educação, corroborando, assim, com nossa hipótese inicial de pesquisa. Ou seja, que a temática da(s) identidade(s) tem influenciado, significativamente, as reflexões sobre as práticas sociais e pedagógicas e sobre a questão do currículo da educação escolar. Na área de educação, as pesquisas abordam a problemática da identidade cultural, da identidade de gênero, da identidade sexual, da identidade étnica, da identidade racial, entre outras tantas identidades.

Foi possível constatar, também, uma forte influência dos Estudos Culturais nos trabalhos analisados. Nesse sentido, a pesquisa revelou que muitas identidades que poderiam ser tratadas em conjunto, ou coletivamente, sofrem uma fragmentação, corroborando com os autores estudados que se situam no campo dos Estudos Culturais. Ou seja, segundo essa perspectiva, surgem novos conceitos de identidade – cultural, de classe, de gênero, sexual, étnica, racial e nacional – colocando em xeque a solidez do conceito que nos localizava apenas como indivíduos sociais.

Os estudos dos fundamentos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa, revelaram também que, na perspectiva método materialista histórico-dialético a categoria identidade é entendida a partir do movimento dos contrários, isto é, relaciona no processo de constituição da identidade a particularidade e a universalidade da contradição, cujo movimento evolui e se transforma. Nesse movimento, o indivíduo mantém as características de identidade já incorporadas na sua personalidade e as superam, incorporando outras novas. Deste modo, o indivíduo preserva suas particularidades de gênero humano e, ao mesmo tempo, ao se relacionar socialmente, transforma essas particularidades genéricas e se transforma como ser humano e também sua singularidade identitária.

REFERÊNCIAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. << <http://www.anped.org.br/>>> . Acesso em agosto de 2017.

BOGO, ADEMAR. **Identidade cultural e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DUARTE, Newton. **Formação Do Indivíduo , Consciência e alienação** :O Ser humano na Psicologia de A. N. LEONTIEV. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004 Disponível em << <http://www.cedes.unicamp.br/>>>. Acesso em agosto de 2018.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

INOVAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: O USO DE MANGÁS NO ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA

Luis Felipe Vieira

Dedico à minha mãe e ao equilíbrio presente na composição do projeto.

RESUMO: Diante do nível de complexidade de algumas matérias aplicadas no Ensino Médio e por defasagens encontradas no ensino básico, é compreensível que um número expressivo de estudantes encontre dificuldades de aprendizado nos moldes do ensino tradicional, especialmente em conteúdos relacionados às linguagens da Matemática. Sendo assim, o presente projeto apresenta uma proposta de uso de histórias em quadrinhos em sala de aula, em que se baseia primeiramente na elaboração de um mangá a ser utilizado em aulas de Matemática. Para a elaboração do mangá foi realizado um levantamento de artigos científicos, animes, mangás e Hqs existentes, para a formação de uma base teórica sobre o tema que pudesse servir de referência para o projeto. O enredo da história está baseado no conteúdo teórico de Análise Combinatória, visto que é uma das áreas mais complexas e amplas da Matemática e, portanto, possui inúmeros pontos a serem explorados. Em resumo, a história se desenvolve em um Planeta Terra futurista detentor de uma sociedade

extremamente desenvolvida tecnologicamente e, portanto, possui máquinas movidas por diferentes códigos. O conhecimento dos personagens sobre Análise Combinatória se relacionará com o funcionamento dessas máquinas bem como terá um papel fundamental na progressão do enredo. Após a elaboração e aplicação desse material didático em salas de aula do segundo ano do Ensino Médio, realizar-se-á uma análise da recepção dos alunos por meio de questionários de caráter qualitativo. Acredita-se que esse recurso didático viabilizará a contextualização e facilitará o aprendizado do conteúdo teórico, uma vez que as histórias em quadrinhos estimulam a criatividade, podendo despertar um grande interesse entre os jovens, e promovem o desenvolvimento de linguagens verbais (balões com falas) e não verbais (ilustrações), assim como o estímulo à outras competências.

PALAVRAS-CHAVE: *história em quadrinhos, ensino de matemática, material didático.*

ABSTRACT: In the face with the complexity of some subjects applied in high school and the lags found in primary education, it is understandable that an expressive number of students have difficulty in learning with the traditional teaching methods, especially in content related to Mathematics languages. Therefore, the present project presents

a proposal for the use of comics in the classroom, which is based primarily on the elaboration of a manga to be used in mathematics classes. For manga's preparation, a survey of existing scientific articles, anime, manga and Hqs was carried out to form a theoretical basis on the theme that could serve as a reference for the project. The planning of the plot of the story is based on Combinatorial Analysis, since it is one of the most complex and broad areas of Mathematics and, therefore, has numerous points to be explored. In short, the story develops on a futuristic Earth Planet holding a technologically extremely developed society in such a way there are machines moved by different codes. The knowledge of the characters on Combinatorial Analysis will be related to the functioning of these machines as well as will play a fundamental role in the progression of the plot. After the elaboration and application of this didactic material in second year of High School classes, the reception of the students will be analyzed through qualitative questionnaires. It's believed that this didactic resource will enable the contextualization and facilitate the learning of the theoretical content, since the comics stimulate creativity, may arouse great interest among young people, and promote the development of verbal languages (balloons with speeches) and nonverbal ones (illustrations) as well as the encouragement of other skills.

KEYWORDS: comics, mathematics teaching, didactic material.

1 | INTRODUÇÃO

Em decorrência da complexidade de algumas matérias teóricas aplicadas no Ensino Médio e disparidades que ocorrem no ensino básico, é notável que um número considerável de estudantes encontre dificuldades de aprendizado nos padrões tradicionais de ensino, especialmente em conteúdos relacionados às linguagens da Matemática. Em vista disso, o presente projeto propõe o uso de histórias em quadrinhos em sala de aula, em que consiste inicialmente na elaboração de um mangá a ser utilizado em aulas de Matemática e posteriormente a aplicação em turmas do segundo ano do ensino médio.

O uso desse material didático tem como objetivo geral facilitar a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo teórico matemático a ser trabalhado em sala de aula e, ao mesmo tempo, permitir a contextualização do tema, afim de tornar o processo de aprendizagem atrativo ao público jovem. O conteúdo teórico que será abordado na pesquisa será o de Análise Combinatória, visto que é uma das áreas mais complexas da Matemática e, portanto, necessita de métodos diferenciados e inovadores para um ensino efetivo.

Uma vez que o planejamento do enredo da história e de seus personagens já foram realizados, a história será baseada em um Planeta Terra futurista e apocalíptico, detentor de uma sociedade extremamente desenvolvida tecnologicamente e, portanto, máquinas movidas por diferentes códigos. O conhecimento dos personagens sobre Análise Combinatória estará relacionado ao funcionamento dessas máquinas bem como terá um papel fundamental na progressão do enredo.

2 | PROBLEMA DE PESQUISA

Não é de hoje que alunos do Ensino Médio apresentam dificuldades em aprender conceitos teóricos por meio do ensino tradicional, principalmente aqueles relacionados com a área de Exatas, uma vez que se necessita da inteligência lógico-matemática. Além disso, esse tipo de ensino pode provocar desinteresse entre os jovens se o professor não relacionar o conceito a algo que esteja ligado à sua realidade ou interesses. Por isso, busca-se meios alternativos de ensino, destacando-se aqui o uso de histórias em quadrinhos em aulas de Matemática, visto que a utilização desses recursos em sala de aula poderá dinamizar e desmistificar vários conceitos matemáticos durante o aprendizado.

3 | HIPÓTESES

Como a pesquisa tem-se as seguintes suposições:

- 1) Que uma quantidade expressiva de alunos do ensino médio apresenta dificuldades de aprendizagem em relação ao ensino tradicional da Análise Combinatória;
- 2) A possibilidade de inserir conceitos teóricos matemáticos numa história em quadrinhos no formato mangá;
- 3) Que a aplicação desse material didática proporcione, de fato, uma aprendizagem pelos estudantes.

4 | OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Elaborar um material didático alternativo (mangá) para facilitar o ensino de Análise Combinatória.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Fazer um levantamento bibliográfico sobre o ensino por meio de histórias em quadrinhos;
- 2) Elaborar uma história no formato de mangá que apresente conteúdos teóricos matemáticos;
- 3) Avaliar os efeitos do uso desse material nas aprendizagens dos alunos em sala de aula por meio de questionários;

5 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 PROBLEMAS NO ENSINO TRADICIONAL

Em geral, o ensino de matemática tradicional no Brasil representa um grave e antigo problema da Educação no país, posto que para grande parte dos estudantes, especialmente os que estão no Ensino Médio, as linguagens matemáticas constituem uma área muito complexa e teórica do conhecimento, o que prejudica o processo de aprendizado, assim como o progresso para conteúdos mais difíceis e mais importantes. Além disso, é possível destacar a dificuldade do aluno em associar conceitos abstratos com elementos de seu cotidiano, já que a partir dessa correlação os estudos poderiam tornar-se mais eficientes e precisos. Ademais, para Antônio Josimário (2013, p.15) são vários os fatores que explicam esse baixo desempenho em matemática. Educadores matemáticos e teóricos da educação asseguram que há escassez de metodologias apropriadas, é necessária didática que dê conta de responder à diversidade de personalidades e carências cognitivo-afetivas dos alunos.

5.2 HQS

As histórias em quadrinhos, comumente conhecidas como HQs, são narrativas produzidas a partir de desenhos em sequência tradicionalmente acompanhadas por pequenos textos inseridos em “balões”.

Originadas nos Estados Unidos da América, em meados de 1900, os quadrinhos tornaram-se ao longo do século XX um dos mais influentes veículos comunicativos de todo o mundo, e algo que antes era apenas restrito aos jornais, expandiu-se por incontáveis mídias e públicos.

5.3 Vantagens Do Uso De Hqs Em Sala De Aula

Sendo assim, é notável que a utilização de HQs em ambiente escolar pode enriquecer as competências trabalhadas por um aluno, visto que “as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, uma vez que estas apresentam uma forma de comunicação visual e verbal e muitas abordam assuntos relacionados aos conteúdos expostos em sala de aula.”(Marjory Palhares, p.4 – Adaptado)

5.4 Mangás

Semelhante às histórias em quadrinhos de formato ocidental, as HQs produzidas nos moldes orientais, especificamente japoneses, mais conhecidas como mangás, converteram-se em um material de entretenimento mundialmente conhecido nas últimas décadas.

Por outro lado, em contrapartida aos gibis ocidentais, os mangás são publicados com leitura oriental, isto é, da direita para a esquerda e de cima para baixo.

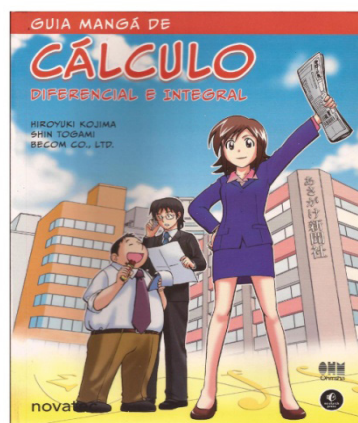


Imagem 01: exemplo de mangá voltado para o ensino de Matemática.

Guia mangá de Cálculo Diferencial e Integral, disponível em: <https://image.isu.pub/121015152351-20a837cce0804ec0a3e689d0ba8cff98/jpg/page_1.jpg>

6 | METODOLOGIA

6.1 Descrição Cronológica Dos Acontecimentos Do Projeto

Inicialmente, após um período em observação, notou-se o grave problema de ensino envolvendo à Matemática e o teórico processo de aprendizado relacionado aos alunos, especialmente os de Ensino Médio. Posteriormente, percebeu-se a dificuldade dos estudantes em fazer uma relação entre o conteúdo estudado e as características do dia-a-dia de cada um deles. Portanto, optou-se por pesquisar sobre recursos populares entre o público adolescente, destacando-se entre eles as histórias em quadrinhos no formato de mangá, as quais são grandes meios de comunicação do século XXI. Em seguida, com uma área do conhecimento já definida, foi delimitado dentro da Matemática um conteúdo específico a ser trabalhado, a matéria de Análise Combinatória, que além de ser demasiadamente teórica, é, muitas vezes, abordada de forma mecânica e complexa nas escolas. Desta forma, bastava finalmente conectar as ideias para enfim iniciar a produção de um material alternativo em formato de mangá primariamente embasado em conceitos de Análise Combinatória. Posteriormente, iniciou-se a elaboração do mangá, consistindo na criação de personagens, definição de história e na aplicação do conteúdo matemático no enredo do material. Futuramente, estes serão utilizados em salas de aula e com o auxílio de questionários qualitativos ocorrerá a avaliação dos resultados.

6.2 Cronograma De Atividades

Maio/2017	Colégio SESC São José	Definição e planejamento do projeto
Junho/2017	Domicílio	Definição das atividades
03/07 - 07/07	Colégio SESC São José	Pesquisa bibliográfica
10/07 - 14/07	Domicílio	Pesquisa sobre materiais e recursos
10/07 - 14/07	Domicílio	Definição de materiais
24/07 - 28/07	Domicílio	Desenvolvimento básico do enredo
31/07 - 04/08	Domicílio	Idealização de personagens
Agosto e Setembro/2017	Colégio/Domicílio	Criação da história
Outubro/2017	Colégio/Domicílio	Elaboração mangá

6.3 Descrição Do Enredo

Em um futuro distópico pós-Revolução Tecnológica, robôs tornaram-se os “seres” dominantes e estabeleceram sua hegemonia por todo planeta Terra. Após políticas de extermínio em massa, restaram poucos humanos presentes em superfície terrestre. Dentre esses humanos, destaca-se o doutor Vladimir Sputnik, protagonista da história e cientista responsável pela criação das máquinas revolucionárias a partir de conceitos de Análise Combinatória. Apesar de conhecer os segredos por trás dos códigos dos robôs, em um incidente ocorrido no passado, o doutor tornou-se deficiente físico, algo que comprometeu os movimentos de ambas as pernas do personagem e o impossibilitou, atualmente, de quaisquer tipos de fortes resistências perante a soberania artificial da época. Com isso, por meio da Análise Combinatória e com a ajuda de outros sobreviventes, o cientista usará de seus principais recursos para impedir a supremacia de suas “piores” criações.

7 | RESULTADOS

7.1 Questionários Pré/Pós

Os resultados serão avaliados através da aplicação do material em turmas do segundo ano do Ensino Médio. Por meio de questionários pré/pós utilização dos mangás em ambiente escolar, dados e informações quanto ao primeiro contato entre aluno e mangá, além da expectativa do estudante a respeito de melhorias de

aprendizado, bem como aspectos desenvolvidos após o emprego das histórias em sala de aula também serão coletados.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação desse material didático em aulas de Matemática do segundo ano do Ensino Médio e a análise da recepção dos alunos por meio de questionários de caráter qualitativo, acredita-se que esse recurso didático viabilizará a contextualização e facilitará o aprendizado do conteúdo teórico, uma vez que as histórias em quadrinhos, de acordo com pesquisas, estimulam a criatividade dos alunos, e assim, despertam o interesse entre os jovens, além de promover o desenvolvimento de linguagens verbais e não verbais, entre outras competências.

9 | AGRADECIMENTOS

Gratifico a todas as pessoas das instituições Bom Jesus e Colégio SESC São José, as quais forneceram a estrutura e estímulo necessários para o desenvolvimento do presente projeto e as orientações dos professores, Adolfo Antonio Hickmann, Cristopher Mattoso e Stephanie A. Todesco. Agradecimentos também a comissão da VI Ficiencias pela oportunidade de participação e divulgação científica da pesquisa.

REFERÊNCIAS

KOJIMA, Hiroyuki. Guia mangá de **Cálculo Diferencial e Integral**. 1.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Novatec Editora, 2010;

MAGALHÃES, A. C. **A importância das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da leitura**. Disponível em: webartigos.com/artigos/a-importancia-das-historias-em-quadrinhos-no-desenvolvimento-da-leitura/91771. Acesso em: 03/07/2017 às 12:14;

NASCIMENTO, B. S. **Histórias em quadrinho e sua contribuição para o ensino de matemática. Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**. São Paulo. 2015. p.100 a 108;

PAIVA, R. A. S. **A importância do uso de cartuns como ferramentas auxiliares no ensino de conceitos de Mecânica Quântica no Ensino Médio**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2015;

PALHARES, M. C. **História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. 2009. p. 4 a 5;

LA VALORIZACIÓN DE LOS SABERES DE LA CULTURA DEL BUTIÁ EN SANTA VITÓRIA DO PALMAR (RS), BRASIL

Bibiana Schiavini Gonçalves Toniazzo

Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Instituto de Ciências Humanas e da Informação –
ICHI.

Santa Vitória do Palmar – Rio Grande do Sul

Laura Bibiana Boada Bilhalva

Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Instituto de Ciências Humanas e da Informação –
ICHI.

Santa Vitória do Palmar – Rio Grande do Sul

RESUMEN: La presente investigación busca valorar la cultura del Butiá como patrimonio cultural inmaterial en el ambiente escolar estableciendo vínculos de diálogo y participación social como vectores para la ciudadanía así como educación de la comunidad de *Santa Vitória do Palmar (RS)*. Para el desarrollo del trabajo se determinaron los siguientes objetivos específicos: sensibilizar a la comunidad *Vitoriense* para preservar la cultura del Butiá símbolo del municipio, realizar investigaciones bibliográficas sobre aspectos históricos y culturales del Butiá y promover la interacción social donde la educación sea protagonista de la propuesta. La metodología de la investigación se caracteriza por ser un estudio exploratorio y descriptivo, con un enfoque teórico práctico de carácter cualitativo. El proyecto piloto fue desarrollado en octubre de 2017 en dos

encuentros en la Escuela Municipal Profesor Aresmi Juraci Tavares Rodrigues en dos clases de cuarta y quinta serie en la ciudad de Santa Vitória do Palmar. El segundo encuentro fue la realización del taller práctico de artesanía con la hoja del Butiá, para los alumnos y profesores, con el apoyo de dos artesanas locales que pertenecen al grupo *Campos Neutrais*, que trabaja con artesanía de los derivados del Butiá. Con la finalización del proyecto se vuelve vital la importancia de involucrar a la comunidad *Vitoriense* para la permanencia de la cultura del Butiá, símbolo del municipio, a través de la educación patrimonial dando continuidad de la propuesta en escuelas del municipio que efectúan la participación activa de los actores sociales involucrados en las entidades públicas, alumnos de escuelas del Municipio y artesanos dedicados a la realización de artesanías hechas con la hoja de la palmera del Butiá.

PALABRAS-CLAVE: Patrimonio Cultural; Educación; Butiá; FURG.

RESUMO: A presente pesquisa busca valorizar a cultura do Butiá como patrimônio cultural imaterial no ambiente escolar estabelecendo vínculos de diálogo e participação social como vetores para cidadania bem como educação da comunidade de Santa Vitória do Palmar (RS). Para o desenvolvimento do trabalho determinou-se os seguintes objetivos

específicos: sensibilizar a comunidade vitoriense para preservação da cultura do butiá símbolo do município, realizar pesquisas bibliográficas sobre aspectos históricos e culturais do Butiá e promover a interação social onde a educação torna-se protagonista da proposta. A metodologia da pesquisa caracteriza-se por ser um estudo exploratório e descritivo, com um enfoque teórico prático de caráter qualitativo. O projeto piloto foi desenvolvido em outubro de 2017 em dois encontros na Escola Municipal Professor Aresmi Juraci Tavares Rodrigues nas duas turmas de quarta e quinta série na cidade de Santa Vitória do Palmar. O segundo encontro foi a realização da oficina prática de artesanato da palha do butiá para os alunos e professores com o apoio de duas artesãs locais que pertencem ao grupo 'Campus Neutrais', que trabalha com artesanato dos derivados do butiá. Com a finalização do projeto torna-se vital a importância de envolver a comunidade Vitoriense para a permanência da cultura do butiá, símbolo do município através da educação patrimonial dando continuidade da proposta em escolas do município efetivando a participação ativa dos atores sociais envolvidos entidades públicas, alunos da escola do município e artesãos dedicados a produção de artesanato feito pela folha da palmeira do Butiá.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural; Educação; Butiá; FURG.

1 | INTRODUCCIÓN

El presente proyecto está vinculado al Laboratorio de Investigación de Turismo (LATUR) de la Universidad Federal de *Rio Grande do Sul, Campus Santa Vitória do Palmar*.

En este sentido, se observa la existencia de investigaciones relativa al turismo dirigidas a la preservación del patrimonio, a la influencia en el desarrollo local y a políticas públicas, identificando en algunos estudios la falta de beneficios directos hacia la comunidad, en lo que se refiere a la comunidad su memoria y cultura.

En este proyecto se observa la preocupación por poner en práctica la valorización del patrimonio cultural inmaterial y también la búsqueda de la participación social, actuando por medio de la Palmera del Butia. El trabajo busca valorar la cultura del Butiá como patrimonio cultural inmaterial a través de la educación patrimonial con los alumnos de cuarto y quinta serie de la Escuela Aresmi Tavares localizada en el municipio de *Santa Vitória do Palmar*.

Justifica al proyecto la búsqueda de reforzar la identidad del Municipio de *Santa Vitoria do Palmar*, con el rescate de saberes de la cultura artesanal derivada de la palmera del Butiá.

La propuesta cuenta con la participación activa de la comunidad a través de la educación, principalmente en el ambiente escolar.

2 | PLANIFICACIÓN TURÍSTICA

Es necesario en la planificación turística tener en cuenta los aspectos fundamentales del Turismo y también tener en cuenta las correspondientes políticas públicas.

La Organización Mundial del Turismo (OMT) apud Días (2008, p.45) define el Turismo como:

El conjunto de actividades que las personas realizan durante sus viajes y estancias en lugares diferentes al de su entorno habitual por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con el objetivo de esparcimiento, negocios u otros motivos, no estando relacionada con una actividad remunerada en el lugar visitado (traducción nuestra).

Para planificar las actividades del turismo debe existir una integración del sector público y privado, de las empresas y organizaciones no gubernamentales.

Según Días (2008 p, 115) la planificación participativa para ser efectiva debe estar acompañada de "una buena administración pública, preocupada con el bienestar de la comunidad, y envueltos en proyectos y programas orientados para la mejoría de calidad de vida de los habitantes de la localidad".

En lo que se refiere a la educación y el turismo, se puede observar la necesidad del cuidado patrimonial y cultural para esto la educación es un medio fundamental. La Educación Patrimonial según la autora Horta (1999, p. 13) se basa en principios y metodologías que buscan sensibilizar e instrumentalizar a los individuos de una comunidad, dentro y fuera del ambiente escolar.

Se conoce que en otras localidades se ha puesto en marcha proyectos donde incluyen la participación de los niños en el cuidado de patrimonio cultural, se cita como ejemplo (INFORMACION, 2017) que en la ciudad de Elche en España niños de cinco años de un Colegio participaron de un proyecto educativo de reforestación de palmeras del Huerto Municipal. El palmeral de Elche fue reconocido por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad en el año 2000. Para la realización del proyecto colaboraron entidades públicas de la ciudad de Elche y también intervienen sectores privados. En ese proyecto educativo los alumnos han plantado en el huerto municipal palmeras con gran valor cultural, el lugar se ha registrado mediante coordenadas GPS, se han tomado fotos de las palmeras y de los niños y esas fotos se irán actualizando periódicamente en la red de modo que cualquiera podrá ver a través de internet el crecimiento de las palmeras y los niños.

Según el Ministerio de Turismo (MTUR) de Brasil:

Turismo Cultural son actividades turísticas relacionadas a las vivencias del conjunto de elementos significativos del patrimonio histórico y cultural y de los eventos culturales, valorizando y promoviendo los bienes materiales e inmateriales de la cultura (MTUR, 2010, p.15, traducción nuestra).

Para el desarrollo integrado de la cultura y el turismo cultural, éstos deben estar en toda planificación local o regional, donde se beneficiarán las iniciativas privadas y públicas.

3 | EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN TURISMO

La preservación y por consiguiente la valorización del patrimonio histórico-cultural dependen de procesos educativos.

El Turismo no es sólo una actividad meramente comercial de prestación de servicios. En este sentido, McIntosh (1977) conceptúa al turismo como el arte y la actividad de atraer y transportar visitantes, alojarlos y satisfacer sus necesidades y deseos.

El turismo como estrategia de los procesos pedagógicos todavía es poco utilizado como herramienta de enseñanza-aprendizaje (PRADO, 2006).

De esta forma, se comprende el papel de la educación en el turismo tanto en el aspecto formal como informal en el proceso de enseñanza.

De acuerdo con la Declaración de Venecia (UNESCO, 1986) son necesarios nuevos métodos educativos que tengan en cuenta el progreso científico actual, que ahora entra en armonía con las grandes tradiciones culturales cuya preservación y estudio profundo son esenciales.

La Educación Patrimonial es una herramienta para sumar esfuerzos con la intención de preservar el patrimonio cultural de una localidad. Siendo esencial el papel de la participación de los actores sociales para la preservación del patrimonio.

Siendo un proceso de “pertenencia” de los actores sociales a través de la participación activa, respetando sus identidades y diferencias culturales y fortalecimiento de una comunidad. Pensar educación y turismo según Murta (2009, p.144) comienza por la “planificación y gestión de nuestro patrimonio, por políticas integradoras de cultura y educación”.

El desarrollo de la cultura y del turismo cultural, de forma integrada, debe formar parte de cualquier plan de desarrollo local o regional interactuando con la iniciativa privada y pública que se benefician mutuamente.

Para el Ministerio de Turismo -MTUR el Turismo Cultural comprende las actividades turísticas relacionadas con la vivencia del conjunto de elementos significativos del patrimonio histórico y cultural y de los eventos culturales, valorizando y promoviendo los bienes materiales e inmateriales de la cultura (BRASIL, 2006).

Según el *National Trust for Historic Preservation*, citado por Lucas (2000) los principios básicos del turismo cultural son: autenticidad y calidad de la historia del lugar, encontrar el equilibrio de la comunidad receptora **con** el turismo cultural y la visión comunitaria de identidad de la comunidad.

Para Murta (2009) el término patrimonio no es sólo monumentos históricos y el caserío tradicional, sino todo lo que en él alberga como personas con sus saberes y

sus formas tradicionales de hacer.

En este sentido, Laraia (1999, p.25, traducción nuestra) afirma que la cultura es “ese complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres o cualquier capacidad o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”.

El patrimonio cultural se comprende como:

Un conjunto de bienes materiales y no materiales, que fueron legados por nuestros antepasados y que, en una perspectiva de sustentabilidad, deberán ser transmitidos a nuestros descendientes, con más contenidos y nuevos significados, los cuales, probablemente, deberán sufrir nuevas interpretaciones de acuerdo con nuevas realidades socioculturales (DIAS, 2006, p.67, traducción nuestra)

Sin embargo, la valorización del patrimonio histórico-cultural según Ruschmann y Tomelin (2013) están fuertemente ligados a los grupos sociales, la falta de sensibilización contribuye al descuido del patrimonio tangible e intangible.

Así, el turismo cultural comprende las actividades relacionadas con la vivencia de elementos significativos, ya sean de patrimonio histórico y cultural, de los eventos culturales que valoran y promueven la cultura (ROSENBAUM, 2006).

Para que el turismo cultural ocurra es indispensable preservación, conservación, desarrollo del segmento con base local, satisfacción del turista y alianzas con gestores de espacios culturales así como profesionales del área del turismo.

4 | METODOLOGÍA

La metodología del proyecto es de carácter exploratoria y descriptiva con un enfoque teórico práctico de carácter cualitativo. Los participantes responsables evaluarán en tiempo predeterminado las actividades y revisarán los planes a ejecutar.

Las actividades de educación, investigación y extensión se ven reflejadas respectivamente en la intervención de un becario/a de la Universidad de *Río Grande do Sul* (FURG).

Para el enfoque práctico del proyecto a través de la creación de la cartilla orientada a la educación patrimonial y la preservación del Butiá y el taller de artesanía fue realizado con alumnos de la escuela Municipal Profesor Aresmi Juraci Tavares Rodrigues se buscó referencias y proyectos ya desarrollados sobre la temática de la preservación del Butiá como patrimonio cultural. Las imágenes captadas de las clases durante las actividades prácticas de la propuesta fueron autorizadas en el momento de la matrícula de cada alumno para fines de producción científica.

5 | RESULTADOS Y DISCUSIONES

El proyecto piloto fue desarrollado en la Escuela Municipal “Aresmi Tavares” *Santa Vitória do Palmar*, en octubre de 2017 con una clase de cuarta serie y otra clase de quinta serie, totalizando cerca de cuarenta alumnos.

En el primer encuentro de sensibilización del equipo, del proyecto con los alumnos se reforzó la importancia de preservar la palmera del Butiá. Dado que los estudios realizados por EMPRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuaria) apuntan a la extinción de la palmera en el municipio de *Santa Vitória do Palmar*. Y también, se distribuyó una cartilla de actividades a los alumnos con foco en la educación patrimonial, que posibilitaba la pintura, el diseño y actividades de adivinar palabras relacionadas al Butiá.



Figura 1 – Tapa de la cartilla de actividades.

Diseño: Isabela Ferreira Gonçalves

Fuente: las autoras, 2017.

En el segundo encuentro se realizó un taller con los alumnos para la confección de artesanías con la hoja y la fibra del Butiá. Dos artesanas colaboraron con el proyecto, ellas forman parte del grupo de artesanas “*Campos Neutrais*” del municipio de *Santa Vitória do Palmar*. Los alumnos de las dos clases produjeron artesanías y las llevaron a sus casas. La actividad impactó positivamente a los alumnos y al equipo del proyecto.



Figura 2 – Artesanías hechas con hojas del Butiá por una de las clases.

Fuente: las autoras, 2017.

Se entiende que el objetivo de la educación patrimonial es formar ciudadanos que conserven y valoren su patrimonio. En este sentido para Fonseca Filho (2007, p.10) es fundamental □educar para formar ciudadanos, críticos y participativos, es una manera de envolver a los educandos en los acontecimientos cotidianos despertando una postura activa y comprometida□.



Figura 3 – Artesanías producidas en el taller.

Fuente: las autoras, 2017.

El trabajo sobre “La valorización de los saberes de la cultura del Butiá en *Santa Vitória do Palmar* (RS), Brasil” ya fue presentado en cuatro eventos científicos en los años 2017 y 2018. La primera presentación con resultados parciales se llevó a cabo durante el Foro Internacional de Turismo de Iguazú en la ciudad de *Foz do Iguacu* en el mes de junio de 2017. El segundo evento fue la 16º Muestra de Producción

Universitaria - MPU en octubre de 2017 realizado en la Universidad Federal de Rio Grande - FURG. El otro evento fue en agosto de 2018 con la presentación ya con resultados finalizados del proyecto en el II Encuentro Internacional de la *Rota dos Butiazais* o Red Palmar, realizado en EMBRAPA en el municipio de Pelotas (RS). El último trabajo fue presentado en el “VII Congreso Internacional de Turismo del Extremo Sur” en setiembre de 2018.

Siendo el proyecto aplicado en 2017 considerado piloto surge perspectivas futuras de replicar las actividades realizadas en 2017 alcanzando más escuelas de la red municipal así como estadual en Santa *Vitória do Palmar*.

En este sentido, se comprende la necesidad de que las propuestas del Laboratorio de Investigación en Turismo (LATUR) de la Universidad Federal de Río Grande - FURG *Campus Santa Vitória do Palmar* sean construidas de forma colectiva. Para lo que es imprescindible la aceptación y participación de todos los sectores involucrados.

6 | CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo buscó la participación tanto de la comunidad externa así como interna de la Universidad. Fue fundamental el apoyo y aceptación de la comunidad de *Santa Vitória do Palmar* para el éxito del proyecto.

Es necesario una relación de valor con el legado de la comunidad de *Santa Vitória do Palmar* representada en la cultura del Butiá. Siendo que la desvalorización del patrimonio cultural del Butiá y la falta de concientización por parte de la comunidad pueden implicar la destrucción de saberes legados y la desaparición del bien inmaterial constituido en *Santa Vitória do Palmar*.

Así, se hace vital la importancia de continuar sensibilizando a la comunidad *Vitoriense*, a través de iniciativas dirigidas a la educación patrimonial en las escuelas siendo multiplicadores de la preservación de la cultura del Butiá símbolo del municipio.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério do Turismo. **Segmentação do Turismo: Marcos Conceituais**. Brasília: Ministério do Turismo, 2006.

Ministério do Turismo. **Turismo cultural: orientações básicas**. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

DIAS, Reinaldo. **Planejamento do Turismo: política e desenvolvimento do turismo no Brasil**. 1 ed. – 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Museu Imperial / Deprom - Iphan - Min, 2010. Disponível em: <http://portal.iphane.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 07 maios 2017.

INFORMACION, Diario. **Aprender y enseñar plantando palmeras**. 2014. Disponível em: <<http://www.diarioinformacion.com/elche/2014/12/13/aprender-ensenar->

plantando-palmeras/1578161.html>. Acesso em: 02 fev. 2017.

FONSECA FILHO, A. da S. Educação e Turismo - reflexões para elaboração de uma Educação Turística. In: **Revista Brasileira de Turismo**. Brasil, v.1, n.1, 5-33, set. 2007.

LARAIA, Roque de B.. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LUCAS, S.. Turismo Cultural no vale do Paraíba. Uma exposição histórica. In **Congresso Brasileiro de Turismo RURAL- CBTR**, 2, 2000, Piracicaba. Anais. CBTR, 2000.

MCINTOSH, E. R. **Tourism principles, practices, philosophies**. Ohio: Columbus, 1977.

MURTA, Stela Maris. **Interpretar o patrimônio: um desafio para o turismo cultural**. In: Turismo Cultural: estratégias, sustentabilidade e tendências. CAMARGO, Patricia de; CRUZ, Gustavo da. Org. Ilhéus: Editus, 2009.

PRADO, Brenda Franco Monteiro. **Turismo como ferramenta pedagógica: experiência em escolas de Belo Horizonte**. In AGUIAR, Maria de Fátima; BAHL, Miguel. Competência profissional no turismo e compromisso social: coletânea do XXVI CBTUR – Congresso Brasileiro de Turismo 2006. São Paulo: Roca, 2006.

ROSENBAUM, Alvin. Definindo cultura, turismo cultural e desenvolvimento patrimonial, In: **Curso de Gestão e Marketing de Destinos Turísticos**. Salvador: George Whashington University: Instituto de Hospitalidade, 2005. Apostila.

RUSCHMANN; Doris Van de Meene, TOMELIN; Carlos Alberto. **Turismo, ensino e práticas interdisciplinares**. Barueri, SP:Manole, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Veneza**. Veneza: Unesco, 1986. Disponível em: http://www.unipaz.org.br/noticias/prog_desafios.htm. Acessado em: 20 abr 2018.

LÉXICO TABU E LA CASA DE PAPEL: OBSERVAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DO PAR LINGUÍSTICO ESPANHOL-INGLÊS

Denise Bordin da Silva Antônio

Universidade Estadual Paulista – UNESP;
Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas – IBILCE

São José do Rio Preto – São Paulo

Melissa Alves Baffi-Bonvino

UNESP; Instituto de Biociências, Letras e
Ciências Exatas – IBILCE; Departamento de
Letras Modernas – DLM

São José do Rio Preto – São Paulo

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar a análise realizada sobre as ocorrências, atenuações ou apagamento do léxico tabu nas traduções para a língua inglesa de trechos de *La Casa de Papel*, obra originalmente produzida em língua espanhola. Pretende-se discutir a influência do atravessamento de fatores extralinguísticos no processo tradutório, partindo do pressuposto de que, muitas vezes, a tradução do léxico tabu é atravessada por um tipo de coerção social, atrelada a restrições extralinguísticas e ideológicas. Investiga-se o modo como a prática da legendagem, dentro da tradução audiovisual, também é um ponto que motiva certas escolhas tradutórias. Pretende-se, ainda, mostrar como essas restrições estão, muitas vezes, fundamentadas no preconceito linguístico e como essas concepções contribuem para a perpetuação de estereótipos.

PALAVRAS-CHAVE: tradução; léxico tabu; língua espanhola; língua inglesa; preconceito linguístico.

TABOO LEXICON AND LA CASA DE PAPEL: CONSIDERATIONS ON THE TRANSLATION FROM SPANISH TO ENGLISH

ABSTRACT: This article aims to present the analysis of the occurrences, attenuations or deletion of the taboo lexicon in the translations to English of excerpts from the series *La Casa de Papel*, originally produced in Spanish. It is intended to discuss the influence of the crossing of extralinguistic factors in the process, based on the assumption that, frequently, the translation of taboo lexicon is crossed by a type of social coercion, related to extralinguistic and ideological restrictions. It is explored how the subtitling practice, into the audiovisual translation, can be an element which affects certain translation choices. This study also shows how these restrictions are connected to linguistic prejudice and how they contribute to the perpetuation of stereotypes.

KEYWORDS: translation; taboo lexicon; Spanish language; English language; linguistic prejudice.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando a relação língua e sociedade ao longo dos tempos, o léxico tabu tem tornado possível promover ênfase da linguagem oral em determinados contextos, a expressão dos mais diversos sentimentos, além de intensificar a identidade entre os grupos, conforme afirmam Simão e Seregati (2016), ainda que, por vezes, pareça fazer parte de uma linguagem marginalizada e depreciativa. Tal julgamento da linguagem tabuizada pode estar atrelado a sua forma linguística que compreende unidades lexicais vulgares e grosseiras, tidas como ofensivas em certas esferas sociais.

No que diz respeito ao processo tradutório, é comum observar que a opção por expressões ou itens lexicais inseridos no domínio do que é considerado tabu na língua de chegada nem sempre acontece, havendo diferentes alternativas para expressar determinado item lexical sem mencioná-lo. Há que se considerar que restrições extralinguísticas e ideológicas permeiam a tradução do léxico tabu. Além disso, faz-se necessário ponderar se as concepções sobre esse tipo de léxico, bem como sobre quem faz seu uso, estão fundamentadas no preconceito linguístico, uma variedade linguística comum a todas as línguas e que por se caracterizar como uma variedade informal, conforme aponta Bagno (2015), é, muitas vezes, invalidada e censurada.

Tendo como objeto de estudo a série espanhola *La Casa de Papel*, idealizada por Álex Pina (2017) e exibida pela plataforma Netflix, buscamos observar o processo tradutório do léxico tabu presente em excertos da obra, mais precisamente, no diálogo das personagens. Partimos do princípio segundo o qual o léxico tabu se caracteriza como um uso da língua evidenciado em diferentes culturas para analisar a presença das características da linguagem tabuizada, a fim de verificar se o uso desse tipo de léxico é característico da linguagem dos personagens ou se há a ocorrência de atenuações e até mesmo apagamento de unidades desse tipo de léxico, além da presença de fatores extralinguísticos que intervêm no processo. Este estudo pretende contribuir com as pesquisas que enfocam a tradução de léxico tabu do par linguístico espanhol-ínglês, que ainda se constitui como lacuna de pesquisas na área.

2 | LÉXICO TABU E TRADUÇÃO

Originário do idioma polinésio tonganês, o termo tabu relaciona-se à palavra tonganesa tapu que significa proibido (ROSENBERG et al, 2016). Na maioria das vezes, o uso dos palavrões está relacionado à sexualidade e tem, portanto, seu uso censurado por ser um assunto reprimido pela sociedade, conforme afirma Orsi (2011) ao citar Foucault (1988). Apesar de toda reprovação que ainda cerca seu uso, o léxico tabu está presente nas mais diversas línguas e em sociedades consideradas mais desenvolvidas, como a ocidental, e não somente naquelas tidas como “mais primitivas”, segundo Orsi e Zavaglia (2007).

A principal razão para o uso de palavras pertencentes ao léxico tabu é justamente

a de expressar emoções e, de acordo com Rosenberg et al (2016), sendo que quanto mais intensa a emoção vivenciada, mais forte é a unidade de léxico tabu utilizada (JAY e JANSCHWITZ, 2008; JAY, 2000, apud ROSENBERG et al, 2016) e, coincidentemente, quanto mais tabuizada uma palavra, mais censurado parece ser seu uso. Na maioria das vezes, o uso dos palavrões está relacionado à sexualidade e tem, portanto, seu uso censurado por ser um assunto reprimido pela sociedade, conforme afirma Orsi (2011) ao citar Foucault (1988).

A atividade tradutória, assim como qualquer outra, tem como característica a de não ser neutra ou isenta do atravessamento de ideologias (DÍAZ CINTA, 2012), podendo sofrer um processo de manipulação quando o tradutor faz as alterações necessárias para adequar o texto em um novo cenário sociocultural (LEFEVERE, 2007). Há ainda outros fatores extralinguísticos que afetam esse processo, como as editoras ou aqueles que financiam a produção literária e suas respectivas traduções, designada de patronagem, segundo Lefevere (2007). Para o autor, a patronagem orienta o modo como uma tradução será realizada, envolvendo mudanças segundo interesses próprios.

Atravessado por discursos e visões de mundo que o constituem como sujeito ideológico, o tradutor filtra os sentidos do texto original e tem como resultado uma tradução que carrega sentidos por ele condicionados, conforme apontam Hatim e Mason (1997). Assim, o léxico tabu que aparece em determinada obra original nem sempre é traduzido por expressões também consideradas tabu na língua de chegada, uma vez que o uso de eufemismos ou de termos mais populares, assim como de metáforas e metonímias, é uma alternativa para expressar determinado item sem mencioná-lo (ORSI e ZAVAGLIA, 2007; ORSI, 2011) em certos contextos em que são empregados. Porém, tais alternativas deixam de apresentar traços de obscenidade e vulgaridade, e que podem ser, muito provavelmente, típicos da fala dos personagens de uma obra e utilizados para caracterizá-los. Logo, o apagamento ou a atenuação desses aspectos na obra traduzida podem falsear a construção de identidade das personagens.

É importante ressaltar que este estudo não tem a intenção de perpetuar a ideia comum de que uma tradução deve manter fidelidade à versão original e trazer correspondentes próximos aos do texto de partida, uma vez que partimos do pressuposto de que um texto não possui significados fixos que podem ser transportados para outra língua sem nenhuma alteração, conforme apontado por Arrojo (2007). Concordamos com a autora acerca do fato de que os sentidos de um texto podem mudar em conformidade com os sujeitos que realizam as leituras, assim como a situação e o período sócio-histórico em que são realizadas, cabendo ainda pontuar que as línguas não são nomenclaturas de conceitos universais, uma vez que cada cultura corresponde a um recorte de realidades, o que resulta no fato de que, e de acordo com Fiorin (2011), as línguas não são correspondentes entre si.

Dessa forma, é possível inferir que o léxico tabu deixa de ser traduzido não

pela falta desse tipo de linguagem na língua de chegada, mas sim por restrições extralinguísticas e ideológicas, que envolvem questões econômicas relacionadas a editoras, assim como as visões de mundo e as crenças dos tradutores. O fato de não traduzir o léxico tabu parece se dar devido aos fatores mencionados, guiados por um discurso que, segundo Orsi (2011), condena seu uso, o considera imoral e não o aceita socialmente. Este discurso pode indicar, na verdade o preconceito linguístico, que será mais aprofundado na seção seguinte.

3 | ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A maneira como os integrantes de uma sociedade atribuem características a outras culturas e aos elementos que as compõem é baseada, muitas vezes, em estereótipos que podem ser disseminados por meio da linguagem, de acordo com Simão et al (2017). É comum que falantes de outras línguas que não o espanhol, julguem que, neste idioma, palavras ou expressões consideradas tabu se manifestem mais frequentemente nos discursos dos sujeitos, por serem, desse modo, mais aceitas nas culturas em que essa língua se faz presente.

Essa ideia enraizada que circula entre as pessoas, também é perpetuada, por exemplo, em dicionários, o que faz com que se torne, portanto, oficialmente reafirmada e registrada em obras dessa natureza, segundo Simão et al (2017). Essa ideologia que atravessa a composição de um dicionário é sustentada sob a noção de uma neutralidade (CUADRADO, 2011) por parte de um veículo que é visto como uma ferramenta de autoridade e orientação sobre como se deve utilizar a língua. A partir da análise de algumas entradas de palavras tabu no dicionário *Gran Diccionario Español-Portugués/Português-Espanhol* (também disponível online em <<http://www.wordreference.com>>), as autoras observam a presença explícita de sugestões de cautela com relação à tradução dessas palavras para a língua portuguesa.

Essas sugestões estabelecem a existência “de uma oposição ou da afirmação de uma diferença entre ‘a tolerância com o léxico vulgar aqui’ (Brasil) e a ‘a tolerância com o vulgar léxico lá’ (Espanha)” (SIMÃO et al, 2017, p. 135). Assim, é possível perceber uma forma de como esses estereótipos podem ser mantidos em determinadas sociedades e culturas. Com a noção de que são apenas rótulos e, logo, não condizem com o que realmente acontece, é possível concluir que não se verificam como verdade as afirmações de que determinadas línguas sejam mais flexíveis do que outras quanto ao emprego do léxico tabu ou que falar palavrão é mais “natural” para certo povo,

Não parece haver, até o momento atual, trabalhos científicos que corroborem a afirmação de que a linguagem marginal ou vulgar, na qual abundam lexias tabus, ocorram com mais frequência na fala desta ou daquela cultura e também são escassos os trabalhos que enfoquem essa relação entre os idiomas. (SIMÃO et al, 2017, p. 135)

É importante reiterar que o léxico tabu se faz presente em todas as línguas e sociedades, não se restringindo àquelas julgadas como menos desenvolvidas ou até primitivas que, por serem menos privilegiadas economicamente fariam um uso considerado “reprovável” da linguagem (ORSI e ZAVAGLIA, 2007). Os estereótipos criados acerca dos usos léxico tabu, e discutidos em estudos prévios, acabam se voltando para a questão do preconceito linguístico. Como já apresentado, há julgamento diante do emprego de palavras ou expressões tabu em determinado discurso, pois tal variedade linguística é taxada como ofensiva e negativa, conforme afirmam Simão e Seregati (2016). Assim, quando uma cultura determina que há um outro grupo que faz uso amplo dessa linguagem, cria-se um distanciamento entre elas, e a primeira, que faz o julgamento, de acordo com Simão et al (2017), trata o grupo como o “outro”, que teria um comportamento linguístico inferior ao seu. Todas essas concepções desfavoráveis sobre o léxico tabu e quem faz seu uso estão fundamentadas no preconceito linguístico, segundo Orsi (2011), que postula que o léxico tabu é mais uma das diversas variedades linguísticas que existem em todas as línguas e que, por se tratar de uma variedade informal, é invalidada e reprovada.

Bagno (2015) afirma que todas as línguas têm a heterogeneidade como característica, o que significa que apresentam diversos tipos de variações, dentre elas, a lexical. O autor afirma que o preconceito surge e se mantém como um modo de prescrever o uso da língua que invalida outros, baseado em gramáticas normativas que não correspondem a nenhum uso real da língua, nem mesmo a variedade prestigiada, que é utilizada principalmente pelas classes sociais mais privilegiadas. Para o autor, todos os usos da língua são válidos de acordo com o contexto e intenções com que são aplicados e não devem ser menosprezados por não corresponder aos ideais das variedades de prestígio.

O léxico tabu, portanto, não deveria deixar de aparecer em uma tradução de uma obra quando seu uso se justifica em determinada situação linguística. É pertinente salientar que não só o léxico tabu sofre preconceito em sua utilização, uma vez que analisando metalinguisticamente uma de suas nomenclaturas como “palavras de baixo calão”, é possível perceber tal problemática. Bagno (2015) afirma que

O povo *roma* (que chamamos de “ciganos”) sempre sofreu perseguição em todos os lugares onde se estabeleceu. Na Espanha, eles se referiam a si mesmos como *caló*, “preto”, por causa da pele mais escura. A partir daí surgiu o termo espanhol *calón*, português **calão**, isto é, “linguajar rude, grosseiro”, que nós, para reforçar o sentido, chamamos de *baixo calão*. (BAGNO, M., 2015, p. 310)

Este é um caso que pode ser apontado como racismo linguístico, segundo o autor, pois, sabendo que o uso de palavras sofre preconceito em uma língua por ser considerado como mau uso, atribui-se um significado negativo relacionando a palavra ‘calão’, que originalmente se refere a cor da pele dos negros. Dessa maneira, observamos novamente como a língua parece nunca estar isenta de atravessamentos

ideológicos que são reflexões das visões de mundo dos sujeitos linguísticos. Pautando-se nessa ideia, buscaremos mostrar como esses elementos extralinguísticos aparecem na tradução do léxico tabu analisado.

4 | TRADUÇÃO AUDIOVISUAL E LEGENDAGEM

O desenvolvimento tecnológico do final do século XX resultou na veiculação de produções audiovisuais e, com a Globalização que permitiu que filmes e séries, por exemplo, fossem exportados e importados entre diversos países, culminou no surgimento e crescimento da Tradução Audiovisual (TAV), segundo Díaz Cintas (2012). A legendagem, a dublagem e a legendagem para surdos e ensurdecidos são exemplos deste tipo de tradução, segundo o autor. Prosseguindo com a ideia de que a atividade tradutória é atravessada de ideologias do tradutor, conforme aponta Díaz Cintas (2012), cabe destacar o fato de que a legendagem, muito consumida na atualidade, é um meio para disseminar e perpetuar ideias, posicionamentos, preconceitos e informações que podem ser verdadeiras ou falsas. Assim, as escolhas tradutórias, no que diz respeito a empregar ou não o léxico tabu, podem resultar em uma sociedade que reconheça que, em determinados casos, o uso é válido e não deve ser invisibilizado. Por outro lado, a recepção do público pode ser de reprovação e condenação desse uso. De uma maneira ou de outra, as escolhas tradutórias causarão algum tipo de impacto cultural, pois esse resultado é um aspecto da atividade do tradutor (GENTZLER & TYMOCZKO, 2002 apud DÍAZ CINTAS, 2012).

O estranhamento causado pela presença do léxico tabu nas legendas, se deve ao fato de que, como parte da TAV, a legendagem é uma atividade multimodal, ou seja, mescla a modalidade de áudio e vídeo com texto escrito, por exemplo, segundo Hurtado et al (2012). Dessa forma, segundo os conceitos de Marcuschi (2004), o que foi produzido originalmente em uma concepção oral passa para uma concepção escrita ao ser traduzido e inserido na legenda. Assim, registrar por escrito um palavrão que tenha sido dito em um diálogo no original pode não parecer adequado para determinados profissionais, visto que o uso mais informal da língua é mais aceito na oralidade.

5 | METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Para a análise da presença, atenuação ou apagamento do léxico tabu na tradução para o inglês das legendas da série *La Casa de Papel*, selecionou-se manualmente alguns trechos dos diálogos dos personagens da obra em questão em que apareciam palavras ou expressões tabu. Uma vez que a análise se baseia na comparação entre as duas línguas, foram transcritas, em um primeiro momento, as legendas em espanhol (*closed caption*) e, em seguida, as legendas traduzidas em língua inglesa, para melhor apresentação nos quadros de análise. O número reduzido de excertos apresentados se deve ao limite de espaço estabelecido para este artigo.

Os excertos selecionados foram tidos como pertinentes, uma vez que sendo retirados de uma série cujo gênero é o policial, apresentam, segundo Simão e Seregati (2016), o léxico tabu que é característico da fala dos personagens desse tipo de obra.

5.1 *La Casa De Papel*

A obra selecionada para a realização da análise apresentada neste trabalho foi a série de origem espanhola *La Casa de Papel*, veiculada em países de todo o mundo pela plataforma de *streaming* Netflix. De acordo com uma reportagem da BBC (2018), o programa, que foi criado em 2017 por Álex Pina se tornou, em 2018, a série de língua não inglesa mais assistida da Netflix.

O enredo da série, que já tem duas temporadas disponíveis e cuja terceira estreia em 2019, se desenvolve com oito personagens que realizam um assalto à Casa da Moeda de Madri, que ocorre no mesmo dia em que uma excursão escolar é realizada no local do crime. Assim, os assaltantes mantêm, além dos funcionários da Casa da Moeda, os estudantes como reféns.

Sendo a maioria dos personagens jovens adultos, seus diálogos tendem a ser mais informais, e, portanto, a presença do léxico tabu é comum, o que vai ao encontro do que Orsi (2013) afirma sobre a faixa etária e a situação discursiva serem os fatores mais relevantes no que diz respeito ao uso deste tipo de léxico. Quanto à situação discursiva, os personagens estão envolvidos em um assalto, logo, a alta quantidade de palavras ou expressões do léxico considerado marginalizado, pode ser justificada pelo contexto. Na situação em que os personagens se encontram, podemos inferir que o uso do léxico tabu tenha sido para expressar seus sentimentos ou emoções de nervosismo, estresse ou raiva, por exemplo, assim como para proferir insultos ou ameaças.

Nos romances policiais, a fala dos personagens é marcada pelo léxico tabu, que é “explorado [...] com o intuito de ambientar seus personagens em núcleos marginalizados” (SIMÃO et al, 2017, p. 138). É possível, portanto, observar que não só em romances, mas em outros tipos de obras, como séries, o gênero policial utiliza do léxico tabu para caracterizar seus personagens.

A escolha da obra analisada neste estudo se justifica, portanto, pelo seu gênero e pela grande quantidade de léxico tabu presente nos diálogos originais. Além disso, se buscou analisar uma obra bem-sucedida e que possuísse tradução das legendas para a língua inglesa.

Um último fator levado em consideração, foi que a série não é transmitida em um canal de televisão, mas sim, em um serviço de *streaming* online, o que nos fez pressupor que o tradutor das legendas pudesse ter maior liberdade para manter o léxico tabu na língua de chegada.

A seguir, apresentaremos a análise e discussão feitas acerca do léxico tabu presente no diálogo original em espanhol e sua respectiva tradução em inglês, em

excertos da obra em questão.

5.2 Análise De Ocorrências Do Léxico Tabu Presente Na Tradução Para O Inglês De *La Casa De Papel*

Nesta subseção, são apresentadas as análises do léxico tabu presente nos diálogos originais da série *La Casa de Papel*. Os excertos apresentados se referem à tradução do espanhol para o inglês de trechos retirados das legendas.

Espanhol:
'¿Y se puede saber de dónde **coño** vas a sacar unos pulmones?'
Inglês:
'And where the **fuck** are you going to find some lungs?'

Quadro 1 - Excerto da obra *La Casa de Papel* e sua respectiva tradução nas legendas em inglês.

Neste primeiro caso, podemos observar que a palavra tabu *coño* foi traduzida por *fuck*, que também é um item lexical considerado como tabu. Segundo o *Diccionario de uso del español - María Moliner* (DUE), a palavra *coño* possui o traço de vulgaridade e é utilizada para se referir informalmente à vulva. O termo *fuck*, segundo o *Cambridge Dictionary Online* (doravante CD), é marcado como ofensivo. Dessa maneira, nos dois casos foi mantida a informalidade e a carga ofensiva na fala do personagem que profere as expressões, que demonstra estar em uma situação de irritação e estresse.

Espanhol:
'**Hijos de puta**'
Inglês:
'**Motherfuckers**'

Quadro 2 - Excerto da obra *La Casa de Papel* e sua respectiva tradução nas legendas em inglês.

O uso de *motherfucker*, marcado como “extremamente ofensivo” de acordo com o CD, manteve na tradução do diálogo a carga vulgar e ofensiva do original *hijos de puta* que é marcado pelo DUE como “vulgar” e “insulto violento”.

Espanhol:
'Te va a parecer una **puta mierda** lo que to voy a decir'
Inglês:
'You may think what I'm telling you is **bullshit**'

Quadro 3 - Excerto da obra *La Casa de Papel* e sua respectiva tradução nas legendas em inglês.

Neste excerto, para os itens *puta mierda* e *bullshit*, tanto na tradução, quanto no original, foram utilizadas palavras e expressões do léxico tabu consideradas ofensivas,

mantendo, portanto, o nível informal e ofensivo no processo tradutório.

Espanhol: ' Joder , vete a por Berlín' Inglês ' Jesus , go and find Berlín'
--

Quadro 4 - Excerto da obra *La Casa de Papel* e sua respectiva tradução nas legendas em inglês.

Neste caso, a palavra *joder* tem o traço vulgar e ofensivo e, logo, é considerada tabu. Na tradução em inglês, foi empregada a palavra *Jesus*, que apesar de não possuir o traço de vulgaridade, pode ser classificada como tabu, pois seu uso é visto como ofensivo, ao mencionar em vão um nome considerado sagrado, segundo o CD. Assim, ainda que nos dois casos tenha se utilizado palavras tabu, a escolha tradutória não apresenta traço de vulgaridade, que pode ser uma marca que contribua para a caracterização do personagem, e que não aparece na língua de chegada. É possível inferir que haveria a alternativa de se utilizar o termo *fuck*, por exemplo, para que o traço de vulgaridade pudesse ser mantido.

Espanhol: 'Que te va a joder la vida' Inglês: 'He'll screw up your life.'
--

Quadro 5 - Excerto da obra *La Casa de Papel* e sua respectiva tradução nas legendas em inglês.

No excerto presente no Quadro 5, notamos que no original foi empregado o termo *joder* que, como já foi discutido anteriormente, pertence ao léxico tabu. A palavra é uma maneira informal e vulgar de se referir ao ato sexual e, neste caso, parece ter sido utilizada com sentido metafórico para indicar que algo não terá um bom resultado ou que alguém será prejudicado. Na tradução, *screw up*, também utilizada tanto para se referir ao ato sexual, quanto a algo que dará errado, a expressão é classificada como ofensiva pelo CD. Portanto, o nível de informalidade e vulgaridade se manteve na tradução.

Espanhol: '¡ Joder! ' Inglês: ' Jeez '

Quadro 6 - Excerto da obra *La Casa de Papel* e sua respectiva tradução nas legendas em inglês.

Neste último exemplo, a palavra tabu *Jodernão* foi traduzida por um correspondente

também tabu. *Jeez* não possui os traços vulgar ou ofensivo, de acordo com o CD, sendo marcada apenas como informal. Assim observamos que os traços presentes no léxico tabu foram apagados na tradução, parecendo afetar a caracterização do personagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os resultados das análises, podemos concluir que na maioria dos excertos analisados, o léxico tabu se manteve na tradução do par linguístico espanhol-inglês. Dentre os seis trechos selecionados, quatro foram traduzidos utilizando palavras ou expressões pertencentes ao léxico tabu. Dessa forma, a fala dos personagens manteve-se caracterizada pelos traços de vulgaridade, informalidade e ofensa. Em alguns casos, como nos exemplos dos quadros 1 e 3, em que há a ocorrência de léxico tabu, é possível observar que não é usado necessariamente como ofensa ou xingamento, mas apenas como expressões que podem reforçar a emoção do falante (irritação, frustração, descontentamento). Sua presença, no entanto, não deixa de ser importante, pois parece ser evidente que esse tipo de vocabulário ocorre regularmente nos discursos dos personagens.

Nos casos em que não houve o emprego do léxico tabu na tradução (exemplos dos quadros 4 e 6), podemos observar que o item lexical que aparece nos originais (*joder* em ambos os casos), foi traduzido, em outro momento, por um correspondente tabu (exemplo do Quadro 5). Dessa maneira, inferimos que, devido a fatores como o preconceito que rodeia este tipo de léxico, o tradutor pode ter optado por atenuar as palavras na tradução, com o intuito de “limpar” o texto em alguns casos. Entretanto, como já mencionado anteriormente, e segundo as concepções de Bagno (2015), o uso de determinada variedade linguística é sempre válido de acordo com o contexto e intenções de produção. No caso das legendas dos diálogos de personagens de uma série policial, se acredita que esse uso é apropriado. A decisão, no entanto, do nível de informalidade ou da presença de léxico tabu, muitas vezes foge do controle do tradutor, que deve obedecer às normas de editores ou do meio de veiculação da obra. Além disso, há autores que defendem que não se deve tentar mudar as normas estabelecidas para o trabalho em questão (IVARSSON & CARROLL, 1998 apud ÁVILA-CABRERA, 2015).

No que diz respeito aos estereótipos de que o léxico tabu é mais comum na língua espanhola, podemos observar que realmente parece ser um preconceito que não se comprova, uma vez que na grande maioria dos casos o léxico tabu aparece também na tradução para o inglês. Ainda, cabe mencionar um exemplo da pesquisa de José Javier Ávila Cabrera, do ano de 2015, em que foi analisada a tradução do léxico tabu para as legendas em espanhol de filmes cuja língua original era o inglês. Os resultados mostraram, segundo o autor, que na maioria dos casos se utilizou o léxico tabu na tradução, mas não em todos, indicando que a ideia de que o espanhol

seja mais flexível ao emprego de palavras e expressões tabu não é verdadeira.

O presente estudo compartilha a mesma ideia e conclui que outro ponto a ser considerado é que não há um grande volume de pesquisas que investiguem a tradução do léxico tabu no par linguístico espanhol-inglês, não havendo dados suficientes para comprovar ou revogar esses estereótipos.

Por fim, reiteramos e concluímos que o preconceito linguístico que rodeia o léxico tabu o qualifica como um uso negativo e reprovável da língua, principalmente pelo senso comum. Dessa forma, parece ser comum que surjam estereótipos em que se atribui à cultura do “outro” a característica de maior emprego de palavras ou expressões marginalizadas, como um modo, talvez, de afirmar uma certa superioridade da sua própria cultura, baseada em um uso linguístico equivocadamente visto como mais limpo ou mais correto, fundamentado sempre no não reconhecimento das variações existentes em uma língua.

REFERÊNCIAS

5 coisas que explicam sucesso de ‘La Casa de Papel’, série não falada em inglês mais vista da Netflix. BBC Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-43820924>>. Acesso em: 21 de mar. 2019

ANDERSSON, L. G.. **Fult språk [Ugly language]**. Stockholm, Sweden: Carlsson, 1985.

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007. 85 p.

ÁVILA-CABRERA, J. J. An Account of the Subtitling of Offensive and Taboo Language in Tarantino’s Screenplays. **SENDEBAR**, Granada, n. 26, p. 37-56, 2015.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAMBRIDGE Dictionary. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>>. Acesso em: 27 de jun. 2018

CUADRADO, A. **Estudio de las percepciones de los estudiantes de ELE sobre el uso de la traducción pedagógica**, Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES), Instituto Cervantes, 2011.

DÍAZ CINTAS, J. Clearing the Smoke to See the Screen: Ideological Manipulation in Audiovisual Translation. **Meta**, Montréal, 57 (2), p. 279–293, 2012.

FIORIN, J. L. Teoria dos signos. In: _____. (Org.) **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 55-74

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. (Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HATIM, B.; MASON, I. Ideology. In: _____. **The translator as communicator**. London: Routledge, 1997. p. 143-163.

HURTADO, C. J.; SEIBEL, C.; GALLEGO, S. S. Museos para todos: la traducción e interpretación para entornos multimodales como herramienta de accesibilidad universal. **MonTI**, v. 4, p. 349-383,

2012.

JAY K.L., JAY T.B.. Taboo word fluency and knowledge of slurs and general pejoratives: Deconstructing the poverty-of-vocabulary myth. **Language Sciences**, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci>>. Acesso em: 19 fev. 2018

JAY, T. & JANSCHWITZ, K.. The pragmatics of swearing. **Journal of Politeness Research**, 4, p. 267-288, 2008

JAY, T.. **Why we curse**: A neuro-psycho-social theory of speech. Philadelphia, PA: John Benjamins, 2000

LA CASA de Papel, primeira temporada. Criação de Álex Pina. Realização de Netflix, 2017. Acesso em: 5 fev. 2018.

LEFEVERE, A. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-43.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español**. Versión 3.0. Madri: Editorial Gredos, 2008. (edição eletrônica)

O'CONNOR, J. **Cuss Control**: the Complete Book on How to Curb Your Cursing. Three Rivers Press: New York, 2000.

ORSI, V. R; ZAVAGLIA, C. Léxico erótico-obsceno em italiano e português: algumas considerações. **Tradução & Comunicação**, v. 16, p. 38-45, 2007.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 334-348, 2011.

_____. O léxico tabu: usos e aspectos socioculturais. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 200-216, ago./dez. 2013

ROSENBERG, P., SIKSTRÖM., S, & GARCIA, D.. The A(ffective) B(ehavioral) C(ognitive) of Taboo Words in Natural Language: The Relationship Between Taboo Words' Intensity and Frequency. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 36(3), p. 306–320. sagepub.com/journalsPermissions.nav. DOI: 10.1177/0261927X16660830. journals.sagepub.com/home/jls. 2016.

SIMÃO, A.; BAFFI-BONVINO, M.; SEREGATI, F. Fraseologia tabu entre culturas: o léxico marginal de Southern Seas e Os mares do Sul. In: SIMÃO, A; ZAVAGLIA, C. (Orgs.). **Reflexões, tendências e novos rumos dos Estudo Fraseoparemiológicos**. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017. p. 132-144.

SIMÃO, A.; SEREGATI, F. Léxico tabu em “Los mares del Sur”, de Manuel Vázquez Montalbán. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32/1, p. 62-90, jan./jun. 2016.

MÃE SOCIAL: UM MODO DE EDUCAR ENTRE A VULNERABILIDADE E O ACOLHIMENTO

Bruno da Silva Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências
Rio Claro - SP

Romualdo Dias

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências
Rio Claro - SP

RESUMO: A mãe social é uma educadora da Casa Lar. Trata-se de um estudo sobre uma educadora que faz parte do programa de acolhimento de crianças e adolescentes, configurados em situação de vulnerabilidade, que vivem em uma casa, com a presença de uma mãe e uma auxiliar, organizados pela rede internacional “Aldeias Infantis SOS Brasil”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel da mãe social enquanto uma educadora. Para isso o situamos esta profissional na Casa Lar, descrevemos o Projeto Pedagógico e o processo educacional estabelecido a partir das orientações teóricas e metodológicas próprias da rede “Aldeias Infantis SOS Brasil. Analisamos esta proposta apoiados em um marco teórico constituído pela obra de Donald W. Winnicott, com o foco na figura da mãe em sua relação com as crianças no ambiente oferecido pela “casa lar”. Utilizamos em nossa análise as categorias do “sustentar”,

do “manipular” e do “apresentar o mundo”, de acordo com a formulação de Winnicott, para compor a abordagem educacional construída na fronteira entre uma condição de vulnerabilidade e uma possibilidade de acolhimento. Queremos compreender como esta educadora, concebida na figura da mãe social, se constitui no território de fronteira que se estabelece entre um modo de entendimento da produção social da vulnerabilidade de crianças, adolescentes, e o modo como se organiza o programa de acolhimento, na casa lar.

PALAVRAS-CHAVE: Mãe social; Vulnerabilidade; Acolhimento.

SOCIAL MOTHER: A WAY OF EDUCATING BETWEEN VULNERABILITY AND HOST

ABSTRACT: The social mother is educator of Casa Lar. It is a study about an educator that is part of the reception program for children and adolescents, configured in a vulnerable situation. They live in a house, with the presence of a mother and an auxiliary, organized by the international network “Children’s Villages SOS Brazil “. This research aims to analyze the role of social mother as an educator. For this, we place this professional at Casa Lar and describe the pedagogical project and the educational process. These were established

from the theoretical and methodological orientations of the network “SOS Children’s Villages Brazil. We have analyzed this proposal supported by a theoretical framework constituted by the work of Donald W. Winnicott, with focus on the mother figure in their relationship with the children in the environment offered by “house and home”. We use in our analysis the categories of “support”, the “handle” and “show the world”. This method is based on the formulation of Winnicott, to compose the educational approach built on the border between a condition of vulnerability and a possible host. We want to understand how this educator, conceived in the figure of the social mother, constitutes the border territory that is established between a way of understanding the social production of the vulnerability of children, adolescents, and how is the host program organized in the Casa Lar.

KEYWORDS: Social mother; Vulnerability; Host.

1 | INTRODUÇÃO

A organização “Aldeias Infantis SOS Brasil”, está vinculada a uma rede internacional de acolhimento de crianças e de adolescentes com atuação em mais de 130 países. Ela foi fundada por Hermann Gmeiner, na Áustria, no ano de 1949, em meio a um contexto social, econômico e político marcado pelos efeitos de uma grande guerra que devastou a Europa. Neste contexto muitas crianças, adolescentes e jovens perderam as suas famílias. Diante desta situação Hermann Gmeiner organizou um programa de acolhimento com condição de oferecer para crianças, adolescentes e jovens um ambiente mais próximo possível daquela família antes de ser desfeita pela força destruidora da guerra.

Assim, a organização “Aldeias Infantis SOS Brasil” se estruturou enquanto uma organização não governamental e sem fins lucrativos com o objetivo de promover ações na defesa e na garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens por meio dos programas educacionais inseridos em contextos de comunidade. Os seus programas de acolhimento estão presentes em 12 estados brasileiros, com 187 projetos situados em 27 localidades, com condição de oferecer o ambiente propício para os cuidados de crianças e adolescentes que perderam os vínculos familiares. A casa lar pode acolher até nove crianças e adolescentes, em diferentes idades, de ambos os sexos, atendidos por uma mãe social auxiliada por outra educadora. Tudo é feito para que as crianças e os adolescentes encontrem um ambiente favorável ao seu desenvolvimento o mais próximo possível de uma vivência em família. Os programas de acolhimento recebem crianças e adolescentes encaminhados por autoridades do Poder Judiciário da Vara da Infância na Comarca em que o programa está situado. Nos últimos anos a “Aldeias Infantis” vem organizando programas de acolhimento em parceria de cooperação celebradas com o poder público municipal através das Secretarias de Ação Social. Todo esforço é feito para não caracterizar o programa de acolhimento com o modelo rotulado abrigo, o que só aumentaria o sofrimento de

indivíduos marcados por uma situação de extrema fragilidade.

Na casa lar há um incentivo para que a mãe junto com as crianças e adolescentes organizem um ambiente de carinho e apoio mútuos. A casa se esforça em manter uma boa relação com a comunidade do seu entorno de tal modo que o trabalho pedagógico esteja o tempo todo vinculado com o desenvolvimento comunitário local. As crianças e adolescentes participam da escola do bairro, frequentam os programas de saúde oferecidos naquela região, se envolvem ao máximo com tudo o que a comunidade possa oferecer.

Enfim, todo o programa de acolhimento está pautado em uma prática educacional com a perspectiva de uma educação do ser humano por inteiro e por uma clara opção política de defesa dos seus direitos. Por isso há um cuidado especial em evitar qualquer modalidade de discriminação. Assim a casa lar passa a ser uma verdadeira família substituta para aqueles que já perderam as suas famílias de origem.

2 | PROJETO PEDAGÓGICO

O contexto da fundação das Aldeias Infantis, na Áustria, após a Segunda Grande Guerra, contribuiu para as marcas de estabelecimento dos princípios pedagógicos enquanto um programa de acolhimento capaz de enfrentar situações de extrema vulnerabilidade. A vivência de Hermann Gmeiner com este contexto de guerra marca o seu esforço de oferecer uma modalidade de acolhimento. Hermann Gmeiner nasceu em 1919 na Áustria. Era filho de camponeses e tinha mais 8 irmãos. Sua mãe morreu quando tinha 5 anos. Ela era o pilar da casa.

A partir deste fato, Hermann juntamente com seu pai e irmãos se esforçaram para manter a família unida. Uma frase dita por sua mãe antes de falecer marcou sua trajetória de vida: “Meus filhos, sejam bons”. Aos 17 anos conseguiu uma bolsa para estudar no Instituto Feldkirch, lugar que deixaria três anos mais tarde para integrar o exército alemão na Segunda Guerra Mundial. Hermann Gmeiner testemunhou os horrores da guerra e esta experiência reforçou seu interesse em estudar medicina como um modo de ajudar melhor as pessoas. No pós-guerra, confrontou-se com a miséria dos órfãos e crianças desabrigadas na Europa e pode notar como eram escassamente assistidos. Foi então que surgiu a ideia de oferecer a essas crianças a oportunidade de obterem uma vivência familiar. A partir desta experiência construiu um modelo de acolhimento para atender estas crianças e adolescentes, favorecendo uma vivência baseada no modelo familiar.

Por parte da estrutura organizacional o programa de acolhimento foi organizado sob a orientação e com a sustentação dos seguintes princípios:

- 1) A educadora assume o papel da mãe. Esta educadora recebe a denominação de mãe social, encarregada de cuidar das crianças e dos adolescentes.

2) Todos os acolhidos em uma casa são incentivados a participar de um ambiente de apoio afetivo de tal modo a se sentirem como se fossem irmãos. Quando há o caso de acolher irmãos biológicos a casa se empenha em mantê-los juntos.

3) A casa lar é o ambiente organizado para sustentar o cotidiano da vida de crianças e adolescentes com condição de propiciar o desenvolvimento humano da forma mais integral possível.

4) A aldeia foi a forma original concebida pela organização de um conjunto de casas, com a proximidade necessária para oferecer o ambiente de apoio, a solidariedade e a partilha de experiências entre as mães. Este modelo está passando por uma transição, de tal modo que os condomínios de casa não são mais organizados. Com esta alteração o princípio da inserção da cada casa na vida de comunidade ganha maior ênfase.

Assim, as práticas do Programa Aldeias Infantis SOS promovem os direitos das crianças, jovens e adolescentes numa perspectiva pautada no processo reflexivo e de permanente aprendizado para a transformação do mundo. Nós estudamos a mãe social em sua função de educar. Acreditamos que ela tem um papel fundamental na garantia da convivência entre as crianças e os adolescentes, pois se constitui na dinâmica das relações de cuidado que satisfaz as necessidades dos acolhidos nas formas da aceitação, na confiança, no desenvolvimento da consciência de si e de sua consciência social.

Nesse contexto, o Acolhimento das Aldeias Infantis SOS, na modalidade de casa lar, é um serviço de proteção integral a crianças, adolescentes e jovens que por motivo de risco (negligência, discriminação, abuso, exploração, entre outros) tiveram seus vínculos familiares fragilizados ou rompidos. Assim, o trabalho com a família de origem é elemento fundamental para o fortalecimento da mesma como lugar de proteção e cuidado por excelência.

O fortalecimento familiar e comunitário desenvolve ações para o chamado “empoderamento” de mulheres, de famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade social. Por isso, como condição primordial para ações de defesa, promoção e garantia integral de direitos, a organização “Aldeias” Infantis atua no fortalecimento familiar e comunitário concebido na modalidade da defesa, da promoção e da garantia integral de direitos com uma preocupação em manter articulados os seguintes componentes: 1); A criança deve receber todo o apoio afetivo e material para ter garantido o seu desenvolvimento enquanto ser humano da maneira integral, com condição de desenvolver as suas potencialidades; 2) apoio para as mulheres para que elas tenham todas as condições de contribuir para a emancipação das crianças e adolescentes; 3) ação com as famílias em uma perspectiva de fortalecimento do cuidado, da proteção e da socialização; 4) apoio para desenvolver e fortalecer as

estruturas comunitárias nos bairros onde as casas estão inseridas, com a promoção da cultura da participação popular, da mobilização e da formação de um compromisso com a proteção integral.

3 | PROCESSO EDUCACIONAL

Aqui nós pretendemos apresentar os elementos básicos que constituem o processo educacional das Aldeias infantis SOS, sistematizando algumas de suas definições e concepções. Nós queremos demonstrar como o projeto pedagógico relaciona-se mutuamente com o processo educacional. Entendemos que “o processo educacional se realiza por uma metodologia na qual há um compromisso em organizar um tempo e um espaço no qual educador e educando se lancem num movimento permanente de criação” (DIAS, 2015, p. 175). Queremos encadear esse pressuposto de educador e educando para o campo do acolhimento no qual implica a relação entre mãe social e as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Para tanto, podemos analisar o processo educacional segundo três pilares que sustentam a metodologia do trabalho de acolhimento: a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, o fortalecimento das famílias e o desenvolvimento comunitário. O primeiro é dado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que é associado a processos de leis de direito da criança e do adolescente, em busca da integração social desses indivíduos na família de origem ou adotiva, que objetiva assegurar o cuidado, a proteção e a integração no meio social mais amplo. O segundo apresenta um alto grau de ambiguidade e varia segundo o paradigma de cada família em situação de vulnerabilidade social. O terceiro - desenvolvimento comunitário - relaciona-se as ações de deslocamento entre o trabalho de acolhimento e seu entorno. Trata-se do processo que implica a participação e organização da comunidade, não para que esta participe da vida das famílias, mas para fortalecê-la em termos de reconstituição de cada laço afetivo rompido pelas marcas da vulnerabilidade social.

Uma vez evidenciada a metodologia, tentamos compreender como esse sentido sincrônico entre o projeto pedagógico e o processo educacional se articula com as vivências da Aldeias Infantis SOS e nos oferece elementos para reflexão do fazer pedagógico da mãe social. No interior dos processos de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, nós conseguimos identificar as articulações dessa vivência à condição mesma do ser humano, isto é, a outra face da vulnerabilidade, a ontológica. É nas vivências onde ocorrem as implicações entre uma vulnerabilidade histórica e aquela mais ampla, a nossa condição existencial de precariedade, que analisamos os processos de constituição da mãe social enquanto uma educadora.

4 | A MÃE SOCIAL ENQUANTO EDUCADORA

Em nossas discussões enfatizamos as articulações entre o projeto pedagógico, o processo educacional e o trabalho da mãe social sem perder de vista esta abordagem que considera a vulnerabilidade como uma dimensão ontológica, isto é, como materialidade mesma do existir humano. Foi a partir desta ênfase que foi possível dar outro passo em nossas interpretações estabelecendo relações com a maneira que o ser se constitui em permanente continuidade por três categorias que denominamos: a sobrevivência, a vivência e a “revivência”. Dentro desse esquema, procuramos fazer o cruzamento entre os níveis das categorias da continuidade do ser com o quadro conceitual formulado por Donald Winnicott pelo gesto do *holding*, do *handling* e do conceito de “apresentação ao mundo”.

Assim, por meio das categorias da continuidade do ser interpretamos a história do sujeito se constituindo em três planos mutuamente implicados: “holding”, “handling”, e “apresentar o mundo”. De maneira consecutiva, associamos esses três planos às condições materiais da sobrevivência, os vínculos estabelecidos pela vivência e a emancipação da vida como experiência.

Na esfera do *holding* nós podemos pensar a relação do sujeito com o ambiente facilitador. Aqui entramos com a concepção dos cuidados básicos apresentados como condição de sobrevivência. Neste ponto, a mãe se relaciona com a total fragilidade da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade. Podemos relacionar este gesto do *holding*, por exemplo, quando a mãe segura a criança para cuidar ou para acalmar. E do mesmo modo, o colocar no berço ou na cama para dormir também significa um gesto de segurança. Nesse sentido, se a mãe segura a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade com plena entrega, oferecendo a ele um ambiente acolhedor, se permitindo ser a mãe suficientemente boa, ela impede que ocorra uma espécie de desintegração do corpo, isto é, há maiores chances de evitar que o sujeito termine em ruínas.

Uma vez que a criança e o adolescente, através do acolhimento, conseguem sentir minimamente uma segurança proporcionada pelo ambiente facilitador ofertado pela casa lar e pelos cuidados da mãe social, precisamos nos atentar ao processo de continuidade do ser que necessita ser alimentado e fortalecido permanentemente. Portanto, na esfera do *handling* podemos colocar a relação do sujeito com o próprio corpo. Aqui entramos com a concepção da vivência. O manuseio da pele no cuidado da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade na casa lar é importante da mesma forma como o gesto do *holding* auxilia no processo de sobrevivência e integração. A experiência pessoal de impulsos e sensações na pele, de erotismo muscular e instintos envolvendo a pessoa total, bem como tudo aquilo que se refere aos cuidados do corpo, possibilita o estímulo de uma vida saudável dentro do próprio corpo.

Por último, pensando a relação do sujeito em toda sua amplitude, situamos o

princípio do “apresentar o mundo”, também conceito de Winnicott em sua emancipação da vida que é dada pela dimensão da experiência. Assim, o sentido de apresentar o mundo, que começa desde a amamentação, se abre para o campo do desenvolvimento da criança e do adolescente para se apropriar da habilidade de estabelecer experiência em um círculo social mais amplo, isto é, em sua experiência enquanto sujeito vivo em sociedade.

Enfim, toda essa ação continuada possibilita que a mãe social se relacione com a fragilidade da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade, de modo que a mãe social também entre no movimento de se relacionar também com a própria fragilidade. Tudo isso se faz em uma modalidade de elaboração de sentidos que tem sua matéria própria nos afetos, pois não se restringe apenas a uma forma de tomada de consciência. Queremos dizer com isso que não se trata apenas de um manejo de racionalidade, isto é, uma mãe social suficientemente boa vive tudo isso se ela também consegue se entregar a crianças e adolescentes da casa lar para afetar e ser afetada por eles. Assim, na esfera da sobrevivência nós pensamos o sujeito com a sua fragilidade. Na esfera da vivência pensamos o sujeito em suas relações com o próprio corpo. Tudo isso implica uma boa experiência de vida que é fundamental para o exercício saudável da política, ou seja, que impede o sujeito de entrar em ruínas e possibilita um modo dele se envolver em sociedade enquanto um ser único e singular.

Esses são alguns recortes do nosso estudo que revelam como a tensão entre o modo de compreender a vulnerabilidade e o modo de oferecer o acolhimento determina o processo de constituição da mãe social enquanto educadora. Considerando todos os aspectos apresentados no desenvolvimento de nosso estudo, a esta altura, já temos condições de reconhecer uma parte de nossa contribuição para avaliar o fazer pedagógico das Aldeias Infantis SOS.

Se o foco deste estudo está colocado no modo como a mãe social se constitui em um lugar de tensão entre a vulnerabilidade e o acolhimento, os resultados desta pesquisa oferecem alguns elementos singulares de contribuição para que uma ampla forma de acolhimento ajuste o seu compasso com o tempo histórico em que vivemos. Nós vivemos em uma época que também está marcada por extrema vulnerabilidade. A insegurança generalizada dos dias atuais nos faz viver, o tempo todo em uma lida sem descanso com os riscos de nosso existir no cotidiano. Também nós estamos afetados por uma condição de vulnerabilidade e assim temos a justificativa para fazermos a nossa escolha por uma educação em sintonia com os tempos atuais. Este exercício de nos implicar neste estudo também determina a nossa formação, enquanto educador, pelos percursos de uma Licenciatura em de Pedagogia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto expõe uma parte de um estudo mais amplo realizado como Iniciação Científica que contou com o apoio da FAPESP (Processo No. 2016/08222-0) a quem agradecemos. Sendo assim, em nossos estudos verificamos que no passado a rede de acolhimento Aldeias Infantis SOS atuava de acordo com as perspectivas do seu fundador. Isso significa que a mãe social era a mulher que gostaria de ser mãe, mas não podia ser devido a fatores biológicos, bem como poderia ser a mulher que se sentia sensibilizada diante das crianças e adolescentes em meio a todas as ruínas deixadas pelo pós-guerra. Verificamos também que as concepções de vulnerabilidade que nortearam, em princípio, o nascimento das primeiras Aldeias infantis SOS, giraram em torno das marcas deixadas pela guerra. Isto é, a Europa encontrava-se em um ambiente de extrema desolação associado com muitas dificuldades de reconstrução.

De maneira geral, é necessário dizer que atualmente o mundo vive outra realidade diferente daquela sentida nos anos que sucederam o pós-guerra. Vivemos num mundo globalizado, com expansão dos meios de comunicação, bem como ampliação do mercado internacional. Novas políticas públicas surgiram em decorrência do avanço da ciência, bem como também foram acompanhadas pelas novas ideologias. Do mesmo modo, a Aldeias Infantis SOS também se expandiu e hoje atua em mais de 132 países com propostas de acolhimento para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social que não cessa de aumentar. Aliás, a cada dia verificamos uma nova pesquisa aqui e ali apontando o crescimento do número de abandonos, mortes e inúmeras outras situações de risco para esse contingente da população.

Em tal conjuntura, no que diz respeito ao acolhimento das crianças e adolescentes, podemos notar que o trabalho da “mãe social” permanece atual. Isto é, mesmo com toda essa evolução da ciência, bem como todo o progresso de um mundo reestruturado nos moldes da tecnologia e dos fluxos financeiros, as crianças e adolescentes continuam necessitando dos mesmos cuidados advindos das *figuras parentais*.

Todo esse desenho está nos revelando a importância da comunicação mútua da mãe com a criança e o adolescente como lugar de formação da confiabilidade. A confiabilidade, que só pode ser vivida inicialmente neste terreno primeiro da intimidade, torna-se a matéria primordial no tratamento dos modos de acreditar em si mesmo, nos vínculos com o outro e no pertencimento ao mundo. Portanto, trata-se da capacidade da crença que se forma na experiência de confiabilidade primeira a ser vivida por uma criança em sua relação com a mãe. Acreditamos que estes elementos se materializem nos gestos exercidos por uma “mãe suficientemente boa”.

Enfim, estamos entendendo que o desenvolvimento da confiabilidade pode ser concebido como núcleo do trabalho educativo e, em vista da prática da escuta necessária, portanto, quando implicada na prática da mãe social, possibilita que ela se constitua enquanto educadora.

REFERÊNCIAS

- DIAS, Romualdo. **Educação de Jovens e Adultos: novas perspectivas**. Curitiba: Appris, 2015.
- LOPARIC, Zeljko (Org.) **Winnicott e a ética do cuidado**. São Paulo: DWW Editorial, 2013.
- NÁSIO, J. D. **Introdução às Obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.
- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.
- WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed Editora, 1983.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Revisão de Francisco de Assis Pereira. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.
- WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Revisão técnica de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. Tradução de Álvaro Cabral e revisão de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MONITORAMENTO DA GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA MUNICIPAL SOB A PERSPECTIVA SINDICAL

Nayla Karoline Demilio Perez Brássica

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr/UNESP
Araraquara – São Paulo

RESUMO: A transparência pública é condição para que se estabeleça entre sociedade e Poder Público relações mais democráticas e republicanas, resultando maior envolvimento dos indivíduos no trato da *res pública*. No Brasil há instrumentos legais que amparam a participação e o controle social e incentivam a fiscalização dos atos governamentais pelo povo. No entanto, efetivo envolvimento só ocorre a partir do momento em que tanto agentes quanto interessados no resultado da ação estão equilibrados no que tange à posse de informações públicas e à capacidade de compreender essas informações, o que exige, por parte do principal, explorar os instrumentos legais que favorecem essa participação, e, por parte do agente, colaboração no momento de disponibilizar as informações demandadas e obrigatórias por lei, de modo a gerar simetria informacional na relação entre agente e principal. Através da realização de análises das finanças públicas municipais das prefeituras da base do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Araraquara e Região, por meio da

construção do Painel Financeiro Municipal e de blogs de Transparência Orçamentária Municipal, o presente trabalho visa apontar os impactos da redução da assimetria de informação em negociações sindicais, proporcionada pela parceria de estágio firmada entre a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e o SISMAR, por meio do monitoramento da gestão orçamentária e financeira das prefeituras da base sindical; parceria esta que pode ser um modelo na busca de soluções para sanar o déficit de oportunidades de estágio qualificado para os discentes do curso de Administração Pública da FCL/Ar.

PALAVRAS-CHAVE: Assimetria de Informação. Transparência Orçamentária Municipal. Finanças Públicas Municipais. Acesso à Informação. Relações Sindicais.

1 | INTRODUÇÃO

A transparência orçamentária é um tema debatido na sociedade contemporânea, alcançando o ambiente das universidades, mormente aquelas onde existem cursos de graduação pertencentes ao Campo de Públicas, ou seja, que trabalham constantemente para o aprimoramento, desenvolvimento, dinamização e progresso da *res publica*. Com o debate acadêmico se cruza aquele travado em

outros espaços da sociedade, como órgãos de governo, entidades representativas (sindicatos, associações), prefeituras e câmaras municipais, no que tange municípios. As soluções provenientes dessa discussão, obtidas através de estudos e tomada de decisões para sanar problemas com a falta de transparência, caminham na direção da redução da assimetria de informação, e devolvem ao agente o seu *status* essencial – o de prestador de serviços e zelador de garantias para a sociedade como um todo, quando a relação de agência é republicana.

Para garantir a simetria informacional é necessário (embora não suficiente) que o Estado, enquanto prestador de serviços e, por isso, tomador de decisões, divulgue todas as informações referentes a tudo que envolva o processo decisório, seus encaminhamentos e resultados: produção de atos normativos, decisões da gestão, documentos dos processos ocorridos na administração, deliberações acerca do uso da arrecadação de receitas e empenho, liquidação e pagamento de despesas, por exemplo. Mais que isso: é imprescindível que a população (a quem é destinado o trabalho da administração pública) compreenda o que foi que o Poder Executivo decidiu acerca dos meios e fins de seu mister e quanto, como e quais os recursos foram utilizados para tanto, de forma que a linguagem a ser utilizada para dar publicidade aos atos seja apropriada, clara e de fácil compreensão por todos.

A assimetria de informação é percebida pela sociedade como um todo, o que resulta em altos índices de desconfiança da população para com os governos. Essa distorção informativa atinge também, apesar de sua proximidade com o fazer governamental, instituições que lutam pela melhoria na qualidade dos serviços públicos e por benefícios da categoria de servidores públicos, trabalhadores da máquina pública (como os sindicatos de servidores públicos), pois, para que sejam conquistados avanços nestes âmbitos, é necessária mobilização de um grande volume de recursos financeiros – e, se tratando do dinheiro que pulsa nas veias da Administração Pública, muito do que será feito com ele depende das prioridades da gestão eleita e do embate político existente em torno do orçamento e finanças públicas.

No município de Araraquara, no Estado de São Paulo, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Araraquara e Região (SISMAR) é a entidade representativa da categoria de servidores públicos municipais de Araraquara e outros oito municípios: Américo Brasiliense, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Motuca, Nova Europa, Santa Lúcia, Trabiçu e Ribeirão Bonito. Durante o período da data-base, momento em que o sindicato entra em contato intensamente com a categoria e estabelece pautas de reivindicações de melhoria das condições de trabalho, reajustes e ganhos reais sobre o salário base e outros benefícios, e efetua o protocolo da pauta de reivindicações nas prefeituras, a entidade sindical participa de diversas negociações com as prefeituras, onde os dirigentes sindicais lidam diretamente com prefeitos, secretários de finanças, comissionados e técnicos especializados em diversas áreas da gestão pública, principalmente em orçamento e finanças.

Nas negociações, o SISMAR se via constrangido a argumentar às cegas nas

mesas de negociações com as prefeituras, em geral reticentes para conceder aumentos e reajustes para seus servidores – não havia nenhum profissional com formação tecnopolítica adequada para pesquisar e interpretar dados financeiros e embasar a argumentação do sindicato nos embates. Então, havia uma tendência a favorecer as prioridades da gestão municipal; toda a equipe de governo se utilizava de um arcabouço técnico inacessível para os não conhecedores do assunto, para dissuadir o sindicato a reduzir suas pretensões, sob o argumento de impossibilidade financeira da parte da prefeitura, sempre premida pelos rigores da responsabilidade fiscal. O sindicato terminava sempre numa posição vulnerável, por não dispor de dados claros para embasar seus argumentos e, assim, contrapor-se aos “especialistas” do outro lado da mesa. O desequilíbrio informacional impedia o sindicato de avançar na busca de melhorias substanciais para a categoria, a prefeitura em geral se beneficiando desse estado de coisas, que a teoria econômica recente denominou assimetria de informação.

Diante desse quadro e dessa fragilização, alguns diretores do SISMAR, procuraram ajuda na universidade. Inicialmente, contataram o líder do Grupo de Pesquisa sobre o Controle Social do Gasto Público (GPCGP), do Departamento de Administração Pública da UNESP, Prof. Dr. Valdemir Pires, para averiguar a possibilidade de sua consultoria nos processos de negociação. O que foi proposto, em contrapartida, revelou-se mais conveniente para o sindicato e para o Curso de Administração Pública da UNESP e seus alunos: uma parceria com a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, na qual oportunidades de estágio qualificadas (inclusive um remunerado, o do estagiário-pivô, auxiliar no relacionamento entre o orientador dos estagiários e o supervisor no sindicato) seriam oferecidas, em número de dez, para que o sindicato fosse, paulatinamente, cercado de informações sistemáticas para uso não só nas negociações salariais, mas em todas as frentes de atuação da entidade, também preocupada com a transparência orçamentária para a população em geral. O bolsista-pivô, nesse acordo, figura como aquele que também atuaria no sindicato, atendendo solicitações quotidianas dos diretores, também coordenando, sob orientação do professor, a equipe dos nove estagiários que cumpriram o estágio obrigatório não remunerado de maneira flexível. Cada um dos estagiários ficou responsável por levantar e organizar informações orçamentárias e financeiras pertinentes a um município da base sindical, atribuído no projeto de estágio necessário à matrícula na atividade. Dessa forma, o sindicato ganharia uma equipe para fazer as análises financeiras das respectivas municipalidades, subsidiando-o nas negociações, e produziriam blogs de Transparência Orçamentária Municipal via Internet (TOM Web) e, portanto, viabilizaria um projeto de extensão informal a baixo custo, responsável por atenuar em grande parte o déficit de estágios de qualidade para os estudantes de Administração Pública da FCL/Ar, por propiciar a imersão dos estudantes em sua área de formação.

2 | O DESAFIO DA REDUÇÃO DA ASSIMETRIA DE INFORMAÇÃO EM NEGOCIAÇÕES SALARIAIS ENTRE SINDICATO DE SERVIDORES MUNICIPAIS E PREFEITURA

Governos transparentes e responsáveis promovem relações guiadas pelo espírito republicano e democrático, o que, conseqüentemente, acarreta maiores índices de confiança e credibilidade junto à população, entidades sindicais e organizações sociais. Mas, para que um governo se enquadre na qualidade de transparente, deve-se partir do princípio de que este opere dentro de uma cultura que conceba o acesso à informação como um direito inalienável do cidadão e como condição que é possibilitadora do amadurecimento das organizações, ao passo de que o desenvolvimento das relações é fortalecido por relação de maior confiança. Sendo uma das etapas para isso a *accountability*, a transparência pública deve estabelecer relações de equilíbrio informacional entre agente (governo, uma vez que este estudo versa especificamente sobre governos locais) e principal – a população, no caso.

A assimetria informacional se dá quando em um dos lados componentes de relações de interdependência (em uma negociação, por exemplo) se concentra a posse e domínio de informação, - não há equilíbrio na posse e domínio da informação por parte de ambos os lados envolvidos e, caso houvesse esse equilíbrio, haveria, portanto, simetria informacional. Em relações em que há assimetria de informação, tem-se governos que operam sob práticas de má governança, o que dá abertura para transgressões dos princípios da Administração Pública, ensejando oportunidades para o aparecimento de mazelas difíceis de serem superadas (corrupção, práticas clientelistas, entre outros atos que não condizem com princípios democráticos e republicanos). Ultrapassando o âmbito da teoria, na prática, a assimetria informacional pôde ser claramente observada entre os dirigentes das nove prefeituras da base do SISMAR (Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Motuca, Nova Europa, Ribeirão Bonito, Santa Lúcia e Trabiju) e os diretores sindicais durante as negociações da data-base do ano de 2017, ocasião em que foi firmada a parceria de estágio objeto deste artigo.

O período da data-base é o momento em que o sindicato se comunica com intensidade com a categoria dos servidores e, através de assembleias, diálogos com representantes de comissões de servidores e visitas à base, conseguem pautar aspectos do trabalho do funcionalismo que necessitam de melhorias, como carga horária a ser cumprida pelo trabalhador, majoração do vale-alimentação, direito a faltas abonadas, prêmios assiduidade, vales refeição e alimentação, e, principalmente, acréscimos de ganho real sobre os salários-base e reposição das perdas inflacionárias. Elaboradas as pautas, estas são enviadas aos chefes dos poderes executivos de cada um dos nove municípios e, então, inicia-se o período de negociações entre os dirigentes sindicais, conjuntamente com comissões de servidores e prefeitos, secretários de finanças, servidores comissionados designados pelas prefeituras.

No desenrolar deste processo decisório ocorrem diversas reuniões entre sindicato e prefeituras, e, caso ocorram impasses e choques argumentativos no processo de barganha que não permitam que seja dada continuidade ao processo de negociação, estas passam a ocorrer na Gerência Regional do Trabalho e Emprego (GRT) de Araraquara, com o auxílio de um mediador. Esse processo de discussão das pautas do funcionalismo é envolto por aspectos da administração pública que tangem à implementação de políticas: jogos políticos, a vontade política do governante, a agenda do governo (o que é prioridade ou deixa de ser naquela gestão), os entraves da barganha pelo processo decisório ser composto também pelos grupos de pressão, a execução financeira e orçamentária, a legislação que trata sobre o assunto de finanças públicas, relação da administração pública com organizações da sociedade civil, etc.

Dos tópicos elencados pelos servidores públicos municipais na pauta da data-base, os mais delicados são os de ganho real aplicado sobre o salário-base e o de reajuste salarial. Isto porque os impactos deste tópico se dão diretamente sobre a execução financeira do município, avolumando os gastos com a despesa de pessoal. As receitas que bancam a despesa com pessoal são as receitas correntes, mesma categoria econômica de receita que também é utilizada para custear as despesas com material de consumo e dívidas de curto prazo da prefeitura, como restos a pagar, por exemplo. Por se tratar de uma receita que mantém aquilo que já existe na máquina pública e por ser a categoria de receita de maior substância dentro do orçamento, e que, conseqüentemente atende às maiores cifras de despesas (receitas correntes atendem diretamente despesas correntes), existem mecanismos fundamentais que colaboram para disciplinar a utilização dos montantes advindos destas fontes de tributação: a Lei Complementar 101/00, denominada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), estabelece diversos parâmetros de dispêndio de receita dentro da administração pública (municipal, estadual e federal) e, no que tange o funcionalismo público, limita os gastos com a despesa de pessoal (também nas três esferas), sendo que os municípios estão autorizados a utilizar até 60% da Receita Corrente Líquida (RCL) para pagamento deste elemento. Destes 60%, 6% são destinados para o Poder Legislativo, e os 54% restantes, para o Poder Executivo - existindo um “limite prudencial” deste gasto, uma espécie de alerta à execução, fixado em 51,3%. Portanto, esta despesa não poderá ultrapassar os 54% imposto pela LRF, e, caso esse limite seja transposto, o Poder Executivo poderá se ver diante de sanções e deverá colocar em prática imediatamente medidas que reduzam a despesa.

Os limites impostos pela LRF compõem um dos principais argumentos das administrações públicas locais para se contrapor às reivindicações salariais do sindicato nas negociações, conjuntamente com alegações de que a prefeitura possui muitas dívidas a serem pagas, como restos a pagar, dívidas com precatórios trabalhistas, com o Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS) entre outras, e que o dinheiro destinado para pagamento dos salários já está comprometido com estas

obrigações. E, para respaldar toda a argumentação, se utilizam de uma explanação detalhada sobre a situação financeira e orçamentária da prefeitura, a fim de convencer os dirigentes sindicais e os servidores de que há uma impossibilidade de ceder a um reajuste (os ganhos reais na maioria das vezes não são minimamente abordados pelos secretários de finanças, prefeitos e comissionados). As referidas explanações (na maioria das vezes, feitas por contadores e outros técnicos) valem-se da tecnicidade, indumentária da linguagem orçamentária para gerar convencimento por parte das prefeituras sobre a entidade sindical/categoria. Tal ocorrência pôde ser observada durante uma mesa de negociação ocorrida no período da data-base no município de Araraquara - o comportamento verificado é um exemplo claro de como a assimetria de informação pode ser utilizada como ferramenta de poder para atender aos objetivos e interesses daquele que detém maior posse de dados.

O SISMAR, órgão que representa uma grande parcela de trabalhadores nos municípios, apresentava (até antes da referida parceria com a UNESP/FCL-Ar/GPCGP) uma substancial dificuldade na interpretação destes números, embora houvesse por parte de seus dirigentes o ímpeto de investigar a veracidade de todas as informações apresentadas referentes às finanças e ao orçamento e também o esforço de conseguir apreender algo a partir das informações disponibilizadas nos demonstrativos contábeis da execução dos exercícios, para, assim, enfim, desenvolver argumentos mais qualificados nas negociações e capazes de contrapor ou ao menos informar os próprios dirigentes sobre a situação das finanças públicas das prefeituras da base sindical. Entretanto, por serem documentos estritamente contábeis e pelo fato de os portais da transparência das prefeituras da base sindical nunca disponibilizarem manuais ou tutoriais que indicassem para o indivíduo interessado na temática das finanças onde poderia ser encontrada determinada informação, ou como um demonstrativo poderia ser interpretado, os diretores, por terem natural e esperada dificuldade na leitura dos documentos (dificuldade esta sentida em menor grau estritamente pelos técnicos no assunto ou sujeitos que estudaram a fundo a temática) não obtinham, portanto, as informações almejadas e nem eram capazes de fazer inferências a partir dos documentos consultados. Ademais, o sindicato não contava com um profissional habilitado tecnicamente para interpretar os dados trazidos pelas administrações e disponibilizados nos portais da transparência, o que, portanto, condicionava o sindicato a participar das negociações quase completamente “às cegas” e propiciava uma grande margem às prefeituras para utilizarem-se da demasiada assimetria informacional a favor dos interesses e prioridades da gestão, raramente favoráveis aos interesses do funcionalismo público, mormente em momentos de crise.

Que as prefeituras da base sindical não estão de posse das melhores condições financeiras nos últimos anos, é verdade, porém é verdade também que a categoria de servidores já sofre demasiadamente, amargando perdas salariais que não conseguirão ser recompostas pelos executivos com facilidade diante do atual panorama financeiro e fiscal que a administração pública tem enfrentado, principalmente as administrações

públicas de municípios de pequeno porte, como é o caso da maioria dos pertencentes à base sindical.

Foi observado, através do acompanhamento dos portais da transparência dessas nove prefeituras, e ao longo do contato feito com chefes dos Poderes Executivos locais e respectivas equipes de governo, que a transparência pública não é tida como política pública, necessitando, dessa forma, de um processo de amadurecimento e mudança na cultura do trato da transparência e de todos os instrumentos estabelecidos em lei para o alcance desta. Se, como preconizado em lei, a disponibilização de informações pormenorizadas referentes à execução realmente se cumprisse em tempo real e acompanhada de incentivo da participação popular, de forma que o Poder Público colaborasse estabelecendo meios didáticos e acessíveis de envolvimento e de aumento qualitativo da compreensão (no que se refere à linguagem e forma de abordagem adotada no trato do assunto) dos indivíduos leigos interessados na matéria de finanças e orçamento (categoria de servidores, estudantes e demais sujeitos), os cidadãos teriam, então, recursos para que pudessem efetivamente cooperar com as decisões da administração pública, o que acarretaria uma participação social mais sólida e efetivamente democrática - isto porque mesmo que as prefeituras disponibilizem informações sobre suas respectivas execuções, ainda que de vários exercícios organizadamente, não implica, necessariamente, que esta seja uma organização transparente.

Tal iniciativa também teria efeitos positivos sobre a redução da assimetria que atingia o sindicato, já que, por envolvimento direto com o Poder Público, estes teriam oportunidade de aprendizado através dessa relação bilateral; ou simplesmente que o sindicato contasse com um profissional com um recorte formacional tecnopolítico, capaz de interpretar todo o conjunto de informações das situações financeiras municipais, de maneira que os dirigentes sindicais fossem informados em linguagem simples e coerente sobre a execução das contas públicas dos municípios da base, atenuando os efeitos da insuficiente transparência orçamentária e financeira percebida em todos eles.

3 | O DESAFIO DA TRANSPARÊNCIA ORÇAMENTÁRIA MUNICIPAL E UMA SOLUÇÃO: TOM WEB

A transparência orçamentária a nível municipal na base sindical do SISMAR foi alvo de intensas discussões entre a equipe de estagiários da parceria firmada. Prefeituras mantêm portais paralelos e redundantes (identificados como “Contas Públicas”, “Portal da Transparência” e um menu com tópicos para consulta de documentos da execução - como por exemplo o município de Santa Lúcia, Ribeirão Bonito) - e, como constatado, incompletos; outros municípios (como Trabiju, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Américo Brasiliense, Motuca e Nova Europa) terceirizam a elaboração e alimentação para empresas que gerenciam este tipo de software, o que acaba também por ofuscar

a linha limitadora entre o que é de competência da prefeitura e da empresa prestadora do serviço no que tange o acesso à informação, na perspectiva dos próprios servidores municipais (houve um caso específico num dos municípios em que, quando foi protocolado um ofício de solicitação de acesso à informação por um diretor e pela estagiária-pivô do projeto, a servidora que recebeu o pedido manifestou insatisfação aos remetentes declarando que, caso mais pessoas solicitassem informações, que se dirigissem à empresa mantenedora do portal ou que procurassem o próprio sindicato).

Todos os portais apresentam falhas na disponibilização documental, lacunas temporais de divulgação maiores do que as impostas para a produção dos documentos e exigida pela lei, e, no tocante à linguagem adotada para tratamento documental, esta não é nenhum pouco acessível para leigos no assunto. Dentre as falhas averiguadas, uma das mais graves (e menos perceptível para a categoria de servidores e sociedade como um todo, mas muito prejudicial ao sindicato) é, sem dúvida, a ausência de respostas aos ofícios enviados às prefeituras solicitando informações sobre as execuções e demais esclarecimentos dos números pesquisados das prefeituras - aqui, uma denúncia à transgressão da lei de acesso à informação. Durante o ano de 2017, até o momento da conclusão do relatório da estagiária-pivô foram enviados aproximadamente vinte e três ofícios para as nove cidades da base sindical, e somente dois municípios responderam: Motuca e Américo Brasiliense, sendo que somente a segunda prefeitura respondeu em formato de ofício - a primeira, respondeu através de um e-mail enviado para o endereço eletrônico do sindicato.

As referidas falhas evidenciam um comportamento das prefeituras de pouca maturidade no cumprimento da legislação vigente acerca da transparência - conceito pouco amadurecido no seio das municipalidades tratadas neste artigo. Não obstante, a transparência é um dos instrumentos da *accountability* que mais fortalece o princípio da democracia na relação administração pública/sociedade, e, quanto mais a transparência é trabalhada no seio das instituições, mais amadurecimento é estimulado; e quanto mais transparente uma instituição é, mais amadurecida ela tende a ser. Democracia e transparência são conceitos que caminham lado a lado, pois, essa relação bilateral, animada por princípios republicanos, gera um fortalecimento mútuo que suscita o trato da coisa pública com respeito e responsabilidade por parte das instituições (PIRES, 2010).

O republicanismo, aliado à redução da assimetria de informação através de efetiva transparência, leva a mais democracia e, paralelamente, reduz as hipóteses de ocorrência de abusos, corrupção, práticas clientelistas e patrimonialistas no âmbito da administração pública (LOPES, 2007). Práticas de controle e fiscalização pelos agentes públicos são premissa para que estes assumam seus cargos fazendo jus à subordinação à *res pública*, o que configura uma *accountability* vertical e horizontal (através do voto nas eleições e do sistema de *check and balances*, respectivamente). No entanto, a descrença no sistema representativo brasileiro por parte da sociedade e demais órgãos representativos nela contidos é fruto do crescente desrespeito por

parte dos agentes eleitos e do mister dos poderes executivo, legislativo e judiciário não ser dedicado à defesa integral da *res publica* e seu constante desenvolvimento.

Denotado tal cenário, permeado de descrença e desconfiança, surge uma possibilidade: a *accountability societal*, caracterizada pela fiscalização por parte da sociedade e seus órgãos sobre os atos da administração pública. Mas a consolidação deste último só pode se dar através de informações simétricas, que, por sua vez, exigem uma postura de proatividade por parte dos governos - ou então, na ausência dessa proatividade, a simetria informacional poderá ocorrer através de pressões de grupos, indivíduos, entidades, o que reclama participação social.

Favorecendo-se da *accountability societal*, um dos produtos elaborados pelo estágio foi a criação e alimentação de blogs de Transparência Orçamentária Municipal via Internet (TOM Web), sugerido por Pires (2010) como forma de realizar uma fiscalização de baixo custo e que atenda aos requisitos de divulgação através da utilização da tecnologia disponível, como definido pelas leis 101/00 (LRF), 131/09 (que estabelece a disponibilização de documentos da execução financeira e orçamentária pública dos entes públicos em tempo real) e 12.527/11 (LAI). Através dos blogs TOM Web, o sindicato trabalharia com a missão de fortalecer princípios da transparência através da participação social e da demanda da disponibilização documental exigida por lei; como forma também de instrumento educativo, visto a linguagem didática utilizada, as explicações formuladas pelos estagiários e publicadas acerca do conteúdo do blog e o público ao qual é destinado - a categoria de servidores públicos municipais. Mas, por se tratar de um blog situado em uma rede mundial de computadores, todo aquele que for interessado em conhecer um pouco mais sobre a realidade financeira e orçamentária do município beneficiado pela parceria, independentemente de ser servidor público municipal, poderia ter acesso. Ademais, a TOM Web funcionaria também como banco de dados das informações atinentes às finanças públicas municipais da base sindical, sendo, dessa maneira, possível aos dirigentes que consultassem informações relativas a determinada municipalidade quando lhes fosse conveniente.

4 | PARCERIA UNIVERSIDADE-SINDICATO NA BUSCA DE TOM WEB E DE REDUÇÃO DA ASSIMETRIA DE INFORMAÇÃO

Com quase 30 anos de uma caminhada permeada por lutas, o SISMAR, entidade sindical que representa aproximadamente 10 mil servidores em sua base regional, conquistou muitos benefícios e defendeu os direitos dos servidores municipais ante às precarizações e desrespeito aos direitos trabalhistas, por meio de um envolvimento intenso com a causa, com sua atuação combativa e com sua diretoria muito qualificada, diga-se de passagem - atualmente, conta com profissionais graduados e técnicos em diversas áreas. Porém, mesmo a qualificação e atuação estratégica do sindicato não foi suficiente para o trato com as finanças, assunto demasiadamente hermético, como amplamente se reconhece.

No período da data-base, como já exposto anteriormente, é comum que prefeituras se utilizem da grande assimetria de informação existente para forçar o sindicato a ceder às propostas de reajustes e ganhos reais sobre o salário base, valendo-se da tecnicidade da matéria de orçamento e finanças para gerar o forçado convencimento. Apesar do esforço de vários dirigentes em buscarem informações financeiras nos respectivos portais da transparência municipal para contraporem e compararem as informações apresentadas até então, as pesquisas eram sempre frustradas, pois, apesar de encontrarem os demonstrativos da execução financeira e orçamentária, não possuíam o conhecimento técnico necessário para realizar interpretações e inferências corretas a partir da leitura destes documentos.

Diante dessa dificuldade e orientados pelo desejo de trabalharem nas negociações sindicais com argumentos mais qualificados e legítimos no que tange às finanças municipais, alguns diretores buscaram o Prof. Dr. Valdemir Aparecido Pires, a fim de orçarem um serviço de consultoria financeira dos municípios da base sindical por meio da realização de um convênio, como artifício para atenuar os efeitos da assimetria informacional existente. Como líder do Grupo de Pesquisa sobre o Controle Social do Gasto Público (GPCGP) e docente do curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (a FCLAr/UNESP), o professor ofereceu a solução de realizar-se uma parceria de estágio com os estudantes do curso, sendo que, para atender à alta carência informacional por parte do sindicato, contaria com uma equipe de dez estagiários - nove para trabalharem com cada município da base individualmente e um estagiário-pivô (uma estagiária, na verdade, na primeira experiência), para orientar a equipe com os instrumentos da prática do estágio e atender às demandas imediatas da diretoria. Todos os estagiários trabalhariam para/com o sindicato no âmbito do estágio obrigatório curricular supervisionado e como “consultores” para auxiliar o sindicato na qualificação argumentativa exigida pelas negociações. Assim sendo, o sindicato seria responsável por pagar uma única bolsa, destinada ao estagiário-pivô da equipe, que teria o compromisso de frequentar o SISMAR três dias por semana e nos outros dois e quando houvesse a necessidade; nos demais dias, trabalharia na universidade, sob orientação do professor-orientador de seu estágio; teria o comprometimento de trabalhar com os estudantes, em plantões de orientação, quando fosse solicitado e quando houvesse a necessidade de ofertar. Os outros estagiários cumpririam, de forma flexível, a carga horária imposta pelo estágio, sem remuneração.

O projeto de extensão informal no âmbito do estágio curricular reduziu, em parte, o déficit de oportunidades de estágio obrigatório para os estudantes de administração pública e, além disso, aos integrantes do projeto trouxe conhecimentos práticos acerca de análises financeiras e aproximou-os da realidade da transparência implementada pelos municípios, e, com a bagagem teórica adquirida durante a graduação, aliada à reflexão posterior ao momento das pesquisas de dados nos portais municipais e outros, tem-se um fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão propiciado pela intensa práxis vivenciada no desenvolvimento das incumbências do estágio (cumprindo

efetivamente o papel de ser uma prática formativa da graduação, do ensino), o que, de forma muito didática, agrega generosamente à formação dos alunos e dá sentido ao tripé acadêmico, pois, através da parceria, foram estabelecidas relações entre a sala de aula, a pesquisa acadêmica e a sociedade.

Além dos conhecimentos práticos adquiridos sobre a realização de análises financeiras (através da alimentação de um Painel Financeiro Municipal, o primeiro produto do estágio) os estudantes também produziram, em um segundo momento, blogs de Transparência Orçamentária Municipal via Internet, os TOM Web. Além de estarem em contato com a elaboração de um sítio eletrônico, os estagiários deveriam se voltar para a publicação das descobertas financeiras e orçamentárias obtidas através das análises, além de documentos referentes ao planejamento orçamentário, compras públicas e informações referentes ao município, mas, com um diferencial - a linguagem a ser adotada nos blogs deveria ser a mais simplificada possível, sem se valer da tecnicidade e do academicismo para conceber explicações acerca dos assuntos tratados no blog para dirigentes sindicais e categoria de servidores.

5 | OS PRODUTOS DA PARCERIA UNESP/GPCGP-SISMAR

Os produtos elaborados pela parceria de estágio buscam, sinteticamente, analisar as finanças públicas municipais da base sindical e disponibilizá-las de forma didática e em linguagem de fácil compreensão na internet (por meio do Painel Financeiro Municipal - PFM e blog de Transparência Orçamentária Municipal via Internet - TOM Web). Ambas as ferramentas, juntas, fornecem ao sindicato informações fundamentais acerca da execução financeira e orçamentária municipal que conferem aos argumentos dos dirigentes sindicais durante as negociações da data-base um salto no nível da qualidade, o que lhes outorga maior legitimidade no momento dos debates frente às prefeituras e, ao mesmo tempo, reforça o trabalho da entidade orientado ao princípio da transparência, além de reduzir significativamente a assimetria de informação.

O Painel Financeiro Municipal (PFM) é uma pasta de trabalho no software Microsoft Excel desenvolvida por pesquisadores do GPCGP sob orientação do Prof. Dr. Valdemir Pires. Atualmente, contamos com dois tipos de painéis: o de Curto prazo, que analisa a execução orçamentária ao longo de um exercício – dinâmica da receita, despesa empenhada, liquidada e paga; e o de Longo Prazo. O PFM – Longo Prazo tem como finalidade analisar o comportamento da receita e da despesa de determinada municipalidade, assim como a evolução do Índice Valor Adicionado (IVA) e Índice de Participação Municipal (IPM) na arrecadação do ICMS – determinante de uma importante receita municipal. Conta também com um deflator, que atualiza os valores nominais e transforma-os em reais, alocando-os em planilhas de valores reais – importantes para a análise da evolução cronológica das receitas e despesas. Além disso, contém gráficos que possuem o papel de sintetizar os dados que alimentaram as planilhas e descomplicam a tarefa de analisar as finanças municipais, vista a

capacidade gráfica de visualização que a ferramenta oferece. Não são analisadas a totalidade das receitas e despesas dos municípios, mas sim as mais representativas dentro da execução financeira e orçamentária na série histórica de 2009 a 2016.

As informações de cada item do PFM são pesquisadas, inicialmente, nos portais da transparência das respectivas prefeituras. Quando não encontrados, são enviados ofícios elaborados pelos estagiários através do sindicato aos poderes executivos locais solicitando a disponibilização do dado ausente no sítio eletrônico. Para que o trabalho não seja interrompido, buscam-se as informações em outras bases de dados, de outros entes da federação ou plataformas de dados diversas. Por isso, as fontes das informações de um mesmo painel pode ser a mais variada possível, vista a incompletude dos portais e a necessidade de buscar em outros quando se verifica a ausência do dado no qual se está pesquisando.

Os blogs de Transparência Orçamentária Municipal via Internet conterão as informações apreendidas através da construção dos PFM e muitas outras referentes ao município. Os blogs TOM Web foram pensados como uma ferramenta que funcionaria como banco de dados dos dirigentes sindicais para que estes buscassem as informações pertinentes às negociações a qualquer momento e como ferramenta educativa sobre finanças e orçamento, para o próprio sindicato, categoria de servidores municipais e população.

6 | IMPACTOS DO PROJETO

A pactuação da parceria entre SISMAR e UNESP chamou atenção da mídia local e também das prefeituras da base sindical. Diversas notícias foram publicadas no período e em diversos portais. O trabalho realizado pela equipe da parceria trouxe bons resultados: dirigentes sindicais passaram a ter conhecimento sobre as finanças e o orçamento das prefeituras da base sindical, a parceria foi estratégica para lograr argumentos qualificados nas negociações com as prefeituras, a elaboração dos blogs TOM Webs reforçou o trabalho do sindicato orientado à transparência das contas públicas - e o que se percebe, após o apanhado de bons resultados, é que o estágio conseguiu reduzir a assimetria de informação que tanto afetava e prejudicava a entidade no trato com os poderes executivos locais, fortalecendo, assim, a densificação do republicanismo nas relações. Além disso, reajustes salariais expressivos (diante das propostas das administrações) foram conquistados após a efetivação da parceria – como é o caso dos municípios de Gavião Peixoto (10%), Américo Brasiliense (6%) e Ribeirão Bonito e Trabiju (4,69%).

Contudo, houveram âmbitos do estágio em que, mesmo sendo realizado um árduo trabalho, não foi possível ir mais adiante: a falta de transparência das prefeituras continua a existir, e, mesmo com a pressão do sindicato exercida através da realização da parceria, as prefeituras continuam atrasando a publicação de relatórios e demonstrativos, algumas publicações seguem permeadas de lacunas, e o sindicato

segue sem respostas aos ofícios de acesso à informação que foram enviados ao longo do ano (com exceção dos municípios de Motuca e Américo Brasiliense, como já exposto), infringindo, dessa forma, a Lei de Acesso à Informação no que tange os prazos impostos para respostas às solicitações.

Desde o início das atividades da parceria, toda a diretoria do sindicato mostrou-se extremamente empolgada e receptiva com todos os estudantes do curso de Administração Pública. Todos os diretores sempre foram muito acessíveis ao diálogo e, na mesma proporção, deram total liberdade ao corpo de estagiários para trabalhar da forma que fosse mais conveniente e também com total poder de decisão sobre todas as incumbências do estágio. Para um curso que possui um sério déficit de oportunidades de estágio qualificadas e que realmente insiram os estudantes em sua área de atuação com práticas formativas, a parceria de estágio firmada é um perfeito exemplo de como contribuir com a formação dos graduandos em Administração Pública e, portanto, um modelo a ser replicado em outras instituições e organizações, tanto pelas oportunidades de estágios que realmente contribuirão aos estudantes, quanto pelo leque de possibilidades que o modelo abre. O estágio colaborou vastamente para a formação dos estagiários, pois, ao acumularem conhecimento acerca de análises financeiras e orçamentárias, puderam disseminar todo o aprendizado em atividades acadêmicas dentro e fora da sala de aula (como XVI Encontro Nacional dos Estudantes dos Cursos do Campo de Públicas (ENECAP), XXIX Congresso de Iniciação Científica da Unesp e XXI Semana Acadêmica de Administração Pública (SEMAP)), sendo devidamente certificados pelas participações, o que agrega significativamente ao currículo e trajetória acadêmica em construção.

Boas iniciativas rendem frutos capazes de alterar realidades para melhor. Enquanto estagiária-pivô, pude acompanhar o processo de aprendizado de cada estagiário que tive o dever (prazeroso e recompensador) de orientar. Ver um indivíduo se desenvolver e se transformar pelo conhecimento e, ao final, se reconhecer no trabalho produzido e perceber que enquanto parte, foi fundamental para que o todo não fosse algo defasado, é de uma satisfação que me faz ver sentido no trabalho que exerci. Poder colaborar com os dirigentes sindicais na luta pela melhoria das condições de trabalho da categoria de servidores, pelo reconhecimento destes e por fiscalizar os atos da administração pública em busca de governos que trabalhem efetivamente em prol da res pública me traz a certeza de que minha graduação não foi vazia e que devo me apropriar de toda a bagagem adquirida para ser sujeito atuante na consolidação da democracia em seu significado mais completo.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A redução da assimetria de informação é condição necessária para uma atuação mais democrática, transparente e republicana da administração pública. Quando, por si só, o desenvolvimento de seus papéis não trabalha preconizado por princípios de

transparência, outras instituições e organizações propõe-se a trabalhar para tal fim, exercendo então fiscalização e incentivando participação cidadã e controle social. A parceria de estágio realizada entre SISMAR e Unesp aponta o quão importante é o envolvimento de organizações da sociedade civil em matérias da administração pública, principalmente no que diz respeito às finanças públicas e ao orçamento, pois, através da busca do objetivo de maior simetria informacional entre poderes executivos locais e sindicato, conquistam-se mais benefícios para a categoria de servidores públicos municipais e para a sociedade como um todo, e reforça o quão necessário e urgente se faz a transparência governamental para uma aproximação efetiva da sociedade para com a administração pública e estabelecimento de laços de confiabilidade, para que então haja redução de práticas clientelistas e corruptas no seio dos governos.

Durante o exercício de 2017, o grupo de estagiários da parceria realizou diversas pesquisas sobre os dados financeiros e orçamentários das nove prefeituras da base sindical do SISMAR em seus respectivos portais da transparência, e, quando as informações não eram encontradas, os estagiários solicitavam, através do sindicato, por meio de ofício (respaldado pela LAI) às prefeituras a disponibilização dos respectivos dados. Para dar continuidade às pesquisas, as buscas eram efetuadas em outros portais (Tribunais de Contas da União e do Estado – TCE e TCU; Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro – SICONFI) enquanto não obtínhamos respostas aos ofícios encaminhados. De todas as solicitações enviadas, apenas dois municípios responderam: Américo Brasiliense e Motuca. Ademais, através das pesquisas foi verificado que todos os portais e atos em relação às respostas dos ofícios de todos os municípios infringem, em alguma medida, as leis 101/00, 131/09 e 12.527/11. Todas as constatações apreendidas das pesquisas serviriam de informativos municipais para os dirigentes sindicais e também se configuraram como conteúdo que seria destinado aos blogs de Transparência Orçamentária Municipal via Internet – TOM Web – que também seriam criados pelos estudantes, e seriam uma espécie de banco de dados dos dados financeiros e orçamentários dos municípios para o sindicato, além de ferramenta didática e educativa para a categoria de servidores públicos municipais e qualquer indivíduo que pudesse vir a ter interesse na matéria de finanças públicas.

O suporte oferecido ao sindicato pelo produto resultante das análises financeiras conferiu maior legitimidade e qualificação na atuação da entidade durante a data-base de 2017, pois, diferentemente do que ocorria antes da instituição da parceria, os dirigentes sindicais estavam cientes das condições financeiras das prefeituras, o que, claramente, é um benefício proporcionado pela redução de assimetria de informação. Anteriormente, era comum que prefeitos, secretários e servidores comissionados se favorecessem da alta assimetria de informação em relação ao sindicato para gerar convencimento e ganhar as negociações da data-base, forçando o sindicato a ceder aos argumentos altamente técnicos e que, por falta de transparência e de conhecimento técnico ou profissional especializado que pudesse interpretá-los, não podiam ser combatidos com clareza e razoabilidade, colocando o sindicato em uma posição

desfavorecida. Assim sendo, em quase todas as municipalidades foram conquistados reajustes salariais, sendo o mais expressivo do município de Gavião Peixoto – 10%.

A parceria, sem dúvida, é um modelo de estágio a ser reproduzido para atenuar significativamente a escassez de estágios qualificados para os discentes do curso de Administração Pública da FCL/Ar, por envolver os estudantes diretamente com a sua área de formação, através da concretização de práticas formativas e pela possibilidade de aprenderem com atividades técnicas em contato direto com a política, o que confere uma formação com um recorte tecnopolítico e, logo, estudantes mais qualificados para atuar na Administração Pública. Ademais, o controle social e fortalecimento da entidade representativa da categoria de servidores públicos municipais gerado é indiscutível, visto que foi proporcionada maior apropriação de conhecimento aos dirigentes sindicais e condições de negociarem par a par com as prefeituras, trazendo benefícios e melhorias nas condições de trabalho dos servidores, fato que corrobora a necessidade de mais diálogo da academia com organizações da sociedade civil, demonstrando que o conhecimento acadêmico, se aplicado fora das paredes da universidade, pode favorecer o crescimento de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 29 set. 2017.

BRASIL. **Lei Complementar n. 101**, de 4 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. **Lei Complementar n. 131**, de 27 de maio de 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/LCP/Lcp131.htm>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Ministério do Orçamento e Gestão. **Portaria 42**, de 14 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Fazenda/Secretaria do Tesouro Nacional. **Portaria n. 471**, de 31 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria471.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

DIPAM, perguntas e respostas. **SIM Online - Serviços Integrados do Município**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/espaco-empresarial/153325-dipam-perguntas-e-respostas.html>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

História do SISMAR. **SISMAR**. Disponível em: <<http://www.sismar.org/historia-do-sismar>>. Acesso em 04 out. 2017.

LOPES, C. A. Acesso à informação pública para a melhoria da qualidade dos gastos públicos – literatura, evidências empíricas e o caso brasileiro. **Caderno de Finanças Públicas**, n. 8, p. 5-40, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esaf.fazenda.gov.br/assuntos/biblioteca/cadernos-de-financas-publicas-1/arquivo.2013-04-18.4951615613>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

MOREIRAS, Luiz Maurício Franco; TAMBOSI FILHO, Elmo; GARCIA, Fabio Gallo. Dividendos e informação assimétrica: análise do novo mercado. **Revista de Administração**, v. 47, n. 4, p.671-682, 2012. Business Department, School of Economics, Business & Accounting USP. <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1066>.

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001). Practicas óptimas de la OCDE para lograr la transparencia presupuestaria. **Revista Internacional de Presupuesto Público**, n. 56, p. 109-119, Dic. 2004. 55

O que é TOM Web?. **Transparência Orçamentária Municipal Via Internet**. Disponível em: <<https://thetomweb.wordpress.com/about/>> Acesso em: 09 nov. 2017

PIRES, V. Transparência orçamentária municipal via internet (TOM Web) no contexto do revigoramento democrático e republicano: uma proposta. In: BRASIL. SECRETARIA DO ORÇAMENTO FEDERAL. **Orçamento Público – III Prêmio SOF de Monografias – Coletânea**. Brasília: MPOG/SOF, 2011, p. 11-48. Disponível em: < http://www.orcamentofederal.gov.br/educacao-orcamentaria/premio-sof-de-monografias/iii-premiosof/Tema_1_Valdemir_1_lugar.pdf >. Acesso em: 07 mai. 2017.

PIRES, Valdemir; MANCINI, Bruno; RAMALHEIRO, Geralda C. de F.. As limitações das finanças públicas municipais no federalismo fiscal brasileiro: o caso dos pequenos municípios - região administrativa central do estado de São Paulo 2006-2008. In: CASAGRANDE, Elton Eustáquio. **Intervenção fiscal e suas dimensões: teoria, política e governança**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 187-223.

PIRES, Valdemir A.. Avaliação do comportamento da Receita Municipal com ICMS: um modelo esquemático testado. **Impulso**, Piracicaba, n. 25, p.147-170, ago. 1999.

RAMALHEIRO, Geralda Cristina de Freitas. **O estágio supervisionado em administração pública no Brasil : entre virtudes e vicissitudes, identificadas e avaliadas no curso da UNESP de Araraquara**. São Carlos: UFSCar, 2016. 111 p.

SANCHEZ, Oscar Adolfo. O poder burocrático e o controle da informação. **Lua Nova** [online]. São Paulo, 2003, n.58, pp.89-119, 2003.

Unesp - FCL/Ar. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado**. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/portaria_18_-_adm.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2017

ZAPICO GOÑI, E. Importância y posibilidades estratégicas de la transparencia del gasto a nível de políticas públicas. **Revista de Documentación Administrativa**, n. 286-287, p. 239-272, ene.-ago. 2010. Disponível em: < <https://revistasonline.inap.es/index.php?journal=DA&page=article&op=view&path%5B%5D=9671&path%5B%5D=9741>>. Acesso em 07 mai. 2017.

ZUCCOLOTTO, R.; TEIXEIRA, M. A. C.; RICCIO, E. L. **Transparência: reposicionando o debate**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/21758069.2015v12n25p137/29393>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

NO PRESENTE O PASSADO REVELA-SE MAIS PRESENTE: PRÁTICAS DISCIPLINARES DE CASTIGOS ESCOLARES NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 EM SERRINHA-BA

Angélica silva santos

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI
Serrinha – Bahia

Selma Barros Daltro de Castro

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI
Serrinha – Bahia

Ivonete Barreto Amorim

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI
Serrinha – Bahia

Solange Mary Moreira Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana- Bahia

RESUMO: Na história da educação no Brasil, os castigos escolares costumavam ocupar um lugar de destaque na condução dos processos educativos dos estudantes. Tais castigos se inseriam na proposta de um sistema disciplinar punitivo, criando uma cultura específica para a escola brasileira. Nesse sentido, este trabalho objetivou: a) analisar as práticas disciplinares vivenciadas no âmbito escolar a partir da percepção de estudantes das décadas de 1980 e 1990 em uma escola pública da cidade de Serrinha-BA; e b) explicitar os sentimentos de estudantes das décadas de 1980 e 1990 em relação às práticas de castigos escolares. A metodologia, de base qualitativa, inspirou-se na história oral, utilizando a entrevista narrativa

temática como dispositivo de coleta de dados. Os resultados evidenciaram que as práticas dos castigos fizeram parte do cenário educativo como ação pedagógica e geraram sentimentos de medo, ansiedade, raiva, dor e até mesmo indiferença por parte dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura escolar; Práticas disciplinares; Punições; Castigos escolares.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é um lugar estruturado por regras, processos, normas, práticas, concepções e ações que constituem uma cultura própria, a qual não se repete nem se mantém neutra em relação à sociedade. Assim, segundo Julia (2012), é possível conceber uma escola a partir de um conjunto de normas e práticas que determinam conhecimentos e comportamentos a serem transmitidos e incorporados, os quais correspondem a finalidades de um determinado tempo, ainda que possam vir a variar.

Quando relacionado à escola, o estudo pode seguir vertentes variadas de pesquisas, de modo a compreender e entender seus processos, buscando investigar sua cultura e suas práticas difundidas em seu espaço (FARIA FILHO, 2004). Vale investigar tanto o seu interior quanto os seus sujeitos, ações e reações, envolvendo os contextos histórico,

social e econômico presentes.

Numa análise da tradição pedagógica no Brasil, Aranha (1996) ressalta que, apesar da forte tentativa de implantação do tecnicismo no país, muitos professores permaneciam nas escolas, imbuídos de uma mistura de ideias e tendências pedagógicas. Assim, na linha tradicionalista, cujo centro do processo de ensino era o professor, atribuía-se a este a função de vigiar, ensinar, corrigir erros e – se necessário – punir, pois essa linha pedagógica estava atrelada a uma proposta educacional pertencente a um sistema disciplinar punitivo e vigilante, o qual caracterizou, por muito tempo, o contexto da cultura escolar no Brasil.

Desse modo, o estudo a partir da cultura escolar permite a compreensão de acontecimentos, normas, leis e práticas que construíram e modificaram a instituição e a educação escolar durante um processo marcado por avanços e retrocessos. Nesse sentido, o artigo dedicou-se ao estudo do funcionamento das práticas disciplinares vivenciadas numa escola pública do município de Serrinha, localizado no interior da Bahia, através da percepção de estudantes das décadas de 1980 e 1990, abordando características típicas de um ensino tradicionalista. O trabalho objetivou: a) analisar as práticas disciplinares vivenciadas no âmbito escolar a partir da percepção de estudantes das décadas de 1980 e 1990 em uma escola pública da cidade de Serrinha; e b) explicitar os sentimentos de estudantes das décadas de 1980 e 1990 em relação às práticas de castigos escolares.

A pesquisa foi desenvolvida tomando como referência a linha História da educação, formação docente, currículo: novos contextos de aprendizagem, do grupo de pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação, Campus XI/Serrinha, e aqui se apresenta organizada em: Procedimentos metodológicos; A construção da disciplina como prática da cultura escolar; Escola, castigos e sentimentos que se evidenciam; e Considerações finais.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Franco (1996), Serrinha foi um município que se desenvolveu economicamente com base na agropecuária; assim, a agricultura tornou-se fonte de sustento para muitas famílias do município. As plantações de feijão, milho e mandioca compõem a base da cultura familiar de subsistência na cidade, sendo, desse modo, “de pequena produção para o comércio” (FRANCO, 1996, p. 177).

Houve um crescimento demográfico significativo entre os anos de 1970 a 1991. Segundo Santos (2006), o aumento da população jovem demandava a ampliação da quantidade de escolas para o atendimento dessa faixa etária. Diante disso, o município realizou várias obras na década de 1980, muitas delas voltadas para a educação, erigindo novas escolas na sede e na zona rural, o que possivelmente ocasionou a construção de espaços educativos com poucas salas de aula (FRANCO, 1996).

Esta pesquisa se constituiu de cunho qualitativo, com inspiração em elementos da história oral, isto porque permitiu uma imersão na memória, sobretudo naquelas acerca da escola e de seu cotidiano, ambos pertencentes a um contexto complexo de relações, ações, significações e sentimentos, envolvendo cultura, sujeitos e tempos, uma vez que “a história oral está atrelada a processos culturais, sociais e históricos” (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013, p. 30). Optou-se pela entrevista narrativa temática como dispositivo de coleta de dados, aplicada a três colaboradoras – Aline, Vanessa e Valéria (nomes fictícios) –, todas estudantes egressas de uma mesma escola municipal da cidade. As ex-alunas frequentaram a escola nos anos 1980/1990 e vivenciaram práticas de castigos dentro do ambiente escolar.

3 | A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA COMO PRÁTICA DA CULTURA ESCOLAR

O termo disciplina é entendido como um sistema que tem o domínio sobre o corpo, tornando-o mais eficaz e rápido como se determina, impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1999). Tal organização disciplinar do ensino tornou possível o trabalho simultâneo e a economia do tempo para o ensino, com lugares e horários definidos, pouca ou nenhuma explicação, o silêncio total que seria interrompido apenas por sinos, gestos e olhares. O professor já não necessitava dedicar tempo para o atendimento individualizado; a escola passou a ser uma máquina de ensinar, vigiar e classificar de forma hierárquica seus alunos.

De acordo com Skinner (2003), a punição é uma técnica de controle do comportamento na qual o castigo surge diante da conduta indesejada, visando à sua imediata extinção. Assim, enquanto a disciplina possui a função de reduzir e prevenir desvios, a punição objetiva, em sua essência, ser um modo corretivo que ocorre diante da falha e dos desvios cometidos.

Reconstruir práticas e representações acerca dos castigos escolares, “é caminhar por um solo ainda quente” (ARAGÃO; FREITAS, 2012 p. 19). Essa temática envolve conflitos – entre ações e representações, práticas e estratégias – que permanecem nas lembranças e nos sentimentos de muitos indivíduos em relação ao que foi vivido ou presenciado na escola. De tal modo, é necessário considerar os elementos diversos que compõem essa esfera, a exemplo do período, do espaço, das práticas e das representações, perpassando as tensões entre táticas e estratégias, principalmente quando se trata de castigos como meio para educar e disciplinar pessoas.

A palmatória e os castigos corporais pareciam permanecer dentro de uma naturalização na escola, ainda que relacionados a uma experiência dolorosa; o uso desses instrumentos não era questionado, mas justificado, tanto pelo julgamento de falta de dedicação aos estudos quanto pela não aprendizagem ou ainda pelo mau comportamento dos alunos.

Eu levei um bocado de palmatória que eu briguei [...]. Botava no milho, botava, aí

quem aprontava demais, aí se você aprontava, brigava, como é... Palmatorada... E era assim, tinha uma dúzia, meia dúzia, quanto mais o castigo... Aprontava mais era a dúzia, vinte... Duas dúzias de vez, teve gente que ficou com a mão.... Teve uma vez que uma amiga ficou com a mão ardendo. (Vanessa).

Sob a mesma ótica, Valéria relata: *“eu tenho uma lembrança que às vezes botava ajoelhado no carço de milho, botava, eu lembro que z. C. Ficou uma vez... Aprontava demais”*. Assim, o castigo se justificava pela falta cometida pelo aluno; seu comportamento determinava a intensidade do castigo: quanto maior fosse considerada a falta, maior era a punição recebida.

De acordo com Aragão e Freitas (2012, p. 32) “castigava-se as crianças de ontem para civilizá-la [...]. A criança era um ‘vir-a-ser’, um projeto, o futuro”. Assim, esse método era visto como um meio para se conquistar a educação do ser socialmente disciplinado e ao mesmo tempo como instrumento para promoção da aprendizagem, como afirma Aline: *“Outra vez você ficava lá... Eu me lembro dessa pessoa que tomou a palmatória, essa pessoa não acertava, tentava, e tomava a palmatória porque não sabia a letra”*.

Nesse sentido, os castigos foram usados como estímulo ao aprendizado e forma de disciplinamento dentro de muitas escolas. Tal prática perpetuou-se por muito tempo, constituindo parte da cultura escolar.

4 | ESCOLA, CASTIGOS E SENTIMENTOS QUE SE EVIDENCIAM

Quando se analisa a autoridade que se relaciona e/ou se sustenta pelo castigo, nota-se uma relação construída histórica e culturalmente, pois a crença de que os castigos conduziam à educação fazia parte do processo. Desse modo, de acordo com Neves (2011), os castigos não desapareceram do âmbito escolar em sua totalidade, muito embora tenham perdido boa parte de sua força com o passar dos anos.

Os castigos vinham se evidenciando também numa “versão próxima do que Bourdieu classificou como *violência simbólica*, traduzindo-se em situações como: ansiedade, medo e tensão provocados pelo professor ou professora” (NEVES, 2011, p. 2, grifo da autora). Assim, poderíamos elencar diversos tipos de castigos, a exemplo das retenções ao banheiro e/ou recreio, da exposição da falha em coletivo e das ameaças de conservação do aluno na série.

Uma das colaboradoras revelou, em sua narrativa, o sentimento que a sala de aula lhe trazia:

Aí eu chegava e a sala era grandona e aí eu não sei... Eu via aquela salona cheia de cadeira e quando eu entrava dava aquele... Um ambiente de medo, não era aquele ambiente que era um lugar bom não, chegava na sala era aquele ambiente de medo na sala, assim, cê sentava assim, era aquele negócio de medo mesmo. (Aline).

Desse modo, o medo e a ansiedade são evocados diante de uso da punição, pois, como afirma Skinner (2003), são sentimentos que se caracterizam como efeitos de um estímulo aversivo. O medo humano é um estado emocional de alerta que pode surgir diante de um procedimento de controle, geralmente ligado a estímulos aversivos usados na punição; essa resposta tende a se manifestar sempre que houver o contato do sujeito com uma situação igual ou parecida, e o mesmo ocorre quando esse estímulo controlador é originado a partir de um agente.

Aline relatou uma situação que presenciou na escola, na qual ela descreve a intensidade do medo de um de seus colegas diante da ameaça de castigo a partir da palmatória:

Quando falou que quem não fizesse que ia levar palmatória que só viu o mijo assim ó. Na sala, que a sala parecia ser meio descambada, eu lembro, foi alguma coisa assim que eu fiquei assim impressionada de ver aquele mijo assim. Todo mundo dizendo “eta mijô, mijô, mijô”. Foi só de medo de tomar palmatória. (Aline).

As ameaças de castigo na escola promoviam principalmente o medo; tal fato torna explícita a ideia de que a prática do castigo físico na escola estava principalmente ligada a uma metodologia que não se resumia em apenas punir pelo erro, mas introduzir no grupo a percepção de que a qualquer momento alguém poderia ser castigado. De acordo com Skinner (2003), o medo é um padrão emocional que se vislumbra não apenas de modo abstrato no sujeito, uma vez que as respostas originadas a partir do medo tendem a modificar o comportamento do indivíduo, podendo, assim, ser demonstrado através de atitudes que possam promover um enfraquecimento ou uma forma de fuga da situação.

Compreende-se que a autoridade se constrói diante de relações sociais que estabelecem um jogo de poder e hierarquia, ainda que entre tais relações o poder não possa ser algo palpável – em geral, alguém tem autoridade quando suas ordens, enunciados e saberes são considerados verdadeiros por quem os obedece. O poder se torna ainda mais evidente no sistema disciplinar, pois traz um modo próprio de controle; assim, a punição enquanto técnica desempenha o papel de manipular e corrigir ações, com o intuito de promover a manutenção do sistema.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os castigos fizeram parte do cenário educativo como ação pedagógica; eram empregados sempre que surgisse um comportamento considerado errado e aplicados como meio de punir o erro ou a falha na aprendizagem. A palmatória era um instrumento utilizado para penalizar o aluno tanto por seu “mau comportamento” quanto por sua possível falha nos estudos.

Os castigos eram aplicados e classificados de acordo com o grau do delito cometido: quanto maior fosse a causa, mais dolorosa a execução. A intensidade ou

o tipo de castigo estavam relacionados ao comportamento dos alunos, ao nível de desobediência e aos erros de aprendizagem.

As relações construídas entre professores e estudantes caracterizavam-se sob o viés da imposição. Sustentadas pelos castigos, acabaram gerando lembranças e sentimentos de medo, ansiedade, raiva, dor e até mesmo indiferença por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de. Práticas des castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1900>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCO, Tasso. **Serrinha: a colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia**. Salvador: EGBA; Assembleia Legislativa do Estado, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

NEVES, Josélia Gomes. O erro construtivo e o castigo na escola. **Revista Iberoamericana de Educacción**, Madrid, n. 35, p. 1-4, 2011. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/974Gomes.PDF>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SANTOS, Gildenor Carneiro dos. **Religião, sociedade e educação: a atuação do Padre Demócrito Mendes de Barros em Serrinha (Ba) 1950-1992**. 2006. 295f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NÚCLEO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO: CONSTRUINDO PERCEPÇÕES POSSÍVEIS SOBRE A INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO

Sibila Luft

Doutora e Mestre em Educação/UFSM. Psicóloga/UCPEL. Coordenadora do Curso de Psicologia da URI/Santiago/RS. Professora do Curso de Psicologia da URI. Coordenadora do NUPOT. Santiago/RS

Ana Paula Parise Malavolta

Doutoranda em Educação/UFSM, Mestre em Artes Visuais/UFSM. Psicóloga/URI/Santiago/RS. Professora do Curso de Psicologia da URI. Santiago/RS

Clairton Basin Pivoto

Mestre em Gestão Estratégica de Organizações/URI Santo Ângelo/RS. Psicólogo/URI. Santiago/RS

RESUMO: O presente artigo enfatiza as ações desenvolvidas diante da implantação de um Núcleo de Psicologia Organizacional e do Trabalho (NUPOT) no Curso de Psicologia da URI – Santiago. Este Núcleo visa trabalhar em diversas frentes, com o objetivo de inserir a Psicologia Organizacional e do Trabalho nas empresas locais e regionais, além de contextualizar e refletir a inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo do trabalho, com ênfase maior e um olhar mais amplo ao contexto dos adultos com deficiência intelectual. Para a efetivação das atividades

e ações do Núcleo temos como dispositivos metodológicos a realização de pesquisas bibliográficas e o aporte da Teoria das Representações Sociais. Diante das atividades e ações do Núcleo e dos instrumentos metodológicos utilizados, percebem-se novas possibilidades para o desenvolvimento e produção de estudos, pesquisas e publicações científicas na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades especiais, principalmente às que se referem a singularidades intelectuais no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Organizações; Trabalho; Inclusão.

NUCLEUS OF ORGANIZATIONAL AND WORK PSYCHOLOGY: BUILDING POSSIBLE PERCEPTIONS ON THE INSERTION OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY IN THE WORLD OF WORK

ABSTRACT: This article emphasizes the actions taken before the implementation of a Center for Organizational and Occupational Psychology (NUPOT) in the URI Psychology Course - Santiago. This Center aims to work on several fronts, with the goal to put the Organizational and Occupational Psychology in local and regional companies, seeking open fields of professional practice for students who

graduated from Psychology, and contextualize and reflect the inclusion of people with special needs special in the world of work. For implementation of the activities and actions as methodological devices have core participant observation, discussions, interviews and reflections, as well as the use of statistical research. Given the activities of the Center and the methodological tools used, new possibilities for the development and production of studies, research and publications in the area of Organizational and Occupational Psychology in Santiago and region are perceived.

KEYWORDS: Psychology; organizations; work; inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciar atividades na URI Campus de Santiago, mais especificamente os estágios na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, percebeu-se de imediato a falta de informação e conhecimento por parte de Organizações, de Empresas Privadas e Públicas, bem como do empresariado local e regional, em relação a área de atuação do Psicólogo Organizacional e do Trabalho, pois a representação do Psicólogo, como profissional que exerce sua atividade prática em Clínica, é a ideia ainda predominante.

Neste contexto, percebeu-se a importância em propor um projeto de criação de um Núcleo de Psicologia Organizacional e do Trabalho (NUPOT), que vislumbresse trabalhar em diversas frentes, com o objetivo de inserir a Psicologia Organizacional e do Trabalho em Organizações, nas Empresas locais e regionais, bem como abrir campos de práticas potencializadoras de conhecimentos aos acadêmicos, pensando também na abertura de campos de atuação profissional para os egressos do curso de Psicologia, além de desenvolver pesquisas na referida área. Deste modo, este núcleo consolidou-se como espaço de pesquisa, estudos extensão na Universidade em agosto de 2013, e desde então vem desenvolvendo atividades junto as Organizações e Empresas parceiras bem como desenvolvendo pesquisas e publicações na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho.

O Núcleo de Psicologia Organizacional e do Trabalho (NUPOT) tem trabalhado em diversas áreas, com o objetivo de inserir a Psicologia Organizacional e do Trabalho nas empresas locais e regionais, bem como abrir espaços de atuação profissional para os egressos do curso de Psicologia, além de desenvolver pesquisas na referida área.

Nesse sentido, cabe ressaltar que ao longo da evolução da história de nossa sociedade percebe-se a construção de novas formas de viver e se relacionar nos grandes grupos. Diante deste aspecto, é possível pensar em indivíduos e organizações de trabalho com aspectos transformados e diferentes. Ao considerar estas mudanças e transformações no cenário do mundo do trabalho, torna-se importante refletir sobre o surgimento da Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Conforme Ghiraldelli (2000), com o advento da globalização e em razão do vínculo estreito com as atividades administrativas, a Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) passou por várias transformações em busca do desenvolvimento

da produtividade do trabalhador e do seu bem-estar. Atualmente, os profissionais da referida área caminham para uma atuação psicossociológica, orientados por uma visão ampla e dinâmica da organização dentro da sociedade.

Considerando a importância da inserção da Psicologia no interior de Instituições, Empresas e Organizações, no que se refere às relações humanas e o trabalho. Deste modo, o presente projeto vem proporcionando um vínculo que potencialize estes aspectos, entre a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Campus de Santiago, por meio do Curso de Psicologia, e as Organizações da cidade e região.

De acordo com Srour (1998), as organizações constituem um microcosmo social, e como tal, seu estudo consiste em analisar processos sociais e relações coletivas, já que elas são coletividade em ação. Assim, como qualquer espaço social, uma organização se define a partir de três dimensões que se interpenetram - econômica política e simbólica. Essas três dimensões diferenciam espaços internos, o que faz com que elas sejam, ao mesmo tempo, unidades produtivas, entidades políticas e agências ideológicas.

Portanto, de acordo com essas dimensões e considerando todos os processos que constituem as relações humanas e de trabalho, acredita-se na importância de haver um olhar da Psicologia a essas coletividades, no sentido de proporcionar por meio de ferramentas metodológicas, práticas que venham propiciar a saúde, o bem-estar e a potencialização das relações de trabalho, e conseqüentemente, avanços, melhorias e produtividade dessas Organizações e da comunidade.

Além disso, ao propormos olhares para o campo da inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo do trabalho, e atualmente, mais amplamente direcionado às deficiências intelectuais, buscamos construções ativas e significativas no que tange práticas de reconhecimento, potencialização e empoderamento destas singularidades no contexto cultural e crítico de organizações e instituições de trabalho.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos diante de um novo cenário mundial. A realidade, tanto social quanto econômica está permeada de incertezas. Neste cenário de constantes mudanças, a incerteza torna-se a única certeza, o que gera restrições, problemas e ameaças diversas de recessão e desemprego, bem como muitas ansiedades e angústias, que se refletem no mundo do trabalho, o qual o ser humano encontra-se inserido grande parte de sua vida. O campo de intervenção da Psicologia Organizacional e do Trabalho busca utilizar o conhecimento gerado pela pesquisa, para solucionar problemas relacionados ao comportamento humano no trabalho, à interação entre esses comportamentos e organização onde ocorre, e as práticas utilizadas para organizar a ação individual e a coletiva, visando atingir determinados objetivos (ZANELLI e BASTOS, 2004).

No aspecto evolutivo, a prática da Psicologia nas organizações desenvolveu-se

a partir do início do século XIX, sob o nome de Psicologia Industrial, sendo definida como “o estudo do comportamento humano nos aspectos da vida relacionados com a produção, distribuição e uso dos bens e serviços de nossa civilização” (Tiffin e McCormick, 1975, p.3), dedicando-se à aplicação dos conhecimentos no comportamento humano para a solução dos problemas no contexto industrial. Desde então, a prática da Psicologia no mundo do trabalho foi se modificando, e embora não pareça haver consenso entre os autores sobre as terminologias utilizadas, percebe-se uma ampliação do seu espectro de atuação ao longo do tempo. A título de exemplo, e sem se ater a maiores discussões teóricas, apresentam-se aqui algumas definições relevantes para maior compreensão do assunto.

De acordo com Schein (1982), a Psicologia Organizacional e do Trabalho pode ser reconhecida como um campo de atuação interdisciplinar que procura compreender os fenômenos organizacionais que se desenvolvem em torno de um conjunto de questões referentes ao bem-estar do indivíduo, já que, segundo o autor, as organizações são sistemas sociais complexos. Na década de 90, Goulart e Sampaio (1998, p.13) definem a POT como “campo de aplicação dos conhecimentos oriundos da ciência psicológica às questões relacionadas ao trabalho humano, com vistas a promover a saúde do trabalhador e sua satisfação em relação ao trabalho”.

Em 2003, Garcia, Valdehita e Jover analisam diversas definições do tema e afirmam que:

A Psicologia do trabalho é uma disciplina ao mesmo tempo teórica e aplicada, que busca, mediante o uso de conceitos, modelos e métodos procedentes da Psicologia, descrever, compreender, prever e explicar o comportamento laboral de indivíduos e grupos, assim como os processos subjacentes ao mesmo. Objetiva ainda a intervenção, tanto sobre a pessoa como sobre o trabalho, com o propósito de melhor satisfazer as necessidades dos trabalhadores, sem nunca esquecer de incrementar os benefícios e rendimentos da empresa (p. 22).

O cenário atual é propício para uma administração de Recursos Humanos cada vez mais complexos e desafiantes. Desta forma, insere-se o trabalho do Psicólogo Organizacional e do Trabalho, profissional habilitado para contribuir no processo de democratização das relações no ambiente de trabalho, o que implica em uma significativa mudança de atitudes de lideranças e chefias que conduzem pessoas.

A Psicologia Organizacional, segundo Spector (2005): “... refere-se ao desenvolvimento e à aplicação de princípios científicos no ambiente de trabalho”, e tem como um de seus principais objetivos, “... auxiliar o funcionamento das organizações de forma mais efetiva” (p.8). Assim, concordamos como o autor, bem como salientamos sobre a importância deste profissional não somente no contexto de atuação, mas também no campo da pesquisa, contribuindo assim para o desenvolvimento das organizações e das pessoas que nelas encontram-se inserido.

Desta forma, ao relacionarmos a atuação da Psicologia Organizacional e do Trabalho ao processo histórico das pessoas com necessidades especiais, é possível

imaginar o difícil percurso e o grande sofrimento decorrente da rejeição, discriminação e preconceito diante do mundo do trabalho. Dentre as responsabilidades, salientamos o compromisso de promover estudos, pesquisas, com o objetivo de ampliar conhecimentos e novas descobertas que possam vir a contribuir para um melhor trabalho com as pessoas com necessidades especiais.

A Psicologia Organizacional e do Trabalho vem a contribuir com as instituições que desempenham trabalhos com as pessoas com necessidades especiais no sentido em que pode auxiliar exercendo atividades no campo da psicologia aplicada ao trabalho, como recrutamento, seleção, treinamento profissional, pode realizar a identificação e a análise de funções tarefas e operações típicas das ocupações organizando e aplicando testes e provas, realizando entrevistas sondagem de aptidões e de capacidade profissional, tendo recursos para analisar as necessidades e habilidades de cada um podendo assim encaminhar as pessoas às funções que são adaptativas a cada perfil.

Para ZANELLI (2004), o trabalho nos permite vislumbrar diferentes conceitos, uma vez que as pessoas que estão diretamente implicadas no processo, irão reagir de acordo com suas singularidades, ou seja ele pode ter um sentido de algo prazeroso ou ser um ato que apenas é realizado por um viés de subsistência e que algumas vezes ocasiona sofrimento.

Existem várias modalidades de trabalho e podem ser classificados de acordo com a complexidade da tarefa, conferindo-se em trabalho simples, repetitivo, abstrato e complexo. O tipo de esforço realizado, o definirá como trabalho braçal e intelectual, este pode vir a ser voluntário, remunerado e este vem a ser caracterizado como, fixo, por produção e misto. Como percebemos o termo Trabalho se apropria de vários conceitos e para esse processo, a Psicologia Organizacional e do Trabalho, faz uma articulação entre mundo de trabalho, enfocando questões como:

De acordo com o Ministério do Trabalho no ano de 1912, deu-se início a trajetória, em que foi constituída a Confederação Brasileira do Trabalho-CBT, a partir daí criou-se inúmeros benefícios aos trabalhadores, como, jornada de oito horas, semana de seis dias, construção de casas para operários, indenização para acidentes de trabalho, limitação da jornada de trabalho para mulheres e menores de quatorze anos. O início da confederação em 1912 foi apenas um primeiro passo para muitos avanços que viriam posteriormente pois a cada período de tempo novos avanços eram alcançados, como em 1918 foi criado Departamento Nacional do Trabalho, em 1974- O Ministério passou a ser denominado de Ministério do Trabalho, por meio a Lei nº6.036, de 1º de maio.

Até os dias de hoje transformações estão acontecendo sempre com intuito de privilegiar os trabalhadores, e com preocupações no âmbito de Conselhos e Comissões, Emprego e Renda, Inspeção do Trabalho, Economia Solidária, Relações de Trabalho, Internacional e Dados e Estatísticas.

O governo federal busca combater a discriminação no trabalho, com ações

que promovem a igualdade a pessoas que são excluídos. O Ministério do Trabalho e Emprego tem impulsionado ações e estratégias a essas medidas com a intenção de promover cidadania a todos os que são excluídos, trata-se de políticas que são promovidas à partir de diversos programas como Emprego e Renda, Economia Solidária, Relações do Trabalho, Fiscalização ao cumprimento das de proteção ao trabalhador e trabalhadora e de ampliação e aperfeiçoamento da rede de combate à discriminação no trabalho.

Segundo o Portal Educação, da Secretaria de Educação Especial, tem-se por objetivo desenvolver projetos que visam priorizar a inserção de pessoas com necessidades especiais no mundo do trabalho e também criar a partir de uma nova política, a possibilidade que pessoas com necessidades especiais sejam público alvo de educação e trabalho de forma mais qualificada.

Nos mais diversos povos e civilizações, em diversas épocas a história universal nos aponta que sempre existiram sociedades segregarias. Aquelas pessoas que apresentavam alguma deficiência eram percebidas como incapazes, doentes, sendo alvos de injustiças e foco muitas vezes de assistencialismo de instituições, principalmente de ordem religiosa. A temática da exclusão social vem permeando os debates contemporâneos em torno da educação.

Sob diferentes aspectos, que vão do Campo Pedagógico às Políticas Públicas para o sistema escolar, coloca-se a escola e a educação como fundamentais para a resolução ou supressão das desigualdades sociais. Sem dúvida, a educação desempenha um papel de extrema relevância neste processo, mas é ilusório pensarmos que esta por si só, vai solucionar todos os problemas, mas, através dela, podem-se articular amplas discussões, tanto nos contextos das famílias, das comunidades e da sociedade como um todo.

No Brasil, ao final dos anos 80 foi marcante para a história do país, visto a reinstalação do Estado de Direito e a promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988, esta ao assumir e apontar no Art. 5º que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988) o princípio de igualdade, sendo este o que rege uma sociedade de regime democrático.

Na década de 90, importantes eventos mundiais ocorreram, como a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na cidade de Jomtien (Tailândia), que objetivava o comprometimento destes com uma “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2002, p. 57).

Já em 1994, temos a conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aponta várias propostas para a educação inclusiva. No que tange a aspectos da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) assegura que a Educação Especial será “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”,

neste sentido percebemos um grande avanço no que se refere às políticas para a Educação Especial.

Em 2006, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamou que:

[...] os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e de aprendizagem ao longo da vida (NAÇÕES UNIDAS, 2006, art. 24).

Observamos a importância do sistema de educação inclusiva no cenário mundial, com o reconhecimento dos direitos à educação da pessoa com deficiência, como um todo. Quanto ao que diz respeito aos alunos que devem ser apoiados com política de educação especial ou, educandos com necessidades especiais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sugere que:

[...] são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aqueles não vinculados a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p. 39).

No que se refere à definição de pessoa com deficiência de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, este afirma que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU).

Portanto, ao nascermos, somos introduzidos em um mundo complexo, temos que aprender uma linguagem, assimilar uma cultura já existente, e através da família e da escola gradativamente dar-se-á esta internalização. Segundo Morin (2002, p. 85) este compreende a cultura como “constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que são transmitidos de geração em geração, e se reproduz em cada indivíduo”.

Fatores como esses atribuem uma falta de perspectiva de inclusão no mundo do trabalho. Embora existam Leis que determinam a contratação das pessoas com necessidades especiais, essas parecem estar um pouco distante da realidade. Contudo, pretende-se através do Núcleo, dedicar maior atenção e cuidado frente a este assunto que tem ficado tão à margem frente a nossa sociedade. Logo, juntamente como as discussões e reflexões realizadas pelo Núcleo em torno do mundo do trabalho, estamos

realizando, a partir da participação em congressos, seminários e eventos, aberturas para a pesquisa e estudos com os mais diferentes agentes profissionais para alicerçar nossa prática, que se movimenta a partir da pesquisa e da extensão, que embasa o pensamento crítico referente à nossas ações e práticas.

Portanto acredita-se que o papel da Psicologia e do Núcleo diante das interlocuções com as organizações e empresas parceiras, caracteriza-se por sua atuação que busca promover a facilitação e conscientização da função dos vários grupos que compõem as instituições, considerando a saúde e a subjetividade dos indivíduos, a dinâmica da empresa e a sua inserção no contexto mais amplo da organização. As atividades exercidas dentro desse papel, que são fundamentadas em técnicas e instrumentos da Psicologia, relacionadas à díade homem e trabalho, podem trazer desenvolvimento para a empresa, o trabalhador e a sociedade.

3 | METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo foram realizadas pesquisa de cunho bibliográfico em livros, teses e artigos científicos sobre o tema específico. Ademais, utilizamo-nos da Teoria das Representações Sociais, que tem como principal função, segundo Moscovici (2010, p. 20) “[...] tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar”, sendo que para o referido autor “[...] a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação”, levando assim aquilo que nos parece estranho e perturbador a um mundo familiar, reconhecido.

Desse modo, as pesquisas em representações sociais sobre temas tão complexos, como a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho, faz-se pertinente, como instrumento metodológico, visando assim identificar, descrever e analisar sobre como estas representações são produzidas, elaboradas, divulgadas de modo social, histórico e cultural em nossa sociedade, além de pensarmos sobre sua repercussão e seu impacto na sociedade atual, bem como refletirmos sobre políticas públicas para estas demandas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se até o momento, que fazse necessário futuras pesquisas utilizando esta temática, pois a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, ainda é amplamente vista de forma engessada, onde o sujeito – diante de sua singularidade – simplesmente ocupa uma vaga e não um espaço social, não sendo totalmente inserido, muito menos reconhecido profissionalmente. Desse modo, acreditamos que a continuidade de pesquisas realizadas pelo NUPOT, contribuirão para o preenchimento de lacunas, impulsionando novos olhares sobre a presente temática.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de a Psicologia Organizacional e do

Trabalho voltar seu olhar e seus campos de estudo, para o indivíduo que apresenta deficiência e como o mesmo se integra ao grupo social ao qual pertence. O sentimento de pertencimento é fundamental para a coesão e para a formação dos elos sociais que contribuem para o fortalecimento do ingresso deste sujeito no âmbito do trabalho. Em vista disso, sabe-se que propiciar a cada indivíduo a possibilidade de seu pleno desenvolvimento físico, intelectual e social é a meta de programas sociais e de ações governamentais, garantidas por nossa constituição e legislações/diretrizes específicas.

Portanto, é importante ter como base inicial a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares e laborais, pois estes lugares serão contribuintes para desconstrução de visões e pré-conceitos da sociedade, pois a barreira atitudinal também é superada com base na convivência entre diferentes subjetividades.

Por fim, diante das ações do núcleo destinadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais no mundo do trabalho, podemos salientar que estas práticas estão em desenvolvimento, porém percebe-se a necessidade de construção de novos pensamentos e visões. Contudo, acredita-se também, que o Núcleo está abrindo caminhos para novas possibilidades de percepção da inclusão em das essas pessoas com necessidades especiais, que infelizmente ainda precisam lutar contra questões delicadas como discriminação e estigmatização.

REFERÊNCIAS

BANKS-LEITE, L. GALVÃO, I. (Org). **A Educação de Um Selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BASTOS, A. V. B., FRANÇA, A., PINHO, A. P. M., & PEREIRA, L. (1997). **Pesquisa em comportamento organizacional no Brasil: O que foi divulgado nos nossos periódicos científicos?** In Sociedade Interamericana de Psicologia (Org.), *Anais, XXVI Congresso Interamericano de Psicologia* (p. 52). São Paulo: Autor.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos: O Capital Humano das Organizações**. Ed. Atlas; 8 ed., 2008; São Paulo.

Conselho Federal de Psicologia. (1988). **Quem é o psicólogo brasileiro**. São Paulo: Edicon.

CRPRS, Caderno de perguntas e respostas: profissão psicólogo, 2007, disponível em www.crprs.org.br.

GARCIA, J. M., VALDEHITA, S. R., & JOVER, J. L. (2003). **Que es La psicología del trabajo**. Madrid: Biblioteca Nueva.

GHIRALDELLI, J. **As teorias educacionais na modernidade e no mundo contemporâneo: humanismo e sociedade do trabalho**. In P. Ghiraldelli Jr. *Didáticas e teorias educacionais*. São Paulo: DP&A, 2000.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, I. B., & SAMPAIO, J. DOS R. (ORGS). (1998). **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. RJ: UERJ, 2009.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MACIEL, A. D. S. **A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 2010. Disponível em: http://uenp.edu.br/index.php/doc-proaf/doc_view/1965-alvaro-dos-santos-maciel. Acesso em 09.01.2019.

Manual Acadêmico 2006 - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Ministério do Trabalho e Emprego, <http://www.mte.gov.br/discriminacao/default.asp>, acessado em 26 de setembro de 2010 às 21h08min

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2010.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à ciência**. S.P. Ed da USP/1984.

SCHEIN, E. H. (1982). **Psicologia organizacional**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas Organizações**. Ed. Saraiva, 2 ed, 2005; São Paulo.

SROUR, R.H. **Poder, Cultura e Ética nas Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TIFFIN, J., & MCCORMICK, E. J. (1975). **Psicologia industrial**. São Paulo: EPU, 1975.

WHO Instituto de Pesquisa de Opinião e Mercado & Conselho Federal de Psicologia. (2001). **Pesquisa de Opinião WHO – Quem é o psicólogo brasileiro**.

ZANELLI, A. B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UMA EXPERIÊNCIA DE CURSINHO POPULAR: ENTRE IMPLICAÇÕES E DESLOCAMENTOS

Leonardo Paes Niero

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências da Natureza, *Campus Lagoa do Sino* – Buri.

Romualdo Dias

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro.

André Pereira da Silva

Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências da Natureza, *Campus Lagoa do Sino* – Buri.

RESUMO: Nosso estudo analisa a prática pedagógica do cursinho Popular Carolina Maria de Jesus, um projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos – *campus Lagoa do Sino*, município de Buri - SP. As suas atividades constituem um espaço de formação por meio da educação popular, orientado a preparar alunos a se submeterem ao ENEM, desenvolvendo uma visão crítica da sociedade e compromisso com a organização social. Descrevemos neste texto o nosso processo histórico de construção, a consolidação de nossa organicidade, a importância das parcerias e os desafios da construção de um ambiente educativo popular. A prática da educação popular demanda a garantia de uma boa estrutura para a realização das aulas, um método pedagógico que esteja adequado à

realidade local e que tenha uma linguagem coerente com o nível educacional das turmas e a presença de educandas e educandos. Para além de uma série de preocupação com os aspectos pedagógicos, o cursinho popular deve estar ajustado às principais demandas, para que se possa criar um espaço educativo com debate, formação e tomada de decisões. Uma boa conformação das instâncias pedagógicas é fundamental para que a educação popular seja praticada de forma democrática e coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Cursinhos populares. Prática educativa.

ABSTRACT: Our study analyzes the pedagogical practice of the Popular Carolina Maria de Jesus curriculum, an extension project of the Federal University of São Carlos - Lagoa do Sino campus, Buri - SP municipality. Its activities constitute a space of formation through popular education, oriented to prepare students to submit to ENEM, developing a critical view of society and commitment to social organization. We describe in this text our historical process of construction, the consolidation of our organicity, the importance of partnerships and the challenges of building a popular educational environment. The practice of popular education demands the guarantee of a good structure for the realization of the classes, a pedagogical method that is appropriate to the local reality

and that has a language coherent with the educational level of the classes and the presence of educandas and students. In addition to a series of concerns with pedagogical aspects, the popular curriculum must be adjusted to the main demands, so that an educational space can be created with debate, formation and decision making. A good conformation of pedagogical instances is fundamental for popular education to be practiced democratically and collectively.

KEYWORDS: Popular education. Popular courses. Educational practice.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentaremos alguns resultados de nosso estudo sobre a experiência do Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus (CPCMJ) iniciado no ano de 2015, no município de Campina do Monte Alegre – SP, acolhendo as suas primeiras turmas no início de 2016. Um pouco da história e do contexto social do CPCMJ já foram descritos por em outra publicação (Mota et al. , 2018). Ela consiste em uma experiência educativa ímpar, não por uma arrogância pedagógica, mas pelas condições pela qual foi gestada. As condições de vida dos jovens nos revelam a realidade social com os piores índices de desenvolvimento humano do Estado de São Paulo, simultaneamente a uma busca incessante da construção da Educação Popular, tão refletida por Paulo Freire.

Todo o processo histórico de construção do CPCMJ foi constituído de intensos debates e avaliações sobre os processos educativos para que pudéssemos consolidar uma estrutura organizativa capaz de garantir a estrutura física, a pedagogia e a presença de educandas/os. Separamos esses três itens por serem fundamentais no processo de consolidação do CPCMJ. A construção de um espaço educativo popular se faria inviável sem uma mínima estrutura para aulas e debates, sem um método pedagógico que tenha um objetivo educacional e sem a presença de sujeitas/os que frequentem as atividades do CPCMJ.

Este artigo tem como objetivo central identificar o caminho histórico da construção da organicidade e instâncias pedagógicas e indicar caminhos necessários para a construção de espaços educativos populares.

2 | O INÍCIO DO PROCESSO

Nossa história tem início na consolidação de um grupo inicial que enxergava a necessidade da criação de um espaço educativo que pudesse dar melhores condições de preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a comunidade da cidade de Campina do Monte Alegre - SP. Uma perspectiva epistemológica já se apresenta neste intuito de abirmos os caminhos necessários para a construção de espaços educativos populares: é preciso reconhecer o “chão em que pisamos”, compreender as características da região, dos municípios, dos bairros, etc. Nosso

exemplo trata da construção em uma pequena cidade do interior, mesmo assim, o conhecimento do território foi fundamental para que pudéssemos alcançar um grau de organização e um conjunto de instâncias pedagógicas aptas a sustentar todo o processo educacional apropriado a esta modalidade de ensino.

Ainda neste momento de construção, tínhamos noções sobre o que não queríamos com a educação oferecida em nosso cursinho. O grupo inicial de construção trazia em sua forma de agir e pensar uma grande crítica à educação tradicional e os entraves causados pela meritocracia, tão presente dentro da educação brasileira. Não havia uma compreensão coletiva sobre a Educação Popular e seu papel na luta política.

O ano de 2015 foi fundamental para que pudéssemos compreender nosso território, consolidar um grupo inicial de educadoras/es e firmar compromissos pedagógicos que fossem de encontro às tradições tão arcaicas de nossa educação formal, oferecida desde o ensino básico ao superior.

Aqui apontamos mais dois aspectos que se referem a duas necessidades básicas, com implicações epistemológicas, na construção de cursinhos populares: a articulação de um grupo de educadoras/es e a integração com outras instâncias sociais ou institucionais. Não se pode concretizar um cursinho popular sem a presença de educadoras/es e parcerias, elas são fundamentais para o suporte necessário às atividades educativas.

3 | A PRIMEIRA CONFORMAÇÃO DE NOSSA ORGANICIDADE

As decisões eram tomadas em assembleias com todos/as os/as membros/as e apoiadoras/es do CPCMJ. Não tínhamos na época um bom acúmulo de experiências organizativas, apenas algumas influências de organizações onde atuávamos ou trabalhávamos. Realizávamos reuniões semanais que foram esgotando as pendências políticas e pedagógicas de acordo com a prioridade temporal.

A crítica à educação tradicional e nosso modo inicial de construção da Educação Popular nos colocaram diante de contradições pedagógicas. Como construir um espaço educativo popular que não reproduza a educação tradicional ou bancária (Freire, 2011) e que possa preparar todos/as os/as envolvidos/as no conjunto das atividades de estudo que faria parte das garantias de realização das provas oferecidas pelo ENEM?

Optamos por manter os conteúdos básicos do ensino médio, o que nos possibilitaria garantir a preparação para o ENEM. Para quebrarmos o tradicionalismo educacional construímos junto ao grupo de educadoras/es a ideia de que o processo de aprendizagem se dá a partir do diálogo e da construção de verdadeiras relações humanas. Da mesma forma que educadoras/es estavam transmitindo certos conteúdos, elas/es também estariam aprendendo com aquele processo. Essa posição pedagógica advém das leituras sobre a concepção de Educação Popular gestada por Paulo Freire (2011; 2000; 1976). Trabalhamos elementos subjetivos como humildade

e respeito às diferenças dentro do grupo educativo. Era importante que, mesmo com conteúdos tradicionais, pudéssemos ter uma postura pedagógica diferente, crítica à pedagogia dominante em nossas escolas e universidades. Não queríamos reproduzir aquele modelo, mesmo sabendo de nossas limitações pedagógicas e entendendo o papel da prática na reflexão teórica.

Além disso, garantimos um dia na semana (sexta-feira) para que pudéssemos realizar debates, avaliações, exames simulados e outras atividades que pudessem ajudar na construção de um processo pedagógico que não fosse baseado somente nos conteúdos tradicionais. Iniciamos o cursinho no ano de 2016 com 2 turmas de 40 educandas/os cada, atendendo os municípios de Campina do Monte Alegre e Buri - SP.

Destacamos nesse percurso as seguintes contribuições para a concretização de espaços de educação popular, no presente exemplo, que se refere ao CPCMJ: o conhecimento do território de atuação, um grupo inicial capaz de articular educadoras/es e parcerias e um debate sobre as contradições e críticas ao sistema educacional brasileiro. Neste momento ainda não havíamos experimentado a relação educadoras/es X educandas/os, que nos colocou em outro patamar na compreensão e na vivência da educação popular.

4 | A CHEGADA DAS PRIMEIRAS TURMAS

O início do período letivo de 2016 foi importante para que pudéssemos testar algumas ideias e reflexões sobre o que havíamos planejado. A relação com educandas/os é uma parte central na construção da educação popular. Deve ser um processo dialético, recheado de percepções e diálogos que busquem a melhoria do espaço educativo. Não há como menosprezar o papel das educandas/os nesse processo. A grande chave para a construção da educação popular é justamente a possibilidade da construção coletiva de um espaço popular onde sejam sustentados os vínculos de pertencimento, e ao mesmo tempo, sejam experimentadas as práticas de reconhecimento.

Nossa intenção não consiste em delimitar o debate e nem impedir que novas ideias e sugestões apareçam. Mas faz-se necessário deixar claro algumas afirmações sobre o que buscamos construir ao propor um cursinho popular. Trata-se de se colocar em um exercício permanente de busca da lucidez que tenha contribuições para alcançar um prudente posicionamento político no jogo das forças, sem perder as suas implicações epistemológicas. Este desafio pode se expressar na forma de uma aposta no sentido de um “ver claro” com condições de orientar e sustentar exercícios de jogos de poder e experimentações de campos de possibilidades para a expansão da vida. O desejo do “ver claro” não pode se restringir a um jargão de militância. Precisa ser um esforço de construção teórica com consistência.

Existem questões básicas relacionadas ao acesso ao ensino superior, ainda tão

elitizado em nosso país e na esfera mundial. Temos a percepção que somente o Brasil vive uma onda conservadora e que só em nosso país que os pobres não puderam estudar. As oportunidades de estudo sempre foram poucas para todos os pobres do mundo. Daí a necessidade de fazer com que a luta pelo acesso ao ensino superior, seja compreendida nos marcos de uma luta por justiça social, praticada e articulada em âmbito internacional.

Prontificamo-nos também a desenvolver uma concepção de educação que fosse para além dos conteúdos básicos e do acesso ao ensino superior. O contato com nossas primeiras turmas foi fundamental para que pudéssemos enxergar quem eram aquelas pessoas que estávamos teorizando sobre seu território.

Nosso principal público, a época, era em sua maioria jovem. Deparamos-nos com a presença de uma energia contagiante, uma juventude viva, disposta a estar presente em um espaço educacional e, em alguns casos, com uma grande vontade de acessar o ensino superior.

Talvez essa seja uma importante reflexão sobre nossas educandas/os. Ao analisarmos o território não imaginávamos que o sonho da universidade estava tão distante da realidade de suas vidas. Em nossa visão, bastaria oferecer um cursinho pré-vestibular para que a comunidade mudasse sua visão sobre o ensino superior e fosse capaz de incluir em seu horizonte de vida a possibilidade de cursar uma graduação.

O trabalho da emancipação do/a sujeito/a não é um processo automático. O trabalho popular nos colocou em contato com uma realidade onde 51,7% das mães de educandas/os inscritas/os tinham somente ensino fundamental completo ou não e somente 11,9% tinham pai ou mãe com ensino superior. Além disso, as famílias tinham em sua grande maioria (70,2%) a renda familiar de até 2 salários mínimos. Os estabelecimentos educativos privados são raros em nossa região, quase a totalidade de nossas educandas/os vinham do ensino público, que apesar do esforço de muitas professoras/es ainda está muito longe de construir um sonho junto à juventude que cotidianamente frequenta a escola.

As aulas foram pensadas de forma a garantir os conteúdos básicos cobrados para o ENEM e tínhamos 2 afirmações: não ceder ao tradicionalismo educacional e realizar um espaço de debate junto à comunidade e participantes do cursinho. Mas essa estrutura estaria de fato construindo uma alternativa educacional ou estávamos apenas agindo na solidariedade e no assistencialismo dentro de uma mesma lógica educacional a qual tanto criticamos?

Foi preciso garantir processos de avaliação e diálogo com nossas educandas/os. Aos poucos fomos percebendo um profundo sentimento de que “não somos ninguém”, algo relacionado com as forças de captura que conduzem para as armadilhas da impotência ou a constituição de subjetividades vitimadas. Havíamos planejado também uma intensa participação das educandas/os no processo de construção do CPCMJ e nos deparamos com uma juventude com muitas dificuldades em assumir o protagonismo da ação e com uma passividade frente ao que já estava decidido, como

se o presente não pudesse ser modificado para a construção de um novo futuro. Em muitos casos de indisciplina dentro da sala de aula, com muitas conversas, as próprias/os educadoras/es e educandas/os tinham a visão de que os que “davam trabalho” deveriam ser retirados do cursinho.

Para que pudéssemos construir um cursinho que de fato fosse popular foi necessário exercer algumas práticas básicas para educação popular. Era preciso viver o cursinho, conversar sobre os mais diversos temas com as/os jovens e criar vínculos de confiança e amizade. Esse vínculo nos possibilitou compreender o que realmente eram aquelas/es jovens que tanto se esforçavam para estarem junto conosco.

Começamos a trabalhar e a dialogar sobre nossas vidas, nossas percepções sobre a sociedade, sobre o futebol, os amores e tantos outros temas. Foi importante conhecer quem eram aquelas pessoas e quem éramos nós.

Em nossos processos de avaliação, conduzidos semestralmente, citamos algumas percepções de educandas/os sobre o CPCMJ:

1. “Estou gostando muito do cursinho, será de grande importância para mim”.
2. “Não tenho opinião sobre o curso, sou novo aqui, mas estou gostando muito”.
3. “O curso é ótimo, irá abrir grandes portas para nós”.
4. “É necessário mais disciplina e respeito em sala de aula”.
5. “O cursinho deveria ser mais rigoroso em relação aos alunos que não estão levando a sério as aulas”.
6. “Os professores deveriam ser mais autoritários, pois tem muita gente que se aproveita”.
7. “As aulas devem ser mais explicadas, mais aprofundadas, deixar mais claro, pois eu tenho muitas dificuldades”.

Os relatos 1, 2 e 3 mostram a percepção das/os educandas sobre o CPCMJ. Em geral as avaliações são sempre muito positivas sobre o cursinho. Existe um sentimento de agradecimentos pela “grande ajuda que estamos dando”. Tentamos trabalhar orientados por uma ideia diferente, não estamos ajudando ninguém, estamos construindo um processo único, de aprendizados e ganhos para todas/os envolvidas/os. E para, além disso, a construção da educação popular só se coloca em prática não somente quando as aulas são boas, mas também em como os olhos enxergarão as contradições da sociedade e se colocarão em disputa sobre os rumos do futuro de nosso país. O agradecimento por parte de educandas/os será uma marca presente no trabalho popular, mas nunca deve servir para inflar o ego de educadoras/es. Tal sentimento precisa ser elaborado para que se torne uma construção coletiva, com ganhos para todas/os, para toda sociedade.

Os relatos 4, 5 e 6 nos mostraram um importante problema: a disciplina em sala de aula. Foi uma questão recorrente em nosso trabalho popular. Deparamo-nos com as contradições da “disciplina” em sala de aula todos os anos de construção do CPCMJ. O que apontamos como uma questão básica, um princípio para o cursinho, é que não seríamos autoritários e não expulsaríamos ninguém de nossas aulas. Não foi um debate simples de ser promovido no interior do grupo de alunos, e de modo amplo, com toda a equipe envolvida nesta experiência.

Um primeiro entrave deu-se junto às educadoras/es, que baseado nas regras do ensino tradicional com raízes profundas em suas consciências colocaram em inúmeras vezes a necessidade de retirar os/as “problemáticos/as” da sala de aula e do cursinho. O segundo entrave deu-se junto às/aos próprias/os educandas/os que julgavam necessária a expulsão dessas/es educandas/os para que pudessem estudar com mais tranquilidade.

Para a condução desse processo optamos por conversar coletivamente com as turmas, encontrar uma saída coletiva para o problema e entender os motivos das conversas em sala de aula.

Optamos também por conversar com as/o educandas/os mais citadas/os como as/os “baderneiras/os” da sala. Falamos que ninguém seria expulsa/o do cursinho, mas que precisávamos manter um bom ambiente educativo e entender os motivos das ações que eram feitas durante as aulas. Por que uma pessoa vem ao cursinho se não está com intenção de prestar atenção nas aulas?

Nesse episódio nós nos deparamos com aspectos reveladores de uma contradição importante de ser compreendida e elaborada. Todas as conversas pessoais mostraram que essas/es educandas/os sentiam-se muito bem no ambiente do cursinho, sentiam-se acolhidos e queriam estudar, ter um melhor preparo. Estes aspectos mencionados nesse registro específico de uma prática nos revelam uma mútua implicação entre a dimensão do pertencimento, próprio da materialidade dos vínculos que um indivíduo estabelece em grupo, e a esfera do reconhecimento, próprio de um exercício de alteridade. E tudo isso se faz por meio de reconstituições coletivas de ambientes saudáveis em uma perspectiva emancipatória para os sujeitos implicados nestas práticas educacionais, tanto para os educandos quanto para os educadores.

Conseguimos extrair algumas marcas do trabalho popular em termos de um processo educacional. Nossa linguagem nem sempre é adequada ao conteúdo e à construção do conhecimento. Muitas vezes temos dificuldades em garantir a interação do educador/a com as educandas/os. Não se pode construir um processo de construção do conhecimento se de um lado se fala inglês e do outro espanhol. É preciso viver a língua do povo, suas gírias, suas expressões e metáforas. O cuidado na linguagem é fundamental. Além disso, as educandas/os viveram, em sua grande maioria, um estilo educacional baseado na punição aos “maus elementos”. Muitos tomam advertências, são expulsos da escola, são chamados corriqueiramente a uma conversa com a direção da escola cheia de moralismos e com pouca solução para

o problema. Ao chegarem a um ambiente escolar onde não existe a punição com que estão acostumadas/os essas/es educandas/os passam a enxergar aquele espaço sem a necessidade de cumprir elementos básicos do bom convívio. Os/as sujeitos/as passam a libertar-se do sistema tradicional e desafiar a prática educacional popular em buscar soluções para a criação de um ambiente escolar produtivo e criativo.

Aprendemos ao longo de nosso processo que a principal ferramenta para esse desafio é o diálogo. Não se pode punir alguém com uma expulsão pelo simples fato desta pessoa conversar em sala de aula. É preciso entender quais são as mágoas, as tristezas, os sonhos, as frustrações, as dificuldades, as facilidades, etc. dessas pessoas. É preciso acreditar no ser humano, buscar soluções para problemas enfrentados. A tomada da palavra, que se expressa nesta acusação atribuída ao excesso de fala em ambientes coletivos de aprendizagem, também faz parte de uma conquista de território existencial, em um complexo jogo de poder.

Esta constatação pode nos levar a uma equivocada visão de extremo humanismo na condução do processo. Algumas ações cometidas por participantes do trabalho realizado em educação popular fazem com que essas pessoas sejam afastadas do grupo. Dentro do CPCMJ não passamos por situações mais extremas como assédios, estupros, agressões, racismo, etc. A tolerância deve ter um grau, algumas práticas são inaceitáveis para dentro de um cursinho popular.

O relato 7 nos mostrou o retrato social das pessoas que estávamos trabalhando. Será que estávamos acertando a nossa linguagem e construindo o conhecimento ou somente depositando informações sobre nossas educandas/os?

Sempre tivemos em nosso grupo uma forte tendência em garantir os conteúdos, mesmo que esses não fossem compreendidos em sua totalidade. Havia no grupo a visão de que seria mais importante garantir com que todos os temas fossem estudados em sala de aula do que a possibilidade de não garantir o acesso a todos os conteúdos caso fosse necessário explorar mais determinado tema. De fato, isso é uma contradição, o ENEM cobra inúmeros conteúdos e um bom preparo para esse tipo de prova necessita muito estudo, informação e conhecimento. Como garantir um bom preparo para as turmas? Ao mesmo tempo nos deparamos com dificuldades em realizar contas de subtração, divisão, soma, dificuldades na escrita e compreensão de textos, ausência de uma linha histórica de construção da humanidade, da república brasileira e inúmeros outros conteúdos.

É preciso construir o conhecimento, algo muito mais difícil do que simplesmente realizar exercícios em sala de aula ou leitura coletiva de uma parte do conteúdo. A construção do conhecimento necessita adequar os conteúdos à realidade educacional das pessoas com quem se trabalha, explicar a fórmula de Bhaskara para quem não tem compreensão sobre como realizar uma multiplicação é afirmar que a construção do conhecimento está longe de ser alcançada.

Os exemplos devem ser recolhidos do cotidiano, as aulas de biologia que explorem as paisagens que possam ser vistas todos dias no caminho para as aulas possibilitam

uma melhor compreensão do conceito de bioma, por exemplo. O cotidiano ganha a dimensão de um território onde se materializam os conteúdos. Alguns conceitos, cobrados para o ENEM, terão uma maior dificuldade na exemplificação prática, mas o papel da educadora/or é sempre buscar ligações com a prática, com as/os sujeitas/os, suas vidas, suas histórias, etc. É preciso compreender o todo da turma, saber que lá existem muitos elementos dispersos dos conteúdos a serem abordados. A melhor aula é a sala de aula.

5 | OS AJUSTES NECESSÁRIOS EM NOSSA ORGANICIDADE

O primeiro ano de construção do CPCMJ foi fundamental para que, enquanto um espaço educativo de construção de uma pedagogia popular, pudéssemos ter uma melhor visão da realidade que estávamos atuando, o grupo responsável por desenvolver as mais variadas tarefas, a diversidade presente em nossas/os educandas/os e, principalmente, os desafios para colocar em prática a educação popular.

Um importante desafio que se colocava a nossa frente tratava de como gerir um espaço educativo que havia tomado grandes proporções, com responsabilidades com o sonho de educandas/os e com o ideal de oferecer um bom preparo acadêmico e ainda possibilitar uma nova visão sobre a sociedade e sobre nossas próprias vidas.

A partir do segundo ano de construção do CPCMJ optamos por garantir uma organicidade ajustada às demandas. É um importante elemento na construção da educação popular dentro de nosso cursinho. Foi um processo de entendimento que o ambiente educativo vai muito além das aulas. Existem bastidores fundamentais para a garantia de todo o processo.

As tarefas que antes eram definidas em reunião gerais de construção foram divididas em coordenações, previamente pensadas de acordo com as principais demandas envolvidas na construção. São elas:

Coordenação pedagógica – Responsável por resolver questões relacionadas a preparação de exames simulados, acompanhamento pedagógico das turmas, conflitos entre educandos/as e educadoras/es, auxílio na construção dos planos de ensino e o planejamento das atividades semanais de debate.

Coordenação financeira – Responsável por captar recursos financeiros para as atividades e criar uma rede de articulação com parceiros/as do CPCMJ.

Coordenação comunicação – Responsável por garantir a comunicação externa do CPCMJ, gestão de nossas redes sociais e contato com educandas/os. Essa coordenação deve garantir a divulgação da lista de selecionados/as, datas importantes, dicas do ENEM, divulgação das inscrições para o ENEM, data da prova, etc.

Coordenação Secretaria – Responsável por garantir o controle de presenças, fazer a lista semanal de chamadas, selecionar novas/os educandas/os a medida que as vagas surjam e levantamento de dados e estatísticas.

Coordenação das matérias – As/os coordenações das matérias têm como

responsabilidade garantir a presença dos/as educadores/as em sala de aula, auxiliar na construção dos planos de aula, estudo dos conteúdos centrais cobrados no ENEM, avanço na construção de uma pedagogia popular, elaboração de simulados, etc. Temos atualmente 8 coordenações: matemática, química, filosofia/sociologia, história, física, biologia, geografia e linguagens.

Coordenação bedéis – Tem a responsabilidade de preparo prévio das aulas a partir dos materiais e ferramentas demandadas pelas/os educadoras/es, manter o ambiente tranquilo fora de sala de aula, cuidado com as listas de presença durante a semana e apoio nas atividades fora da sala de aula.

Cada um dos 13 grupos contou com a estipulação interna de 2 pessoas para a coordenação, excetuando-se a comissão pedagógica, que contava com 4 coordenadores, a união de todos/as os coordenadores/as fez com que criássemos a “Coordenação Geral”, que, ao funcionar nos moldes de um conselho, garante uma tomada de decisão participativa e horizontal entre os/as membros/as do CPCMJ. Esse formato foi uma novidade na experiência realizada durante o ano de 2018. Aos/as coordenadores/as de equipes, coube a criação de espaços formativos em educação popular, a fim de potencializar os efeitos das ações do cursinho.

É importante situar nossa organicidade na construção da educação popular para dentro do CPCMJ. Sempre nos propusemos a um processo de crescimento de turmas e maior participação de jovens do sudoeste paulista. Crescer em número de educandas/os significa ter uma maior estrutura física, recursos humanos e financeiros para garantir o espaço educativo.

Outra preocupação permanente é a consolidação de um espaço de educação popular que não fosse apenas balizado por números e aprovações, mas que fosse, de fato, um ambiente de formação de um modo de resistência capaz de alterar a compreensão da realidade e de favorecer a organização popular.

Foi inegável nos depararmos com as contradições colocadas pelo crescimento com a consolidação da educação popular. Tivemos que dar respostas organizativas, para além de pedagógicas, a fim de enfrentar desvios que nos levassem a uma prática educadora tradicional.

Garantir uma dinâmica descentralizada foi fundamental para que todas/os as/os integrantes do CPCMJ tivessem acesso aos debates, às decisões, às demandas e que pudessem ser parte orgânica na construção de nossa política e nossa pedagogia. Ao mesmo tempo o processo de centralização das decisões em uma coordenação geral também foi importante para que pudéssemos ter noção das especificidades dos grupos e traçar soluções coletivas para demandas e problemas. Trabalhamos para que saíssemos do “personalismo” como se apenas alguns de nós fossemos os “donos” do CPCMJ. É um desvio que merece muita atenção e não pode se naturalizar como prática dentro de espaços de educação popular.

O cuidado em escutar as principais demandas que surgem dentro dos grupos é fundamental para que as decisões sejam baseadas em uma realidade concreta.

Assim como é fundamental o cuidado com a centralização do grupo com as decisões tomadas coletivamente, para que ações espontâneas não sejam prejudiciais para as atividades educacionais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo fazemos o registro de algumas percepções, que podem mostrar-se equivocadas em outros momentos históricos ou mostrar sua viabilidade junto a construção dos espaços educativos. A descrição do processo educacional enfatizou três pontos: 1- estrutura para aulas e debates, 2- um método pedagógico que tenha um objetivo educacional e 3 - presença de sujeitas/os que frequentem as atividades do CPCMJ. O cursinho popular exige uma estrutura pedagógica consistente em compromisso assumido com os jovens das camadas sociais excluídas, para que tenham o acesso com dignidade na educação. Diante das condições precárias de nossas escolas e nossa educação nos empenhamos em oferecer uma estrutura forte para garantir a realização dos objetivos das atividades de ensino articulados com o exercício de direitos, de cidadania e de dignidade humana. A análise de nosso método pedagógico nos indica muitos desafios a serem solucionados no bojo da própria experiência em movimento. Nós nos empenhamos em superar a chamada educação tradicional ou bancária e experimentamos a construção do em condições de diálogo. A prática do diálogo em um processo dinâmico de elaboração dos saberes oferece a materialidade da marca educacional inerente a uma concepção de educação popular. Nós registramos a importância em considerar no desenvolvimento das práticas um leque de temas tais como: linguagem; modos de decidir; processos avaliativos, participação. Em uma abordagem da micropolítica na educação enfatizamos os aspectos relacionados com o carinho, o zelo e o amor como forma real de envolvimento de educadores e educandos.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

LAPOUJADE, David. **As existências múltiplas**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOTA, Ilka de Oliveira; PEREIRA, André; NIERO, Leonardo Paes. **Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus da UFSCar Lagoa do Sino: Sujeito, sentido e imaginário**. Revista Igarapé, v.11, n.1, p.83-96, 2018.

MOUFFE, Chantal. **Agonística. Pensar el mundo politicamente**. Traducción de Solidad Laclau. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é subjetividade**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FCT/UNESP: UM OLHAR SOBRE SUA HISTÓRIA E PRODUÇÕES

Jefferson Martins Costa

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Vanda Moreira Machado Lima

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Departamento de Educação, Pós-Graduação em Educação (PPGE), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Guilherme dos Santos Claudino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

RESUMO: Esse texto apresenta dados parciais de uma pesquisa em andamento que visa investigar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (PPGE/FCT/UNESP), priorizando as pesquisas com temática formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso no PPGE/FCT/UNESP, além de realizarmos um estudo do tipo estado do conhecimento da produção acadêmica do programa no período de 2000 a 2018. O PPGE/FCT/UNESP foi criado em 2000, em nível de

mestrado e, posteriormente, 2010, o doutorado. Constatamos que no período de 2000 a 2018 o PPGE/FCT/UNESP apresenta um total de 416 produções acadêmicas, sendo 327 dissertações e 89 teses. Até 2018 o programa tinha 405 alunos matriculados no mestrado e 149 no doutorado, num total 554 alunos. Verificamos que o programa possui 31 professores orientadores. Numa análise preliminar identificamos que as 416 produções evidenciam as temáticas: i) professor; ii) educação; iii) formação; e iv) ensino e em segundo momento, são destacadas as palavras: “inclusão”; “leitura”, “aprendizagem” e “escola”. A universidade desempenha papel relevante para o desenvolvimento humano, e principalmente na formação de profissionais da educação. Ressaltamos a necessidade dos pesquisadores socializarem os resultados de suas pesquisas, para que esse conhecimento circule entre os diferentes espaços, seja formação inicial nas instituições de Educação Superior, seja na formação continuada no espaço das escolas, e provoque discussões, reflexões e questionamentos, podendo desse modo repercutir positivamente na atuação dos professores e demais profissionais da educação nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Pós-Graduação em Educação na FCT/UNESP; Estado do Conhecimento; Formação de Professores.

POSTGRADUATE EDUCATION OF THE FCT/UNESP: A LOOK AT ITS HISTORY AND PRODUCTIONS

ABSTRACT: This text presents partial data from an ongoing research aimed at investigating the academic production of the postgraduate program in education of the Faculty of science and technology of Presidente Prudente (PPGE/FCT/UNESP), prioritizing research with professors of education-themed early years of elementary school. We developed a qualitative research, studying Theo case in PPGE/FCT/UNESP, in addition to doing a study of type State of knowledge of the academic production of the program during the period from 2000 to 2018. The PPGE/FCT/UNESP was created in 2000, in Masters level and, subsequently, 2010, PhD. We found that in the period from 2000 to 2018 the PPGE/FCT/UNESP features a total of 416 academic productions, with 327 dissertations and 89 theses. Until 2018 the program had 405 students enrolled in the master's degree and 149 in doctorate degree, totalizing 554 students. We note that the program has 31 orchestrators. In a preliminary analysis identified that the 416 productions highlight the themes: i) teacher; II) education; III) training; and iv) teaching and in a second moment, highlights the words: "inclusion"; "reading", "learning" and "school". The University plays a relevant role for human development, and especially in vocational training of education professionals. We emphasize the need of researchers to socialize the results of their research, so that this knowledge circulate between the different spaces, whether initial training in institutions of higher education, or be it in continuing education in the space of schools, and provoke discussions, reflections and questions, and may this reflect positively in the performance of teachers and other education professionals in public schools.

KEYWORDS: Graduate program in education at FCT/UNESP; State of knowledge; Teachers Course

1 | INTRODUÇÃO

Há mais de trinta anos vem sendo produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas como "estado da arte" ou "estado do conhecimento" (FERREIRA, 2002). Esta pesquisa insere-se nesta perspectiva. Faz-se relevante refletir sobre a produção acadêmica que programas de pós-graduação em educação desenvolvem para compreensão do papel, dos desafios e das possibilidades que a educação brasileira vivencia atualmente.

Assim, este trabalho caracteriza-se por ser um exercício de "estado do conhecimento", que é um campo que vem se mostrando muito importante dentro do meio científico, visto que há inúmeras pesquisas sendo realizadas, e, conseqüentemente, vem aumentando o número de publicações. Este texto, todavia, apresenta dados parciais de uma pesquisa de Iniciação científica financiada pela FAPESP, ainda em andamento, que visa investigar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (PPGE/FCT/UNESP), priorizando as pesquisas com a temática *formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*.

É importante, assim, que definamos o tipo de estudo que estamos propondo realizar. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas *estado da arte* ou *estado do conhecimento*,

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzida certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Realizar um estudo do gênero “estado da arte”, como sugere Ferreira (2002), é fundamental e necessário para a compreensão contextual de dada temática. Por isso é fundamental, também, compreendermos a história da FCT/UNESP, cuja especificidade recairá no processo de formação do curso de pós-graduação em educação. O curso de pós-graduação segundo Rodrigues (1996),

[...] não pode ser entendido sem sua história, pois caso contrário, assume uma característica estática, imóvel, sem as articulações e os movimentos existentes no seu interior; o estudo teria uma visão unilateral sem dar conta das contradições. Enfim, demonstraria apenas a aparência, deixando de lado a essência dos acontecimentos que deram origem ao curso em questão. (RODRIGUES, 1996, p.16).

Tento em vista que o programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (PPGE/FCT/UNESP) possui mais de 15 anos de funcionamento, é importante olharmos para sua história e sobretudo à produção de teses e dissertações defendidas em diferentes linhas. Em 2000 foi autorizado a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado, tendo um conjunto de linhas de pesquisas, a saber: 1º História e Fundamentos da Formação do Professor; 2º Práticas Educativas na sala de aula e Formação de Professores; 3º Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. No ano seguinte o programa passou a ter a área de concentração Formação Inicial e Continuada de Professores, que obteve o reconhecimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 16 de julho de 2001, tendo seu início no ano 2002. Em 2001 foi feito o primeiro processo seletivo da Pós-Graduação em Educação, contabilizando 10 alunos ingressantes.

Os problemas de pesquisa abordados no PPGE/FCT/UNESP abordaram

principalmente a *educação de forma geral*. Assim, a partir do ano de 2005, a área de concentração passou de “Formação de Professores” para “Educação”, e seu conceito passou a ser 4. Anteriormente, o programa contava com três linhas de pesquisas, a partir deste ano passou a se constituir em quatro: 1) Processos Formativos, Diferença e Valores; 2) Práticas e Processos Formativos em Educação; 3) Infância e Educação; Políticas Públicas e 4) Organização Escolar e Formação de Professores, direcionando e orientando projetos de pesquisa que procuram produzir conhecimentos, através do trabalho desenvolvido pelos docentes credenciados, alunos mestrandos e doutorandos.

No ano de 2010, passados cinco anos, a FCT recebeu da Reitoria da Unesp autorização para a criação do curso de doutorado, com o oferecimento de 10 vagas. Neste período de 10 anos, produziu-se uma quantidade significativa de dissertações e teses.

Podemos perceber, portanto, que depois de três anos de seu início, o programa já somava 25 dissertações defendidas em nível de mestrado, na área de concentração “Formação de Professores”. Com esse número de dissertações defendidas, identificamos que os problemas de pesquisa abordados no PPGE/FCT/UNESP foram, majoritariamente, a *educação de forma geral*, na qual acarretou um aumento significativo de defesas, saltando para 11. Identificamos que até o final do ano de 2007, 47 dissertações foram defendidas, distribuídas entre 41 mulheres e seis homens, até o presente momento as mulheres têm uma representação superior aos homens na produção acadêmica no PPGE/FCT/UNESP. Do ano de 2008 até 2015 tivemos um total de 221 dissertações defendidas no programa.

Um outro acontecimento ímpar na consolidação do programa de pós-graduação em educação foi a efetivação do Doutorado. No ano de 2010 a Reitoria da Unesp, autoriza a criação do curso de Doutorado, com o oferecimento de 10 vagas. No ano de 2013 tivemos a primeira defesa de doutorado decorrente da primeira turma, assim, nos anos seguintes, percebemos um aumento de 24 teses defendidas entre o período de 2014 e 2015.

Em 2018 a FCT/UNESP possuía 3.409 alunos, sendo 2.770 de graduação e 639 de pós-graduação. Em 2018 foram oferecidos 12 cursos de graduação (Arquitetura e Urbanismo; Ciências da Computação; Educação Física; Engenharia Ambiental; Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; Estatística; Física; Fisioterapia; Geografia; Matemática; Pedagogia e Química) e 9 cursos de pós-graduação (Ciências Cartográficas; Ciências da Motricidade; Educação; Educação Física - PROEF; Física MNPEF; Fisioterapia; Geografia Acadêmico; Geografia Profissional; Matemática Aplicada e Computacional), com 199 docentes e 182 funcionários técnico administrativos.

2 | ANÁLISE QUANTITATIVA DA PRODUÇÃO DO PPGE/FCT/UNESP (2000-2017)

Constatamos que mesmo o PPGE/FCT/UNESP sendo recente, já apresenta uma produção acadêmica significativa, visto que são 416 trabalhos em seu total, sendo 327 dissertações e 89 teses, conforme constatamos no gráfico 1. Percebe-se que a maior concentração ocorreu entre 2010 e 2012.

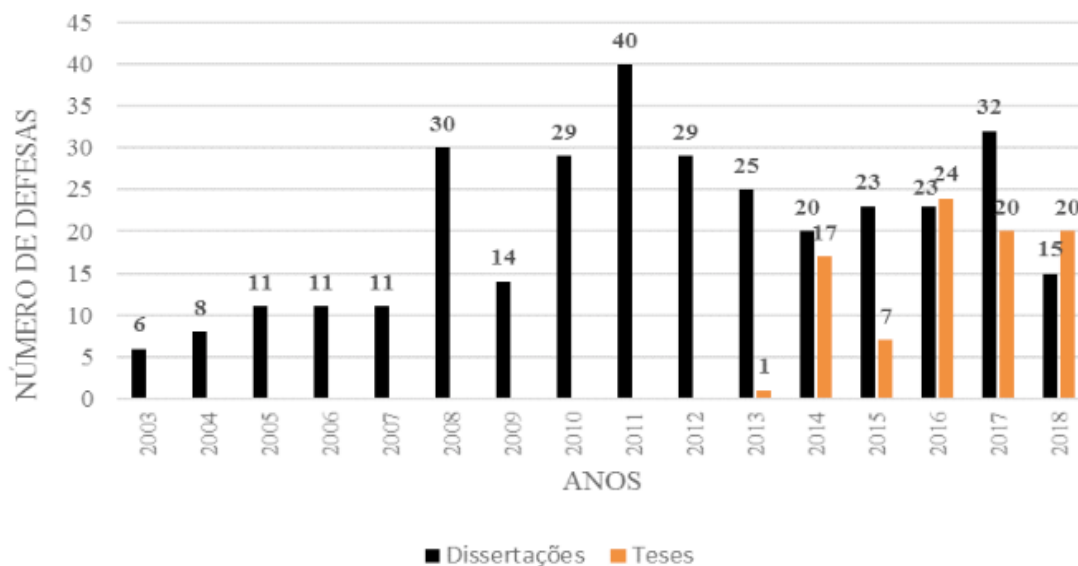


GRÁFICO 1

Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

O gráfico 1 revela um acentuado crescimento do número de defesas ao longo de 18 anos. Tal crescimento, todavia, não é um fato identificável apenas PPGE/FCT/UNESP, a expansão da pós-graduação no Brasil é um fenômeno em escala de nação, dado que, hoje, a pós-graduação em educação alcança todas as regiões do território brasileiro. Esse crescimento foi promovido pelas políticas de expansão e acesso do ensino superior nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), apenas como medida de exemplo, lembramos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O PPGE/FCT/UNESP, no respectivo ano de 2018, continha 48 alunos matriculados entre mestrandos e doutorandos e 31 professores divididos em quatro linhas de pesquisa.

Cabe mencionar ainda, que o programa em sua última avaliação nacional dos programas de pós-graduação realizado pelo CAPES, que ocorreu dia 13 de dezembro de 2017, recebeu o conceito 5.

É importante ressaltar que entre os anos de 2016 e 2017 tivemos o maior percentual de defesas, tendo um total de 54 dissertações e 44 teses, percebemos que foi um número expressivo de produções concluídas.

3 | ALUNOS MATRICULADOS E ORIENTADORES

O Programa de Pós-Graduação recebeu até 2018 um total de 405 alunos matriculados no mestrado, destes 75 estão em fase de homologação de suas defesas e, concretamente, 327 dissertações defendidas até o ano de 2018. No gráfico 2 é representado, ano a ano, o número de alunos que se matricularam.

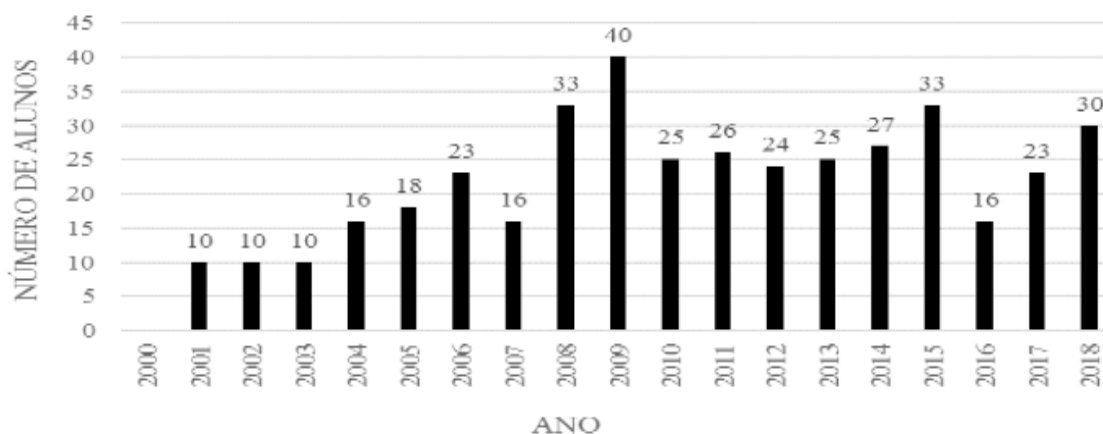


GRÁFICO 2: Alunos de Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

Em nível de doutorado temos um total de 149 alunos matriculados até o ano de 2018, não apresentando nenhuma desistência, conforme notamos no gráfico 3.

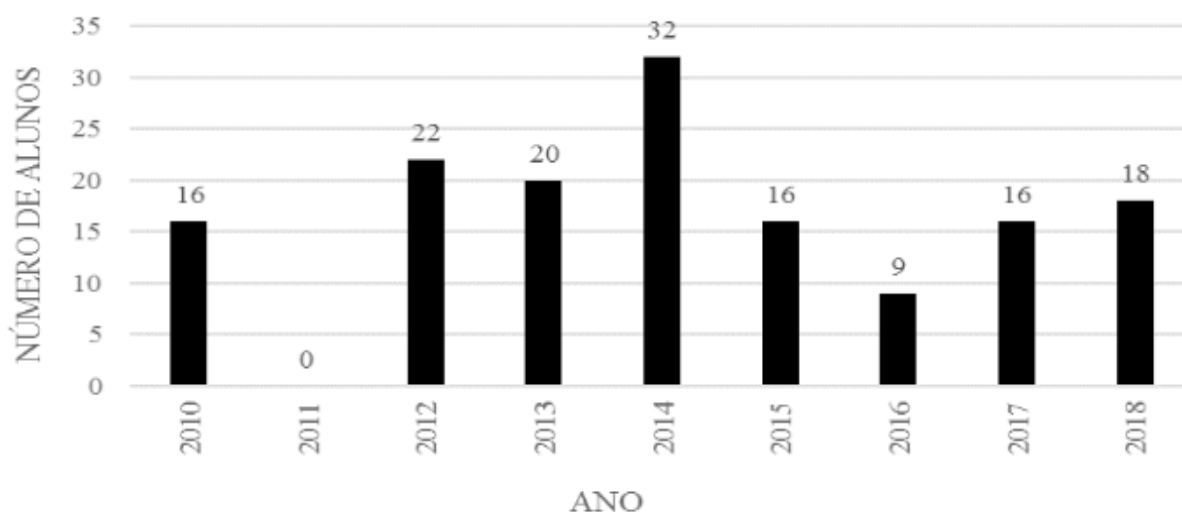


GRÁFICO 3: Alunos de Doutorado

Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2016).

Esses dados nos revelam que houve, no Brasil, uma expressiva expansão do ensino superior nos últimos anos (CLAUDINO, 2017; 2018). Tal expansão reclama metodologias consistentes para sua análise e catalogação, revelando as diferenças e diálogos entre as instituições, regiões, estados e, também, em nível de mundo.

Além do ímpar papel que os discentes representam na elaboração de dissertações e teses, outro dado a ser observado, é da relação de professores que contribuíram com orientações para que ocorressem estas defesas. Identificamos e tabulamos até 2018 um total de 36 orientadores, deste total, conforme é destacado no quadro 1, nove orientadores já não fazem parte do quadro de docentes com orientações, a saber: Renata Maria Coimbra Libório; Ana Maria da Costa Santos Menin; Maria de Fátima Salum Moreira; Mauro Betti; Monica Fürkotter; Odilon Helou Fleury Curado; Gislene Aparecida dos Santos; Vinicio de Macedo Santos e Ana Archangelo.

ORIENTADORES	INÍCIO/TÉRMINO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Cristiano Amaral di Giorgi	2000	23	5	28
Renata Junqueira de Souza	2001	22	5	27
Alberto Albuquerque Gomes	2000	21	5	26
Yoshie Ussami Ferrari Leite	2000	19	5	24
Elisa Tomoe Moriya Schlünze	2000	17	7	24
Klaus Schlünzen Junior	2000	17	6	23
Gilza Maria Zauhy Garms	2004	14	5	19
Maria Suzana de Stefano Menin	2000	13	4	17
Maria Raquel Miotto Morelatti	2000	12	5	17
Célia Maria Guimarães	2001	11	6	17
José Milton de Lima	2005	12	4	16
Renata Maria Coimbra Libório	2004/2017	11	5	16
Arilda Inês Miranda Ribeiro	2000	11	4	15
Claudia Maria de Lima	2006	10	5	15
Divino José da Silva	2004	10	4	14
Irineu Aliprando Viotto Filho	2010	11	1	12
Ana Maria da Costa Santos Menin	2001/2015	11	1	12
Maria de Fátima Salum Moreira	2003/2018	8	3	11
Fatima Aparecida Dias Marin	2008	8	3	11
Mauro Betti	2008/2017	7	4	11
Paulo Cesar de Almeida Raboni	2008	9		9
Monica Fürkotter	2000/2015	8	1	9

Renata Portela Rinaldi	2011	6	1	7
Leny Rodrigues Martins Teixeira	2000	6		6
Marcia Regina Canhoto de Lima	2013	6		6
Ana Luzia Videira Parisotto	2006	5		5
Odilon Helou Fleury Curado	2012/2015	4		4
Rosiane de Fatima Ponce	2013	3		3
Gislene Aparecida dos Santos	2000/2007	2		2
Vanda Moreira Machado Lima	2016	2		2
Manoel Osmar Seabra Junior	2016	2		2
Silvio Cesar Nunes Militão	2016	2		2
Vinício de Macedo Santos	2000/2006	1		1
Ana Archangelo	2003/2006	1		1
Elianeth Dias Kanthack Hernandes	2017	1		1
Raquel Gomes de Oliveira	2016	1		1

QUADRO 1: Orientadores

Fonte: Elaborado pelo autor (COSTA, 2019).

Ressaltamos que em relação aos orientadores é necessário evidenciar que a quantidade de orientações concluídas se relaciona, principalmente, ao tempo de ingresso e ao desligamento do docente no programa.

4 | ESTADO DO CONHECIMENTO: DADOS PARCIAIS DA PESQUISA

No levantamento inicial, identificamos 327 dissertações e 89 teses, procuramos fazer uma pré-análise dos trabalhos encontrados a partir da leitura do título, das palavras-chave e do resumo das dissertações e teses.

A partir da análise nos resumos das produções catalogamos as palavras-chave apresentadas por seus respectivos autores e encontramos um total de 1.630 palavras-chave no período de 2000 a 2018.

Tais palavras podem nos relevar os principais temas abordados no PPGE/FCT/UNESP. Tabulamos as palavras chaves no *Excel* e, posteriormente, utilizamos o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que foi desenvolvido como ferramenta auxiliar do processo de codificação dos elementos trazidos por meio da coleta de dados (MUTOMBO, 2013).

aparições) e iv) professor (204 aparições). Verificamos, na figura 1, que articuladas a palavra “professor” temos a palavra inclusão, já na palavra “formação” e “educação” notamos a presença da palavra “leitura”. A “aprendizagem” e a “escola” aparecem articuladas com a educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em fase inicial. Constatamos que mesmo o PPGE/FCT/UNESP sendo recente, visto que foi criado em 2000, em nível de mestrado e, posteriormente, 2010, o doutorado, já apresenta uma produção acadêmica significativa, visto que são 416 trabalhos defendidos no período de 2000 até 2018, sendo 327 dissertações e 89 teses. O programa se consolidou tendo como área de concentração a Formação de Professores.

Ressaltamos que em relação aos alunos matriculados o programa teve até 2018 um total de 554 alunos, sendo 405 alunos de mestrado e 149 alunos de doutorado.

Quanto aos orientadores, faz-se necessário evidenciar que a quantidade de orientações concluídas articula-se, principalmente ao tempo de ingresso ou desligamento do docente no programa.

Em 2018 o PPGE/FCT/UNESP apresentava 31 orientadores, divididos em 04 linhas de pesquisa, a saber: Linha 1: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores; Linha 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem; Linha 3: Processos Formativos, Infância e Juventude; Linha 4: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

Das produções analisadas verificamos nas palavras-chave, que o foco encontra-se nas temáticas: i) professor; ii) educação; iii) formação; e iv) ensino e em segundo momento, são destacadas as palavras: “inclusão”; “leitura”, “aprendizagem” e “escola”.

Acreditamos que as produções acadêmicas desenvolvidas na pós-graduação em educação podem auxiliar na luta por uma educação pública de qualidade, visto que as pesquisas desenvolvem estudos relacionados diretamente as questões da educação, enfatizando reflexões sobre os professores, sua formação, o ensino e a escola.

A universidade desempenha papel relevante para o desenvolvimento humano, pois possui funções prioritárias na formação de profissionais. No entanto, é essencial ao seu desígnio produzir novos conhecimentos que possam de forma direta ou indiretamente auxiliar na compreensão e alteração da sociedade.

Os resultados das pesquisas podem evidenciar a necessidade da universidade resgatar seu papel como uma instituição, que busca reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, que luta pela democracia e pela democratização do saber, que tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enfim que visa discutir e questionar a sua própria existência.

Ressaltamos a necessidade dos resultados dessas pesquisas adentrarem os

espaços de formação de professores, seja na formação inicial em instituições de ensino superior que atuam nas licenciaturas, seja na formação continuada dos professores nos espaços de reflexão coletiva nas escolas de Educação Básica. Os pesquisadores devem socializar os resultados de suas pesquisas, para que esse conhecimento circule entre os diferentes espaços e provoque discussões, reflexões e questionamentos, podendo desse modo repercutir positivamente na atuação dos professores e demais profissionais da educação nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

CLAUDINO, G. S. A geografia do conhecimento e ensino superior no Brasil. **Unesp Ciência**, v. 09, p. 1-2, 2017.

CLAUDINO, G. S. O ensino e o saber geográfico no âmbito da pós-graduação brasileira. **Geografia em Atos**, v. 1, p. 65-76, 2018.

FERREIRA, N. S. A. Pesquisas denominadas estado da arte: possibilidades e limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.1, n.79, p.257-274, 2002.

MUTOMBO, E. A bird's-eye view on the EC environmental policy framing: Ten years of Impact assessment at the commission. INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC POLICY, 1., 2013, Grenoble. **Annals Grenoble**: ICPP, 2013. Disponível em: <http://www.icpublicpolicy.org/IMG/pdf/panel17_s1_mutombo.pdf>. Acesso em: 09/ mar. 2013.

RODRIGUES, J. L. **Uma Geografia que se constrói**: o curso de Pós-Graduação em Geografia de Presidente Prudente. 1996, 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

TERMÔMETRO MUNICIPAL: INDICADORES DE DESEMPENHO ECONÔMICO PARA O MUNICÍPIO DE SANTIAGO/RS

Kamila Lazzeri Manzoni

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Santiago, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Santiago/RS.

Francine Minuzzi Gorski

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Santiago, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Santiago/RS.

Lucas Urach Sudati

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Santiago, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Santiago/RS.

Lucineide de Fátima Marian

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Santiago, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Santiago/RS.

Tiago Gorski Lacerda

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Santiago, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Santiago/RS.

RESUMO: A preocupação com o acompanhamento da economia dos municípios faz com que os administradores públicos e privados busquem alternativas de avaliação, novos indicadores que mostrem de forma

clara a evolução econômica da cidade. O objetivo do projeto é de analisar, (capacitar) qualificar e divulgar os indicadores econômicos e financeiros junto à gestão municipal para fins de planejamento e formulação de políticas públicas e divulgação do potencial do município de Santiago/RS. Com isso, espera-se que sejam estimuladas ações que visem o desenvolvimento do município, o combate à desigualdade e que a metodologia desenvolvida sirva de modelo para ser replicada em outras cidades da região, além de também fornecer subsídios para publicações científicas e propulsão do nome da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: indicadores econômicos; economia do município; desenvolvimento regional.

MUNICIPAL THERMOMETER: INDICATORS OF ECONOMIC PERFORMANCE FOR THE MUNICIPALITY OF SANTIAGO / RS

ABSTRACT: The concern with the monitoring of the economy of the municipalities causes public and private administrators to seek alternatives for evaluation, new indicators that clearly show the economic evolution of the city. The objective of the project is to analyze, (qualify) to qualify and disseminate the economic and financial indicators together with municipal management

for the purposes of planning and formulation of public policies and dissemination of the potential of the municipality of Santiago/RS. With this, it is hoped that actions will be stimulated that aim at the development of the municipality, the fight against inequality and that the developed methodology serve as a model to be replicated in other cities of the region, besides also providing subsidies for scientific publications and propulsion of the name of the University.

KEYWORDS: economic indicator; municipality's economy; regional development.

1 | INTRODUÇÃO

O tema proporciona a análise da evolução dos indicadores econômicos do município: Indicadores de desempenho econômico para o município de Santiago: identificação, análise e construção de um banco de dados. A extensão acadêmica tem como objetivo a inserção de alunos, professores e técnicos na realidade das comunidades onde estão inseridos. Essa inserção gera conhecimentos e experiências a partir do momento em que os levantamentos realizados naquelas realidades específicas são trazidos para discussões em sala de aula, à luz de um referencial teórico atualizado e compatível com as demandas de uma sociedade dinâmica e competitiva. A escolha pelo tema de indicadores socioeconômicos se justifica, pois, a análise e disseminação dos mesmos junto à gestão municipal trarão novas opções para a formulação de políticas públicas. As organizações empresariais da iniciativa privada também serão beneficiadas e os investidores externos conhecerão a realidade e as potencialidades do município para futuros empreendimentos.

O projeto propõe desenvolver um banco de dados que seja referência para o município balizar sua política desenvolvimentista e para a tomada de decisão dos diversos atores sociais e econômicos do município. Tendo em vista a importância da medição e acompanhamento da economia do município de Santiago/RS para o desenvolvimento regional, busca-se identificar, se o Município de Santiago dispõe de tais referências e, questiona-se: quais indicadores seriam mais eficientes para mapear a evolução da economia do município de Santiago/RS?

2 | OBJETIVOS

O objetivo geral do projeto é analisar, (capacitar) qualificar e divulgar os indicadores econômicos e financeiros junto à gestão municipal para fins de planejamento e formulação de políticas públicas e divulgação do potencial do município de Santiago/RS diante das oportunidades de investimento.

Já o objetivo específico é desenvolver metodologia para coleta e análise da evolução dos indicadores econômicos do comércio, indústria, serviços, agropecuários e endividamento das famílias do município de Santiago/RS. Que são feitos da seguinte maneira: Coletar e analisar a evolução dos indicadores do comércio, indústria,

serviços e agropecuária do município de Santiago/RS; Coletar e analisar a evolução da inadimplência dos consumidores no comércio local; Coletar e analisar os dados da cesta básica com base na metodologia DIEESE e analisar e divulgar os resultados obtidos via *websites* do projeto, Centro Empresarial de Santiago e Prefeitura de Santiago e *insides* mensais na Rádio da URI.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Indicadores Econômicos

A condução à gestão se refere ao atendimento das necessidades coletivas, por pessoas jurídicas públicas e pelos seus agentes e órgãos, onde a construção dessa argumentação parte do princípio de que a gestão busca o equilíbrio de mercado com a potencialização de setores menos desenvolvidos.

Neste sentido, o crescimento econômico está vinculado ao aspecto quantitativo pelo acompanhando a evolução de dados, percebida na utilização de séries temporais, onde as variáveis são comparadas (MENDES; REZENDE, 2008). Portanto, são fundamentais para fornecer uma melhor compreensão de como está o andamento e quais são as tendências da economia, quanto para auxiliar no processo de decisão (LOURENÇO; ROMERO, 2002).

3.2 Crescimento Econômico

O indicador que mensura o crescimento econômico, sob o aspecto quantitativo, de um determinado país ou região, definido territorialmente, por um determinado período de tempo, usualmente de um ano, é o Produto Interno Bruto. No qual, o objetivo é de mensurar o valor da produção de bens e serviços finais de forma agregada e avaliado a preço de mercado (WESSELS, 2010).

3.2.1 *Evolução Empresarial*

Na ótica empresariais, um indicador que possibilita a medição da evolução do negócio tem sido o faturamento, no qual são todas as receitas contabilizadas durante o exercício, onde essa informação é posteriormente confrontada entre as contas de receitas e despesas, que possibilita o conhecimento do resultado do respectivo período.

Conforme Ribeiro (2013), o faturamento, ou receitas, são o resultado da atividade principal da empresa, que decorrem da venda de bens ou da prestação de serviços, e podem ser classificadas em dois grupos: receitas operacionais e outras receitas.

3.2.2 Endividamento Familiar

Em uma economia capitalista, onde o sistema se baseia na troca de dinheiro por compra bens e serviços, pode-se considerar como uma forma de manejo de recursos financeiros, seja próprio ou de terceiros, buscando registrar mais receitas que despesas. Devido as evoluções nos padrões de consumo, e a constante oferta de novos produtos e serviços, acabaram mudando alguns hábitos, sem restrições em termos de financiamentos, que acabam muitas vezes gerando endividamento (VEIRA, 2015).

Conforme Vieira (2015), o endividamento caracteriza-se ao saldo devedor de uma pessoa, provenientes de capital de terceiros, resultando em uma ou mais obrigações em aberto, situação na qual o indivíduo é incapaz de honrar seu compromisso financeiro com a renda que possui. Segundo dados do Banco Central, coletados pelo IBGE, o endividamento das famílias brasileiras chegou a 46,3% em 2015, mostrando-se preocupante visto que é o maior percentual desde abril de 2005, ano de início da pesquisa. A conta considera o total da dívida das famílias em relação à renda acumulada dos últimos 12 meses (GLOBO.COM, 2016).

3.3 DIEESE

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, usualmente conhecido como DIEESE, foi criado em 1955 a partir do anseio do movimento sindical brasileiro, para possuir uma instituição que desenvolva pesquisas para fundamentar as reivindicações da classe dos trabalhadores. (DIEESE, 2016)

O departamento atua nas áreas de assessoria, pesquisa e educação, com os temas de emprego, renda, negociação coletiva, desenvolvimento e políticas públicas. O DIEESE possui unidades de trabalhos descentralizadas por vários estados e Distrito Federal. As pesquisas permanentes são: ICV (Índice de Custo de Vida no Município de São Paulo); Cesta Básica Nacional; PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego); SACC-DIEESE (Sistema de Acompanhamento das Contratações Coletivas); SAS (Acompanhamento de Salários) e SAG (Sistema de Acompanhamento de Greves). (DIEESE, 2016)

4 | METODOLOGIA

Em um primeiro momento, as revisões bibliográficas foram analisadas a fim de adaptar uma metodologia específica para o município de Santiago/RS. Para a coleta de dados da cesta básica, será replicada a metodologia já existente da DIEESE. A metodologia consiste em coletar e analisar as informações mensalmente. Para a cesta básica, as informações são coletadas na primeira segunda-feira de cada mês. As marcas acompanhadas e os locais de compra foram pré-definidos via 100 questionários aplicados aleatoriamente a população.

Para se chegar ao valor informativo de cada produto foi realizada a média para

cada produto da cesta entre três locais de compra pesquisados. Por fim, o custo médio total da cidade será comparado com as capitais da Região Sul do Brasil.

Para a evolução do faturamento das empresas, foram realizadas visitas presenciais nas empresas, onde o gestor depositou em uma caixa lacrada o faturamento do mês atual e anterior. Com essas informações foi realizado a evolução de crescimento do mês que será segmentado em: comércio, indústria, serviços e agronegócio.

Se tratando no número de empresas a ser visitadas. Pelo teorema central do limite, para amostras pequenas como $n=31$ e desvio padrão amostral $s=206952,29$; utilizou-se a distribuição “t” de *Student* ao invés da distribuição “z” Normal. Desta forma, o dimensionamento da amostra ocorreu da seguinte forma (caso de população considerada infinita, por ser muito grande):

$$n = \left(\frac{t \cdot s}{d} \right)^2$$

Onde: t é a abscissa da curva de *Student*, fixado um nível de confiança; que em geral são mais utilizados os seguintes níveis: 95,5%; 95%, 99% ou ainda 99,5%.

Para este caso, foi utilizado o maior dos níveis de confiança, no caso 99,5% e $t_{tabelado}=3,0298$. Lembrando que, $d=|\mu-\bar{x}|$, isto é, é a menor diferença entre o parâmetro (média populacional) e a estatística (média amostral).

Assim, substituímos as informações conhecidas na fórmula:

$$n = \left(\frac{t \cdot s}{d} \right)^2 = \left(\frac{3,0298 \cdot 2069052,29}{787599,9} \right)^2 = (7,96)^2 \cong (8)^2 = 64$$

Nesse contexto, o número de empresas visitadas mensalmente foi de 64, escolhidas aleatoriamente.

Por fim, o acompanhamento das inclusões de CPFs no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) foi verificado via relatório mensal fornecido pelo Centro Empresarial de Santiago, onde a partir deste, foi formulado a evolução em percentual de inclusões ou exclusões dos CPFs dos cidadãos do município.

5 | RELATÓRIOS APRESENTADOS

Os gráficos a seguir mostram a situação do município no primeiro semestre de 2018.

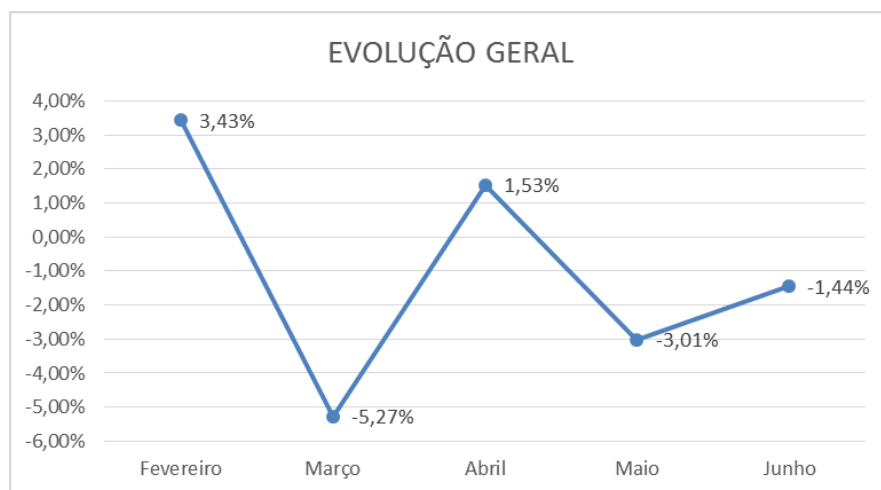


Gráfico 1 - Taxas de Crescimento Geral

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

A taxa de crescimento geral dos setores teve importante queda no mês de maio, já no mês de junho acumulou situação contrária, um superávit, de aproximadamente 1,44% nos negócios, puxado pelo setor do agronegócio.

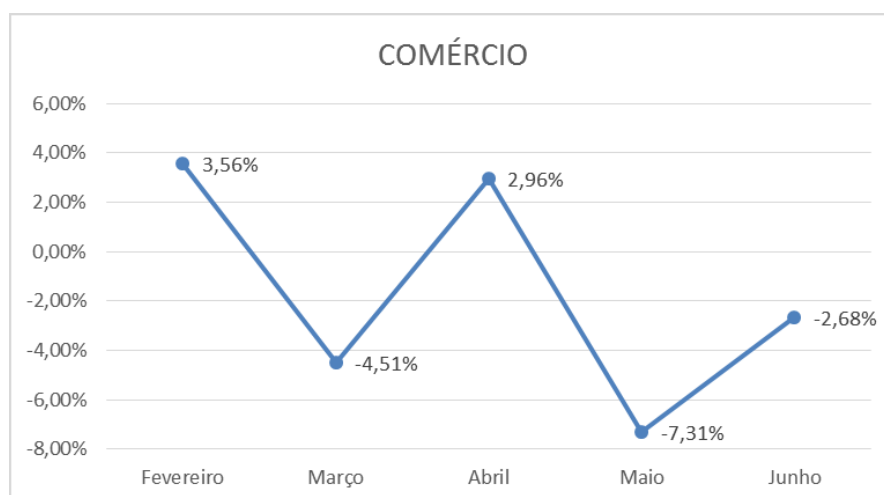


Gráfico 2 - Taxas de Crescimento Comércio

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

O setor comercial, que vinha com taxas de crescimento equivalentes, nos meses de fevereiro a maio, apresentou, em junho uma alta expressiva, de aproximadamente 4,63% nos negócios.

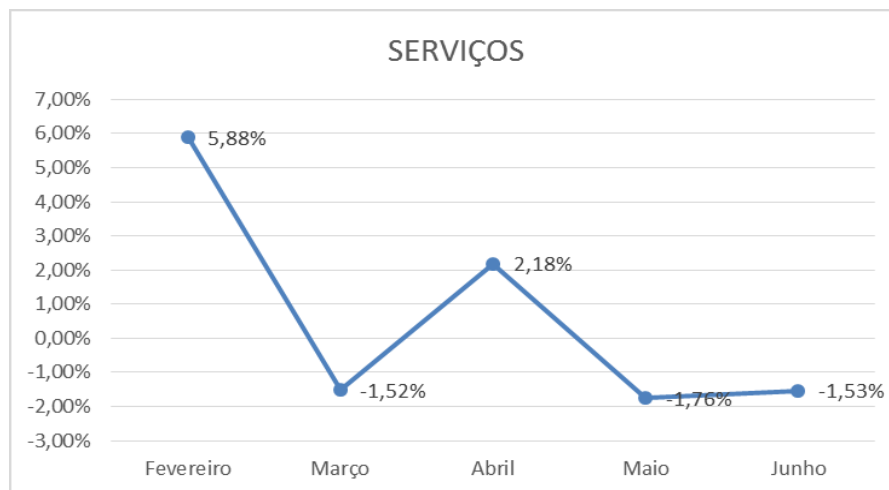


Gráfico 3 - Taxas de Crescimento Serviços

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

O setor de serviços apresentava superávit no mês de abril, já em maio acumulou um déficit preocupante, e em junho, vem se recuperando de maneira leve. Dados muito similares comparado ao semestre passado. Termina o sexto mês do ano no negativo.

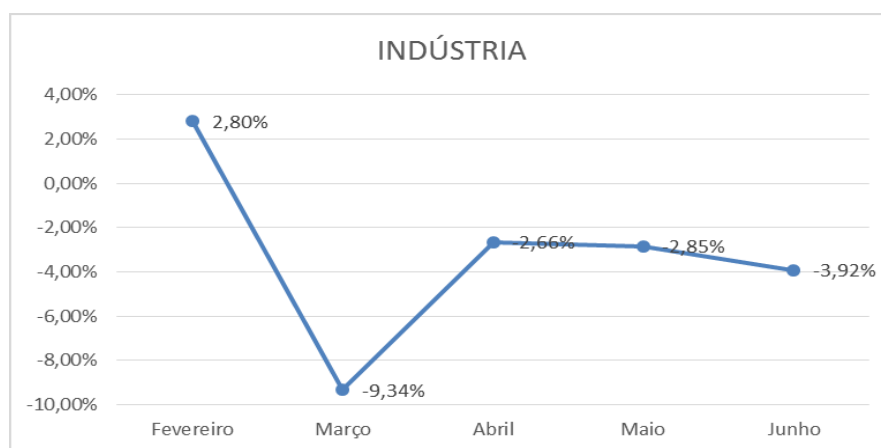


Gráfico 4 - Taxas de Crescimento Indústria

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

O setor industrial se manteve negativo no mês de junho, um número bem significativo em relação as comparações dos meses anteriores. O que retrata uma variação bem significativa comparado ao semestre passado.

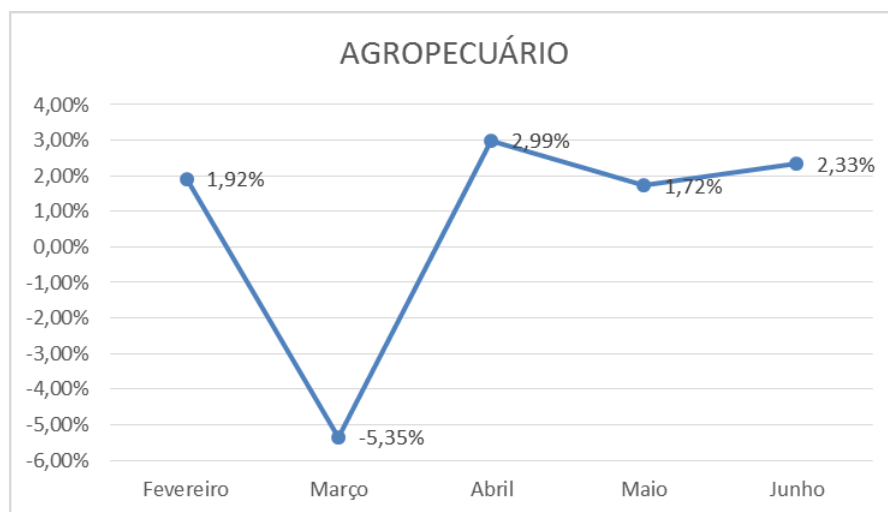


Gráfico 5 - Taxas de Crescimento Agropecuário

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

O setor agropecuário teve uma alta considerável no mês de abril, acumulou um pequeno déficit de 1,72% em maio e está em recuperação até então. Acumula uma alta de 0,61%.

Em junho, o custo do conjunto de alimentos essenciais se destacou por uma mudança no município de Santiago. A cesta básica teve uma expressiva alta de R\$25,60, passando assim a um valor de R\$449,63, um valor um tanto alto para o sexto mês do ano.

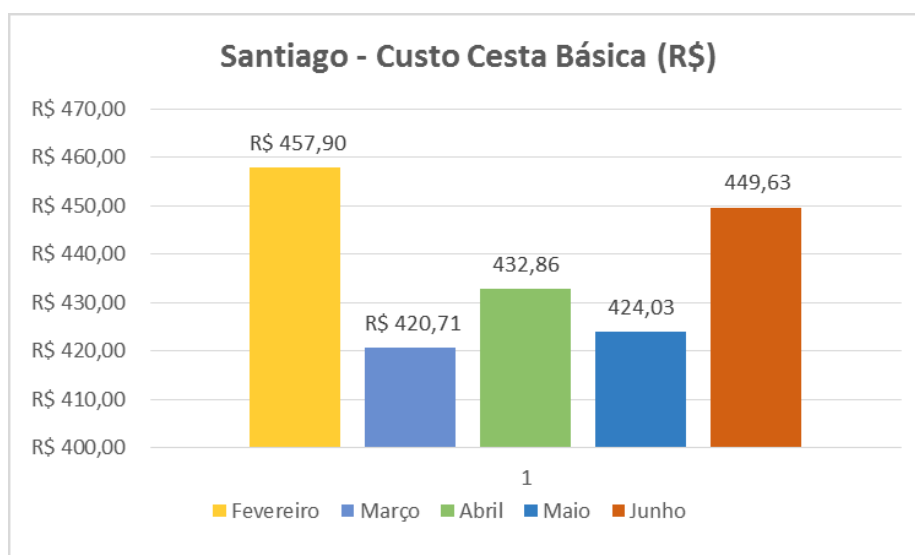


Gráfico 6 - Custo da Cesta Básica

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

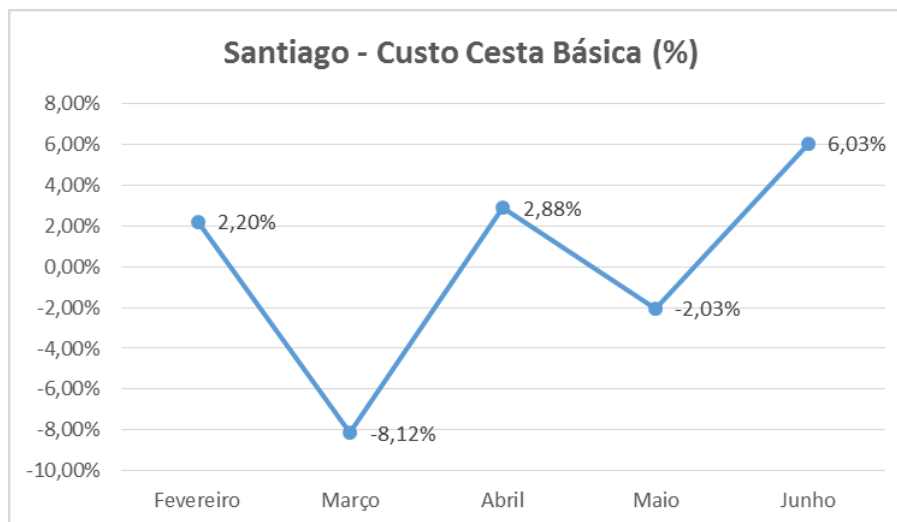


Gráfico 7 - Evolução Custo da Cesta Básica

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

Pode-se notar o recuo dos preços nos últimos meses, caracterizando uma deflação nos preços entre os itens que compõe a cesta.

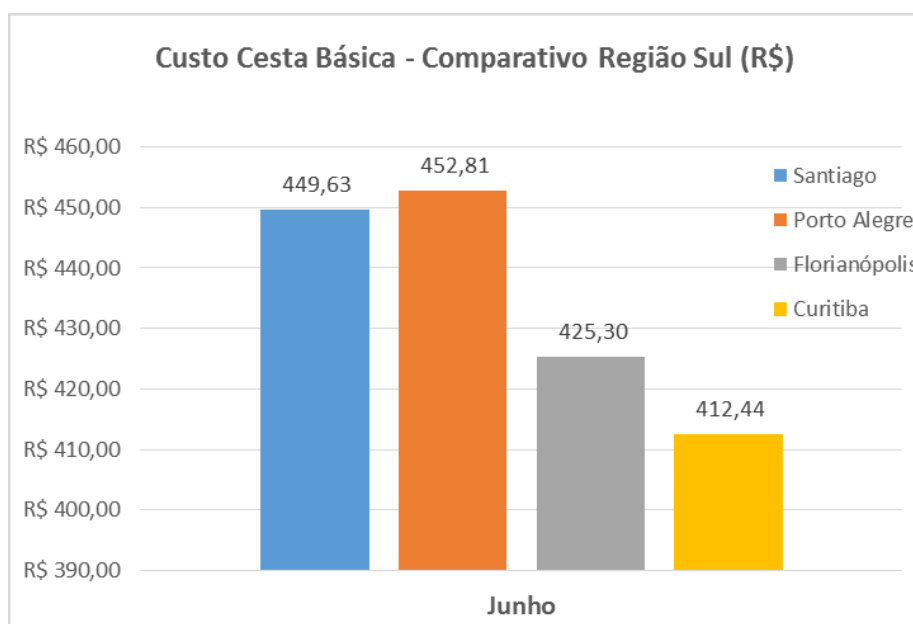


Gráfico 8 - Custo da Cesta Básica – Comparativo Região Sul

Fonte: Termômetro Municipal (2018)

Em um comparativo com as capitais da região sul, o custo na cidade de Santiago fica um pouco abaixo, comparando com a cidade de Porto Alegre. Destaca-se o alto custo do município chegando a uma pequena diferença de R\$3,18 com relação a capital gaúcha. Já o estado do Paraná se mantém com o valor baixíssimo, acumulando neste mês, uma alta de, aproximadamente R\$15,27.

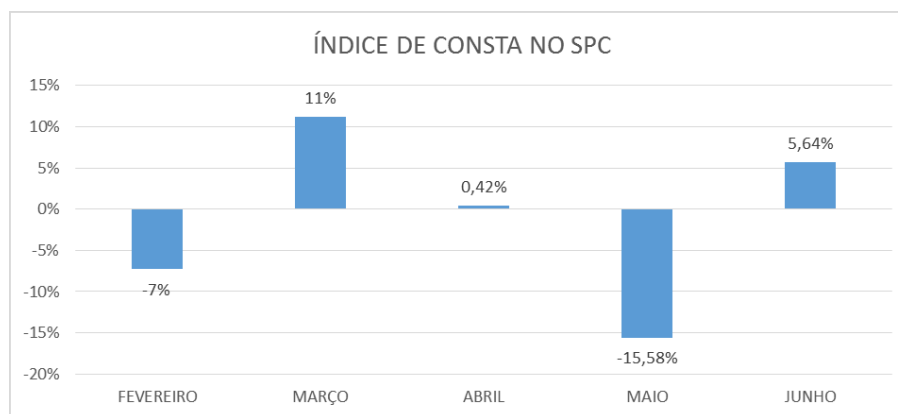


Gráfico 9 - Índice que Consta no SPC

Fonte: Centro Empresarial de Santiago (2018)

No mês de junho, o índice que consta no SPC aumentou 21,22%, dado muito negativo comparado ao mês passado. A maior baixa do ano foi no quinto mês, registrando um superávit.

6 | CONCLUSÃO

O Termômetro Municipal busca, através da Universidade, Setor Público e Setor Privado, mobilizar a comunidade e a sociedade em geral no que se refere as questões relacionadas à economia do município de Santiago. Sendo assim, com este projeto, objetiva-se incrementar o tripé, que são o ensino, pesquisa e extensão, considerados como eixos fundamentais em uma Universidade. Com isso, espera-se que sejam estimuladas ações público-privadas que visem o desenvolvimento do município, o combate à desigualdade e que a metodologia desenvolvida sirva de modelo para ser replicada em outras cidades da região.

REFERÊNCIAS

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Quem somos**. Disponível em

<<http://www.dieese.org.br/materialinstitucional/quemSomos.html>> Acesso em: 01 de abril de 2016.

Metodologia. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica.pdf>>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

GLOBO.COM. **Endividamento das famílias chega a 46,3%, o maior em 10 anos, mostra BC**.

Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2015/06/endividamento-das-familias-chega-463-o-maior-em-10-anos-mostra-bc.html>. Acesso em: 5 abr. 2016.

IBGE. **Pesquisa de orçamentos Familiares**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=25. Acesso em: 11 abri. 2016.

LOURENÇO, Gilmar Mendes; ROMERO, Mario. Indicadores econômicos. **FAE BUSINESS SCHOOL. Economia empresarial. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus**, p. 27-41, 2002.

MENDES, Jefferson MG; REZENDE, Denis A. **A influência dos indicadores socioeconômicos na gestão municipal para o desenvolvimento local**. Encontro Nacional De Estudos Populacionais, v. 16, 2008.

PASSOS, K. E.; BERNARDI, J. R.; MENDES, K. G. **Análise da composição nutricional da Cesta Básica brasileira**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, n. 5, 2014.

RIBEIRO, Osni Moura. **Contabilidade geral fácil**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VIEIRA, Joana Francisco. **A relação entre endividamento e falta de planejamento financeiro pessoal em um grupo de acadêmicos de sétima fase de uma universidade do município de Criciúma-SC**. 2015.

WESSELS, Walter J. **Economia**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

O EQUILÍBRIO DE PODER EM “A POLÍTICA DE PODER” DE MARTIN WIGHT: ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A ESCOLA INGLESA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Theo Peixoto Scudellari

Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho, campus de Marília

Rafael Salatini de Almeida

Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho, campus de Marília

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa objetiva centralmente analisar a posição central de Martin Wight dentro da chamada Escola Inglesa de teoria das relações internacionais, destacando especialmente sua obra principal, *A política de poder*, e dentro desta o conceito de “equilíbrio de poder”. Sendo objetivos mais específicos do trabalho pesquisar as linhas teóricas gerais da chamada Escola Inglesa de teoria das relações internacionais, pesquisar as linhas teóricas gerais da obra wightiana *A política de poder*, pesquisar centralmente o conceito de “equilíbrio de poder” nessa obra, e, conclusivamente, analisar a importância geral do pensamento internacionalista wightiano para a teoria das relações internacionais. Dessa forma, o projeto presente pretende contribuir para o adensamento da produção intelectual brasileira sobre a teoria das relações internacionais, considerando a persistente e irrazoável superioridade dos estudos empíricos

sobre os estudos teóricos sobre as relações internacionais ainda existente em nossa produção bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Inglesa; Martin Wight; *A política de poder*; equilíbrio de poder

THE BALANCE OF POWER IN “POWER POLITICS” OF MARTIN WIGHT: INTRODUCTORY STUDY ABOUT THE ENGLISH SCHOOL OF INTERNATIONAL RELATIONS

ABSTRACT: The present scientific initiation project aims to centrally analyze Martin Wight’s central position within the so-called English School of International Relations Theory, especially highlighting his major work, *Power politics*, and within this concept of “balance of power”. As more specific objectives of the project are to research the general theoretical lines of the so-called English School of International Relations Theory, to research the general theoretical lines of the Wightian work *Power politics*, to centrally research the concept of “balance of power” in this work, and, conclusively, to analyze the general importance of Wightian internationalist thinking for the theory of international relations. Thus, the project intends to contribute to the consolidation of Brazilian intellectual production on the theory of international relations, considering

the persistent and unreasonable superiority of the empirical studies on the theoretical studies on international relations still existing in our bibliographic production.

KEYWORDS: English School; Martin Wight; *Power politics*; balance of power

1 | INTRODUÇÃO: A ESCOLA INGLESA

Em meio aos debates que permeavam a teorização acerca das Relações Internacionais na década de 1950 – o chamado “segundo debate” das teorias sobre as relações internacionais –, o conjunto de contribuições mais importante talvez seja aquelas que buscaram refletir acerca da sociedade internacional pela chamada de Escola Inglesa, que incluía nomes como Martin Wight (1913-1972), Hedley Bull (1932-1985) e Adam Watson (1914-2007). Tal escola teórica objetivava estabelecer uma fundamentação para a interpretação das relações internacionais que se pautasse em um meio-termo entre aspectos do “realismo clássico” (pautado a partir de princípios da filosofia política de Maquiavel e de Hobbes), que enxergava o sistema internacional de maneira pessimista, e do que foi chamado de “idealismo” (pautado, por sua vez, a partir de princípios da filosofia política de Grócio e Kant), que, ao contrário da anterior, apresenta uma visão mais otimista acerca da humanidade e da convivência no sistema internacional, de modo que se buscou fundar uma teoria das relações internacionais denominada como “racionalismo” (LINKLATER, 2010).

Tal escola se pautou, de início, nas denominações de Martin Wight, que considerava ambas as vertentes anteriores (realismo e idealismo) como pontos extremos, praticamente puros, buscando um meio-termo praticamente exato entre elas – o que, na verdade, não ocorre, visto que a Escola Inglesa possui uma leve inclinação para o lado teórico realista. Sendo assim, a essência dessa concepção seria principalmente o fato de que os Estados não abandonariam a guerra, contudo, obteriam diversos meios relacionais de maneira que pudessem controlar a utilização dos meios agressivos, de forma que se estabelecesse um estado de intensa ordem mesmo em um contexto de “anarquia internacional” (isto é, sem a existência de um governo que seja superior à soberania dos Estados), o que determinaria a não existência de um caos internacional.

Apesar de as produções da Escola Inglesa datarem do período da Guerra Fria, a importância e influência desta para os estudos acerca das relações internacionais foram reconhecidas apenas após o fim da bipolaridade, que, segundo Saraiva, ocorreria tanto na esfera político-ideológica como na intelectual, incluindo o debate sobre as relações internacionais, o qual apresentava-se então apenas a partir de extremos de análise, ou seja, em bases opostas (SARAIVA, 2006). É importante observar, segundo o autor, como os teóricos da Escola Inglesa contribuíram com os estudos das relações internacionais utilizando-se de uma investigação mais moderada, a qual ele chama de *middle-course*, entendido como “a possibilidade de que as antinomias sejam contidas por meio de formas intermediárias, menos radicais sob o ponto de vista intelectual

e político, menos apaixonadas pela Guerra Fria e talvez mais saudosa da velha hegemonia europeia do século XIX” (SARAIVA, 2006, p. 133).

Entende-se, assim, que o contexto de fundamentação das ideias apresentadas pela Escola Inglesa caracterizava um “debate” entre as teorizações ocidentais e orientais típicas da Guerra Fria, considerando-se ainda Wight e Bull como os principais contribuintes para a formulação dos aspectos dessa vertente teórica, motivo pelo qual serão vistos doravante aspectos básicos de ambos, com maior foco em Wight, tendo em vista os objetivos pretendidos pelo presente projeto de pesquisa.

Os ideais gerais da Escola Inglesa obtiveram intensa influência dos escritos de Hedley Bull, principalmente no que se refere à sua obra *A sociedade anárquica* (1977), em que, notadamente, apresenta dois termos aparentemente conflitantes, ou paradoxais, de maneira que “sociedade” referir-se-ia a um sistema em que prevalecesse a lei, a ordem e a institucionalização da “convivência”, enquanto a “anarquia” representaria um ideal de caos, isto é, em que os Estados manter-se-iam sempre em disputas pautadas sobre elementos de poder. A partir de tais aspectos, Bull objetiva expor que a “anarquia” representaria um sistema apenas sem a presença de uma instituição que fosse superior ao governo de cada Estado, de modo que a “sociedade” apresenta a ideia de convergência de opiniões acerca da manutenção de um sistema equilibrado (ideia do “equilíbrio de poder”, acerca da qual discorrer-se-á mais à frente), sustentando-se um sistema de controle baseado no uso da força e, conseqüentemente, da ocorrência da guerra.

Segundo Bull, tal caracterização surgiria a partir de um modelo originariamente europeu e então disseminado para as diversas regiões do globo, transformando então essa convivência em algo factualmente internacional. Tal análise, por exemplo, reflete intensa complexidade de interpretação e de entendimento, principalmente no que concerne aos campos filosófico e epistemológico utilizados por esse autor, assim como pelos demais autores da escola (incluindo destacadamente a teoria de Wight (BULL, 1976)).

Nota-se, a partir dessa análise, a tendência dos teóricos da Escola Inglesa para as formulações ocidentais, focando, majoritariamente, nos mesmos elementos e atores apresentados por outros autores ocidentais (principalmente aqueles que caracterizaram o chamado “primeiro debate” teóricos sobre as relações internacionais, que incluem autores como E.H. Carr, Hans Morgenthau, Raymond Aron, etc.). O que, entretanto, difere essa escola, promovendo uma análise em curso distinto, é, entre outros aspectos, a observação de aspectos referentes aos direitos humanos, que eram considerados um fator determinante para a convivência na sociedade internacional, culminando na configuração de um consenso na manutenção de um sistema equilibrado, que seria o único possível dentro do sistema internacional. Como definiria Linklater:

The English School is a Western Theory that seeks to explain and ideed to defend a Western set of practices while recognising that international society must continue

to involve now that it has out grown Europe and the West. It warrants respect as the perspective that most clearly understands the necessity of building bridges between Western and non-Western perspectives on international relations. (LINKLATER, 2010, p. 12)

Entende-se, portanto, a partir dessa perspectiva, que a Escola Inglesa não se desvincula dos conceitos e parâmetros ditos ocidentais em sua fundamentação essencial, porém entende a importância de se teorizar e aprofundar acerca do desenvolvimento da sociedade internacional no que se refere ao seu alcance global e à sua importância nas mais diversas regiões. Nesse sentido, as observações e contribuições da Escola Inglesa para o estudo das relações internacionais refletem um outro aspecto importante, colocado por Souza em suas considerações referentes ao campo de estudo na escola anglo-saxônica, sobre como a Grã-Bretanha diferenciou-se dos Estados Unidos acerca da “dominação acadêmica” das teorias realistas. Esse autor coloca:

Nesse sentido, a influência dos principais acadêmicos tem um papel relevante. Na Grã-Bretanha, ao contrário do que aconteceu nos EUA, muitos dos principais acadêmicos dos anos [19]40 e [19]50, como Arnold Toynbee, Charles Manning e Martin Wight, foram defensores da Liga das Nações. Suganami destaca a influência decisiva de Manning no estabelecimento, desde o início do estudo acadêmico das Relações Internacionais na Grã-Bretanha, de uma abordagem predominantemente racionalista – no sentido dado por Wight, como uma via média entre o realismo e o idealismo. Segundo ele argumenta, houve a predominância do racionalismo na Grã-Bretanha, onde, diferentemente dos EUA, o realismo nunca obteve um status hegemônico. (SOUZA, p 19, 2003)

Em decorrência de tais exposições, deve-se entender a importância da Escola Inglesa para as formulações e fundamentações sobre as teorias das relações internacionais, julgando a não existência de um método específico para as mesmas, além das concepções estabelecidas sobre os aspectos referentes ao sistema internacional e a correlação entre os Estados (com destaque para aqueles de maior influência dentro de um determinado contexto), principalmente no que tange ao método de análise e de busca por um meio-termo entre o realismo e o idealismo.

2 | MARTIN WIGHT E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA INGLESA

Nascido um ano antes do estopim da Primeira Guerra Mundial, em 1913, ao sul da Inglaterra, Robert James Martin Wight, até os dias de hoje considerado como um dos principais teóricos das relações internacionais, foi um dos fundadores da chamada Escola Inglesa. Segundo Linklater, essa escola obteve seu pontapé inicial quando Wight descreveu a corrente “racionalista” acerca das características do funcionamento da “sociedade internacional”. Foi um autor com poucas publicações, de maneira que se destacam em seus escritos especialmente as obras *Sistema de Estados* (1977) e *A política do poder* (1946; revisto e expandido em 1978), sendo esta última obra, mais

famosa e influente no debate acadêmico sobre as relações internacionais, fundamental para os objetivos de análise do presente projeto de pesquisa, estabelecendo alguns dos principais conceitos acerca das relações internacionais e, principalmente, a ideia de “equilíbrio de poder”, que será o objeto central de nossa atenção.

Durante a década de 1930, Martin Wight fora um grande apoiador dos ideais da Liga das Nações, visão que era tida como uma alternativa para a guerra e para as políticas do equilíbrio de poder adotadas pela maior parte dos Estados de grande visibilidade no cenário internacional. Contudo, após as sequentes falhas dessa organização e o verdadeiro conhecimento acerca da vertente liberal que era a sua principal defensora, Wight deixou de acreditar na organização e passou a adotar uma postura não muito extrema, como pretendia as vertentes realistas, buscando as ideias e ações a partir de princípios mais pautados na moral (PORTER, 2006).

Wight buscava analisar os principais aspectos das relações internacionais a partir do estabelecimento de extremos e da tentativa, por conseguinte, de obtenção de um meio-termo entre estes (o que se aproxima da definição básica apresentada acerca da Escola Inglesa). Sendo assim, apresentou uma variedade de conceitos em seus textos, buscando deixar claro que estes estariam aplicados a princípios e aspectos abrangentes, isto é, teriam campos vastos de aplicação (GRIFFITHS, 2007).

Vale ressaltar que boa parte de seus textos eram baseados em suas palestras ou apresentações para as universidades em que lecionava, com destaque para as Universidades de Sussex, Oxford e London, de forma que se apresentam, em algumas situações, de maneira não cronológica e divididos sobre uma variedade considerável de conceitos em diversas esferas tangentes às relações internacionais.

Um dos principais conceitos desenvolvidos por Wight – e por outros teóricos da Escola Inglesa, como Hedley Bull (sendo o próprio título de sua principal obra) – é o de “sociedade internacional”, a qual, apesar da prevalência de aspectos da realidade que ofusquem sua verdadeira essência, jamais deixaria de existir. Para tanto, o autor realizou análises não só do sistema internacional moderno, mas também de outros sistemas não pautados apenas na formação e na atuação dos Estados modernos, de modo que pudesse avaliar o funcionamento do sistema em função de elementos não apenas referentes à política do poder e a disputa de interesses entre as potências ou agentes modernos, mas igualmente no caso de outros sistemas (SOUZA, 2003).

Dessa forma, utiliza-se de itens históricos para explicar as transformações do sistema internacional no que se refere à existência de pontos atinentes à “sociedade internacional”. Em *A política do poder*, estabelece uma pequena comparação dos aspectos referentes aos comportamentos e as relações positivas entre os Estados que não dizem respeito ao interesse e poder nos períodos pós-guerras mundiais. Assim, coloca:

Talvez a mais marcante entre as muitas diferenças seja o fato de que o período posterior a 1919 conheceu a maior tentativa já empreendida para dotar a

sociedade internacional de uma constituição efetiva e para estabelecer a lei e a ordem internacionais mediante a cooperação entre os estados. Mas o período que se seguiu a 1945 demonstrou, em contraste, um retrocesso à política do poder revolucionária, e tem sido marcado por uma menor preocupação com a legalidade e a ordem. (WIGHT, 2002, p. 221)

Nota-se, assim, uma intensa tentativa por parte de Wight em se distanciar de ambos os extremos estabelecidos para a fundamentação metodológica, principalmente do realismo, sendo este o mais utilizado, contudo, em termos de fontes e de bases para seus escritos. Isso fica explícito a partir dos próprios títulos da obra supracitada, a exemplo de “Diplomacia”, “A Organização das Nações Unidas” e, até mesmo, “Sociedade internacional”, no qual apresenta um enfoque nos elementos expostos anteriormente. Sua proposta é bem estabelecida nas seguintes palavras:

No estudo da política internacional, somos perseguidos pelo insistente problema de saber se as relações entre as potências são de fato algo mais do que a “política do poder” no sentido popular do termo, e se elas podem realmente ser a ser mais do que realmente isso. Vista de determinado ângulo, a questão central consiste em estabelecer até que ponto pode-se dizer que as potências possuem interesses em comum. (WIGHT, 2002, p. 305)

O que se observa, então, é a construção da ideia de Wight sobre as “três tradições da política internacional”, de maneira que estas são tidas como as principais contribuições do autor para o surgimento e o desenvolvimento da Escola Inglesa. Dessa forma, procura definir tais tradições em busca da resposta para a pergunta que ele julga mais importante para o estudo das relações internacionais, tendo como foco o elemento já citado anteriormente: “O que é a sociedade internacional?” (SOUZA, 2003). E, nesses termos, fica clara a busca do autor pelo meio-termo. No capítulo com título referente à pergunta supracitada, Wight aponta:

[...] declaram que a condição para a existência de relações internacionais é melhor descrita por “anarquia internacional [...]”. Se anarquia significa a ausência de um governo comum, então esta é precisamente a característica na qual a política internacional difere da política doméstica. Mas, se anarquia significa a desordem completa, então esta não é uma descrição verdadeira das relações internacionais. Nos assuntos internacionais há tanto cooperação quanto conflito [...]. (WIGHT, 2002, p. 97)

Assim, Wight passa a definir os aspectos das três tradições por ele estabelecidas e, aos poucos, desenvolver seus conceitos e delinear sua visão acerca de como funciona o sistema internacional nos vários capítulos que compõem a obra destacada.

3 | A POLÍTICA DO PODER E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Como dito, a principal obra de Wight a ser analisada no presente projeto será *A política de poder*, tendo sua primeira versão publicada em 1946, com páginas reduzidas e não contando com todos os capítulos das edições posteriores, que seriam publicadas por Bull e pela esposa de Wight, a partir de uma análise e ligame entre os textos escritos em seus anos de vida – principalmente, como já supracitado, aqueles baseados em suas experiências e pesquisas acadêmicas. É interessante observar que, segundo descrição dos editores da referida obra, apesar de o número de páginas praticamente quadruplicar da primeira edição de 1946 para as mais atuais, a essência da proposta e do conteúdo ali apresentados é praticamente imutável, de maneira que há um maior detalhamento e um caráter mais explicativo no que tange ao processo de construção dos ideais wightianos sobre a política internacional e, mais precisamente, sobre a política do poder.

A obra a ser utilizada como fonte principal de pesquisa possui vinte e quatro capítulos, que estão organizados a partir das definições mais simples (começando, por exemplo, pelos tipos de potências existentes no cenário internacional), passando pelas organizações que o autor julga controlarem a ausência de um governo unificado para os Estados (como os supracitados no item anterior), isto é, os elementos que agregam um caráter moral ao sistema internacional, de maneira que a característica anárquica do sistema não se coloca como sendo um ideal de violência generalizada ou de desordem/desorganização completa. Souza diria:

O racionalismo incipiente do autor apresentado em *A Política do Poder* fica mais claro na edição póstuma, de 1978, em versão expandida do livro de 1946. [...] A nova versão de *A Política do Poder* enfatiza ainda mais a noção de sociedade internacional e, de certa maneira, distancia-se mais do realismo. (SOUZA, 2003, p. 23)

Somando a tais elementos, Wight se utiliza constantemente de uma análise a partir de uma perspectiva histórica, unindo suas conceituações e teorizações com tópicos históricos, de maneira a criar um debate e enriquecer sua argumentação. Isso fica claro em capítulos como o sobre a Liga das Nações. Esse aparato metodológico torna-se essencial para a teoria wightiana e em todo o contexto da Escola Inglesa, de maneira a delimitar uma nova forma de análise da política internacional (SIMÕES, 2008), como antes havia, por exemplo, em Morgenthau ou no grupo dos behavioristas, que se utilizavam de métodos cientificistas ou de teorizações pautadas em aspectos que, para o autor, delimitariam a dinâmica do sistema internacional.

Contudo, alguns autores e analistas costumam aproximar o método de Wight ao de Carr, principalmente em função da análise dos pilares da política e da observação das conceituações e argumentações a partir de uma perspectiva histórica, conquanto deve-se entender que suas formulações diferenciam-se em diversas esferas, a exemplo do fato de Carr jamais aceitar a existência de uma vertente racionalista.

Essa caracterização moral em meio aos principais aspectos referenciados nos escritos realistas é que traz uma visão distinta da política internacional por parte de Wight e, conseqüentemente, a partir de sua influência, da Escola Inglesa. Segundo Marconi, “essas combinações entre teoria e história, moralidade e poder, agência e estrutura enriquecem a Escola Inglesa” (MARCONI, 2008, p. 16), existindo ainda outras perspectivas e interpretações acerca dos múltiplos meios utilizados por Wight e pelos demais autores da Escola Inglesa, contudo não cabendo aqui fazer uma análise maior acerca dos mesmos.

Em meio a sua argumentação ampla e diversificada, observa-se como sendo de extrema importância a conceituação que Wight faz de “potência” – ressignificando o termo, de modo a diferenciar das ideias postuladas em outros momentos e outras obras –, de forma que as caracteriza como sendo qualquer país, classificando tais tipos de potência, o que facilita a delimitação do tópico a ser tratado em função dos países que encaixar-se-iam no mesmo conceito. A partir de então, observa diversos aspectos históricos em função dos conceitos supracitados, considerando a influência de determinados elementos para a construção do sistema internacional como era conhecido, como o caso das revoluções internacionais e a influência da ideologia para a transformação do sistema e para as ações dos Estados. Os próprios aspectos oriundos da visão realista são observados por Wight a partir desse viés mais histórico, utilizando-se sempre dessa representação dos diferentes tipos de potências.

Essas relações entre as potências, e suas classificações, estariam intrinsecamente ligadas ao poder e à distribuição deste em meio àquelas, justificando, portanto, o título da obra, julgando que as relações entre os Estados estão fortemente vinculadas às questões tangentes ao poder, de maneira a serem contidas pelos elementos e instituições ligadas à moral e ao sentimento de sociedade, isto é, na parte diplomática na relação de Estados. Como dito, essa correlação deve ser considerada como o aspecto central da análise de Wight.

4 | A IDEIA DE EQUILÍBRIO DE PODER

Para Wight, o equilíbrio de poder suplanta uma perspectiva de relações de poder a partir do aspecto geográfico e físico, de maneira que o autor determina que isso seria basicamente a “configuração do poder” (WIGHT, 2002, pp. 155-166). É interessante notar como o mesmo diferencia a ideia de “equilíbrio de poder” em relação ao conceito desenvolvido por autores realistas, partindo do fundamento de que tal conceito estabelece uma relação entre o peso moral e a força militar das potências. Em um âmbito mais geral, relaciona tal concepção com a formulação de Hume de que a política do “equilíbrio de poder” está intrinsecamente ligada ao ideal da autopreservação, ou seja, seria o meio – seja ele voluntário ou involuntário por parte da potência – através do qual os Estados envolver-se-iam para manterem-se ativos e influentes no contexto da política internacional.

Assim, pode-se notar uma concepção teórica atrelada a perspectivas históricas (relacionadas a partir de diversos exemplos no decorrer da obra e, com mais ênfase, no capítulo XVI, intitulado justamente “O equilíbrio de poder”), a partir de análises tanto dos fenômenos internacionais, principalmente da política, como de princípios metafísicos. Isso denota um caráter não propriamente subjetivo, mas interpretativo, ou seja, de diferentes formas de se abordar a teoria do “equilíbrio de poder”, sendo essas distintas maneiras abordadas pelas próprias potências e seus estadistas – a maioria em função de seus próprios interesses – ou até mesmo pelos teóricos ou analistas do sistema internacional (WIGHT, 2002, p. 181).

Considerando o “equilíbrio de poder” como algo extremamente abrangente e dinâmico, Wight entende esse conceito como um círculo aparentemente contínuo (WIGHT, 2002, p. 168). Não obstante, define que existem, basicamente, dois tipos de “equilíbrio de poder” que predominam e marcaram as relações sistêmicas entre os Estados no decorrer da história: o “equilíbrio múltiplo” e o “equilíbrio simples”. É interessante analisar a analogia que o autor faz com o primeiro sendo parecido com um carrossel, e com o segundo, próximo a uma gangorra (WIGHT, 1985, p. 169).

Dessarte, o primeiro tipo de equilíbrio, “múltiplo”, estaria relacionado com a presença de três ou mais potências influentes no cenário internacional à frente da política de poder, isto é, a maior parte dos fenômenos e ações caracterizadas a partir de uma perspectiva pautada no poder está conectada com tais grandes potências ou Estados, de modo que o “equilíbrio” do sistema depende deles e estará ligado às suas políticas e relações (principalmente aquelas entre eles mesmos, a exemplo de guerras (TRENTO, 2008), as quais deverão definir o posicionamento deles e, conseqüentemente, apresentar uma tentativa – mesmo que involuntária – de ascensão de um dos grandes Estados para que o equilíbrio não seja rompido e, assim, surja uma potência que, sozinha, domine toda a política e distribuição do poder e causa uma transformação nas engrenagens da política internacional).

Pode haver também o caso de uma potência dominar, por conta própria, a distribuição do “equilíbrio de poder”, como fora o caso da Grã-Bretanha no decorrer do século XIX, em que essa potência determinava qual lado seria o mais “pesado” na balança de poder da época – apesar de Wight entender essa concepção como incongruente com a proposta de equilíbrio.

No sentido do exemplo supracitado sobre as guerras e a possível consequência da mesma, tem-se o segundo tipo de equilíbrio, o “simples”, que seria definido pela existência de duas potências – ou dois blocos/grupos de apoio – que passam a dominar após a “crise” (WIGHT, 2002, p. 169), de maneira que o equilíbrio passa a “pendurar” entre ambas, tornando o sistema e as relações da política internacional mais instáveis, a exemplo do que ocorrera no período da Guerra Fria, com intensa disputa e polarização das questões tangentes ao poder entre os EUA e a URSS.

Esse segundo tipo torna mais preocupante diversos elementos das relações internacionais, visto que apresenta uma maior necessidade da aplicação de recursos

mediadores das relações de poder, ou seja, aspectos de diplomacia, organizações internacionais e até mesmo do direito internacional. Mas nem sempre tais alternativas são suficientes, a exemplo do final da década de 1930 e a convergência dos fenômenos para a eclosão da Segunda Grande Guerra. Wight coloca que “chega o momento em que as manobras para a tomada de posição e para a formação de alianças não podem ser mais prolongadas e o equilíbrio do poder se desequilibra, gerando uma guerra total” (WIGHT, 2002, p. 170).

Essa tensão gerada vai sendo reconstruída e reconfigurada – principalmente a partir das definições dos “vencedores” da guerra – de maneira a estabelecer um novo “equilíbrio de poder” e uma nova distribuição do mesmo (a qual virá a beneficiar aqueles que triunfaram no conflito que caracterizou a crise do equilíbrio anterior), colocando, assim, o sistema em constante mudança e dentro do ciclo que Wight descreveu como existente nas relações de poder entre as potências ou Estados no decorrer da história da humanidade. Tal ponto caracteriza o que ele chama posteriormente de “compensação”, sendo esta uma forma de aplicação da política do “equilíbrio de poder” (WIGH, 2002, p. 188).

Wight ressalta a todo momento os cuidados que se deve tomar para com a expressão “equilíbrio de poder”, visto que esta possui um caráter amplo e muitas vezes enganoso, considerando que, até onde aqui fora abordado, por exemplo, o termo “equilíbrio” não teve seu significado plenamente inserido, visto que este remete à ideia de pontos igualmente distribuídos, equânimes, que não diferem uns dos outros. Todavia, como dito, a política do “equilíbrio de poder” geralmente coloca algumas potências – grandes – em evidência ou, até mesmo, um número bem reduzido delas, na disputa das questões referentes ao poder e, ainda, pode ser uma distribuição não equivalente, dando maior influência e capacidade de atuação e de determinação da configuração do sistema para apenas uma dela.

Sendo assim, deve-se entender que há alguns distintos sentidos para a aplicação dos termos, de maneira que um deles é a própria ideia de que o poder é igualmente distribuído entre as potências. Um outro sentido seria o ideal, a perspectiva de que essa seria a configuração necessária e primordial para o sistema internacional, isto é, um “princípio” para o mesmo (WIGHT, 2002, p. 173). Ademais, os outros sentidos estariam ligados às distribuições desiguais e que colocam uma ou poucas potências em evidência ou a busca de uma distribuição que seja viável para determinadas potências, isto é, vantajosa para algumas delas (principalmente aquelas que organizam e determinam tais aspectos na política internacional em função de elementos históricos que as posicionaram de tal forma).

Por fim, ressalta-se que Wight não considera a teoria do “equilíbrio de poder” como uma “lei política efetiva” (WIGH, 2002, p. 180), visto que devem ser analisadas as transformações que o sistema vem sofrendo em diversas esferas e se novas formas de relação e de atuação política dos Estados – principalmente a partir da expansão das características políticas no contexto internacional para outras regiões do mundo

após a Segunda Guerra Mundial – e se estas não levariam a uma nova forma de distribuição do poder que anulasse ou reduzisse exponencialmente a prevalência de uma ideia de “equilíbrio de poder”. Segundo Wight:

Pode ser que ela [a teoria do equilíbrio de poder] funcione como uma força que diminui progressivamente. Nós já vimos que, enquanto a sociedade internacional expandiu-se da Europa para todo o mundo, houve também uma constante redução do número de grandes potências: ainda que o campo de atuação do equilíbrio de poder tenha se expandido, o número de pesos decisivos declinou. [...] O que temos de fazer é esclarecer os limites históricos e geográficos dentro dos quais funciona o equilíbrio de poder, e isso parece ser o mesmo que definir o campo de ação da própria política internacional. (WIGHT, 2002, pp. 180-181)

Fica claro, então, que a teoria do “equilíbrio de poder” se coloca como extremamente importante para o entendimento da política internacional e da dinâmica das relações internacionais, de maneira a caracterizar em grande parte – tidos os freios e contrapesos já aludidos anteriormente – os fenômenos envolvendo as potências do sistema, tendo sempre em vista que tal elemento não se coloca como lei universal e imutável, principalmente em função do caráter radical de transformação que o sistema internacional vem adquirindo no decorrer dos processos históricos.

REFERÊNCIAS

BRAILLARD, Philippe (org.). **Teoria das relações internacionais**. Trad. J.J. Pereira Gomes/A. Silva Dias. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990. (626 p.)

BULL, Hedley, **A sociedade anárquica – Um estudo da ordem política mundial**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa Oficial; Brasília: UnB/ IRPI, 2002. (361 p.)

BULL, Hedley. “Martin Wight and the theory of International Relations: The second Martin Wight memorial lecture”. **British Journal of International Studies**, v. 02, n. 02, jul. 1976, pp. 101-116.

GRIFFITHS, Martin. “Martin Wight”. In: GRIFFITHS, Martin. **50 Grandes estrategistas das relações internacionais**. Trad. Vânia de Castro. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 248-254.

HALLIDAY, Fred. **Repensando as relações internacionais**. Trad. Cristina Soreanu Pecequilo. Rev. Paulo Fagundes Visentini. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (308 p.)

LINKLATER, Andrew. “The English School conception of International Society: Reflections on Western and non-Western perspectives”. **Ritsumeikan Annual Review of International Studies**, 2010, v. 09, pp. 01-13. [Disponível em: <http://www.ritsumei.ac.jp/acd/cg/ir/college/bulletin/e-vol.9/01Andrew%20Linklater.pdf>]

MARCONI, Cláudia Alvarenga. Ética e política na Escola Inglesa de Relações Internacionais. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008. (148 p.) [Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-03092009-160440/pt-br.php>]

PORTER, Brian. “The international political thought of Martin Wight”. **International Affairs**, v. 04, n. 83, 2007, pp. 783-789. [Disponível em: <http://www.guillaumenicaise.com/wp-content/uploads/2013/10/the-international-political-thought-of-martin-wight.pdf>]

SARAIVA, José Flávio Sombra. “Revisitando a Escola Inglesa”. **Revista Brasileira de Política**

Internacional, 2006, v. 49, n. 1, 2017, pp.131-138. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n1/a07v49n1.pdf>]

WIGHT, Martin. **A política do poder**. Trad. Carlos Sérgio Duarte. Brasília: UnB, 1985. (263 p.)

ARTE E TECNOLOGIA – APLICAÇÃO DE ARDUINO NA MONTAGEM DE UM MONITOR 3D “CUBE LED” (CUBO DE DIODO EMISSOR DE LUZ)

Rodolfo Nucci Porsani

School of Art and Communication (FAAC)
São Paulo State University (UNESP)
Bauru, Brazil
rodolfonporsani@gmail.com

Luiz Antonio Vasques Hellmeister

Department of Arts and Graphic Representation
(DARG)
School of Art and Communication (FAAC)
São Paulo State University (UNESP)
Bauru, Brazil
hellmeister@faac.unesp.br

Augusto Seolin Jurisato

School of Natural Sciences and Engineering (FEB)
São Paulo State University (UNESP)
Bauru, Brazil
as.jurisato@gmail.com

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo aplicar as tecnologias assistidas, programação em linguagem C++, e desenvolvimento de placas de circuito impresso no projeto, construção e programação de um holograma de Diodos Emissores de Luz (LED), utilizando open source (código aberto) de baixo custo. Conhecido como Cube LED, o mesmo foi montado sobre uma base matricial com 512 Leds (8x8x8) gerenciados por uma placa de microcontroladores de sequenciamento lógico

e alimentada pelo microcontrolador de código aberto Arduino. Dessa forma cada LED assume o papel de um pixel no espaço em que ocupa, formando um reticulado tridimensional que pode ser programado para acender e apagar em intervalos de tempo desenvolvendo a ilusão de um holograma de imagens tridimensionais, com movimentos e formas. Essa técnica e processo de controle ampliam a capacidade criativa e produtiva dos profissionais e estudantes das diferentes áreas do conhecimento, como artes, design e engenharia, contribuindo no ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: hologram; programing; open source

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto abordado durante a construção do CUBE LED tem foco na montagem e programação de um holograma de Diodos Emissores de Luz (LED). Popularmente conhecido como Cube LED monocromático, tem resolução de 8x8x8 *512leds, montado em uma base matricial de LEDs controlados ao comando gerencial de uma placa Arduino Standalone com o ATmega328P-Pu, usando programação em código C++. Nesse projeto cada diodo assume o papel de um Pixel no espaço em que ocupa, gerando assim uma malha que programada

para acender e apagar em intervalos de tempo predeterminados geram estímulos e percepções de imagens tridimensionais, movimentos e formas.

Diferente do que ocorre nas interfaces em que já estamos habituados e temos contatos com maior frequência, como por exemplo as smartTVs em 3D, as salas de Cinemas 3D ou mesmo os dispositivos de realidade virtual (VR) que estão se popularizando, nos quais os estímulos visuais são emitidos em duas dimensões normalmente com imagens sobrepostas e a percepção de três dimensões só é conseguida com a utilização de óculos próprios ou equipamentos que possibilitam a fusão das imagens. O Holograma/Monitor Cube LED foi construído fisicamente em três dimensões gerando estímulos diretos em 3D, proporcionando uma percepção de formas, imagens e movimentos tridimensionais sem a necessidade do uso de óculos especiais ou equipamentos de auxílio.

O desenvolvimento de tal projeto é importante para a introdução e familiarização dos conceitos básicos de elétrica, soldagem, microeletrônica, programação em código C++ aos alunos da FAAC – Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação do CAMPUS UNESP BAURU. Futuramente podendo ser usado como ferramenta de ensino e estudo desses conceitos e dos conceitos de desenho, semiótica, percepção visual, geometria, projeto, modelagem, programação, interfaces de jogos, simulação com vistas à produção de bens, serviços e produtos tecnológicos pelos alunos e principalmente para os alunos, visto que o mecanismo de Holograma/Monitor Cube LED, apesar da baixa resolução no projeto inicial, pode despertar interesse nos demais alunos em pesquisar e futuramente desenvolver um projeto de maior tamanho e com melhor resolução, usando esta pesquisa como base para a construção e desenvolvimento do mesmo. Disseminando assim a cultura DIY “ do it yourself “ e o incentivo à pesquisa ligada as áreas correlatas à área de design, computação, elétrica, artes, projeto de produto dentre outras.

2 | OBJETIVOS

A partir do estudo das tecnologias livres e dos recursos disponíveis executou-se:

- Desenvolvimento de um Holograma Matricial de Diodos Emissores de Luz (LED), conhecido como LED CUBE 8x8x8.
- Disponibilizou-se dos estudos do projeto e do produto final para uso dos estudantes, comunidade acadêmica e civil, tendo todo passo a passo anexo no relatório final da iniciação científica.
- O produto finalizado vem sendo usado para a divulgação e promoção do Projeto de Extensão Difusão, em feiras, workshops, palestras, congressos e seminários.

3 | METODOLOGIA

Tratou-se de um trabalho empírico de caráter prático, onde após revisão bibliográfica envolvendo áreas como: design, programação computacional em C++, elétrica básica, tecnologias open-source, tendo como base conceitual a disponibilização de tais recursos, estudos, processos e produtos à comunidade acadêmica

As metodologias escolhidas e utilizadas na execução desse projeto têm como base os conceitos sugeridos e aplicados por Baxter e Bonsiepe em suas obras sobre o desenvolvimento de projetos de produto através da experimentação, para atingir os objetivos acima listados

Segundo Baxter (2005, p. 1), “a inovação é um ingrediente vital para o sucesso dos negócios” e gera uma competição entre as empresas de forma acirrada onde estas procuram introduzir continuamente novos produtos para que não percam parte do seu mercado. Portanto, o desenvolvimento de novos produtos é encarado como uma atitude importante.

A metodologia de Bonsiepe (1983) nos fornece por sua vez uma orientação para o processo projetual, apresentando métodos e técnicas para o desenvolvimento de produtos por meio da experimentação. Defendendo que o designer tem a liberdade criativa na seleção de alternativas para o projeto, podendo devido à suas competências profissionais tomar decisões pessoais. Sendo assim Bonsiepe sugere a proposta metodológica por ele utilizada como forma de auxílio e não regra para criação de novos produtos podendo ser usada como forma de aperfeiçoamento do desempenho profissional, descrevendo técnicas e processos de criação de produto a fim de resolver problemas existentes.

4 | LISTA DE MATERIAIS

- 512x LEDs
- 64x resistores.
- Placas de fenolite e cobre para PCBs.
- 1x Arduino Standalone com o ATmega328P-Pu (upgrade na versão final)
- 8x 74HC595 ICs
- 1x ULN2803 IC
- 8x Soquete de 16 pinos
- 1x Soquete de 18 pinos
- Cabo Flat
- Fonte externa de 9V
- Placa de mdf para montagem

5 | ARDUINO

Arduino é uma plataforma de computação física, micro controlada e de fonte aberta para criação de objetos interativos ou independentes, sendo capaz de captar e fornecer dados digitais e analógicos, possibilitando a criação de ferramentas a um custo benefício muito mais acessível do que os controladores mais caros. Desenvolvido com fins de estudo, vem facilitando a interação por profissionais da área de design, artes e outros cursos que queiram anexar essa ferramenta tecnológica a seus projetos.

6 | PROCESSO

Inicialmente foi construído um gabarito de 8x8 furos equidistantes entre si levando em consideração o tamanho dos terminais e o diâmetro dos diodos emissores de luz (5mm), e nomeando cartesianamente os eixos de 1 à 8 e de A à H, criando uma base para o posicionamento e montagem e soldagem das 8 camadas (linhas) que deram origem a malha matricial.

Após o processo de soldagem individual de cada uma das oito placas, estas foram ordenadas umas sobre as outras no gabarito, utilizando régua espaçadoras de estrutura para facilitar a soldagem e ligação entre elas (Figura 1)

Foram soldadas as 8 camadas umas sobre as outras de maneira a criar a estrutura de malha matricial. Após construídas foram revisadas as camadas e a malha matricial de leds ,8x8x8 totalizaram 512 leds monocromáticos e mais de 1200 pontos de solda somente na malha (Figura 2)

Posteriormente foi desenvolvido uma placa de circuitos impressa (PCB), projetada inicialmente de forma digital e posteriormente transferida à uma placa própria para sua construção, estas placas são feitas a partir de uma base não condutiva de fenolite ou fibra de vidro e cobertas por uma camada de cobre. Durante a preparação da placa, todo o cobre, exceto aquele que fará as conexões dos componentes é retirado por corrosão ácida. Ou seja, um processo subtrativo. (Figura 3)

Após a corrosão da PCB foram anexos e soldados os componentes, pinos e resistores. Esta placa tem por função a substituição da protoboard (placa de testes), garantindo melhor funcionamento e praticidade no projeto, reduzindo espaços e gastos desnecessários com fios e materiais extras. (Figura 4)

Em conjunto com a construção da PCB, foi montada uma base de MDF 6mm, com furos equidistantes nos padrões do gabarito da malha de LEDs, para armazenamento dos componentes eletrônicos do CUBE LED, tendo como dimensões 20x20x8cm, com saída para tomada, porta USB e chave ON/OFF. (Figura 5)

Esta base foi travada com cola branca, tachinhas e a tampa no fundo do objeto fixa com parafusos, possibilitando a abertura para manutenções. Acabamento em 2 camadas de primer e 3 camadas de tinta esmalte sintético cor branca.

Em seguida foram executadas as soldas de ligação da PCB com a camada de

base da malha matricial, com o arduíno e com a fonte, feita instalação de todos os componentes dentro da caixa base de MDF. (Figura 6)

Conferidas as soldas, foi rodado o Código Teste. E após a constatação de problemas em alguns pontos, estes erros foram encontrados e corrigidos, as soldas refeitas e os curtos-circuitos solucionados. Rodado o Código Teste novamente nenhum problema foi encontrado. (Figura 7)

Foram realizados de testes de gerenciamento dos LEDs disponibilizados em estrutura matricial e controlados remotamente via Arduino por linguagem C++. Onde foram testados diferentes códigos afim de avaliar projeções 2D e 3D de imagens, a ilusão de movimentos, variações de tempos e formas.

7 | REGISTROS DA CONSTRUÇÃO

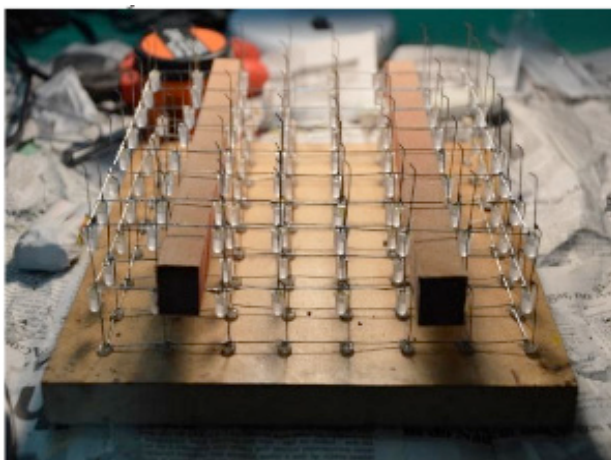


Figura 1- Construção da estrutura matricial de leds

Fonte: Os Autores

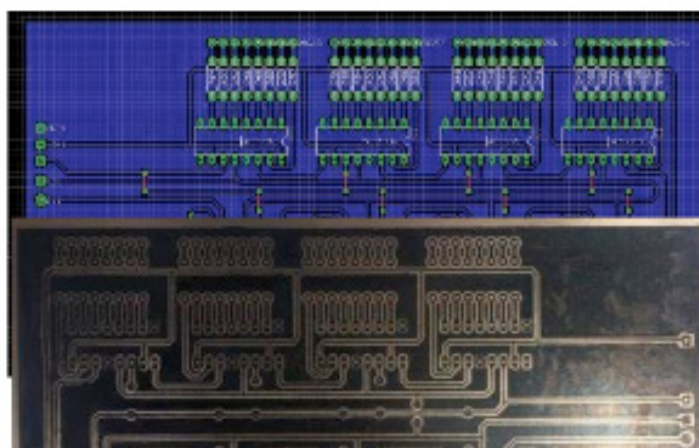


Figura 2 - Malha Matricial 8x8x8 LEDs

Fonte: Os Autores

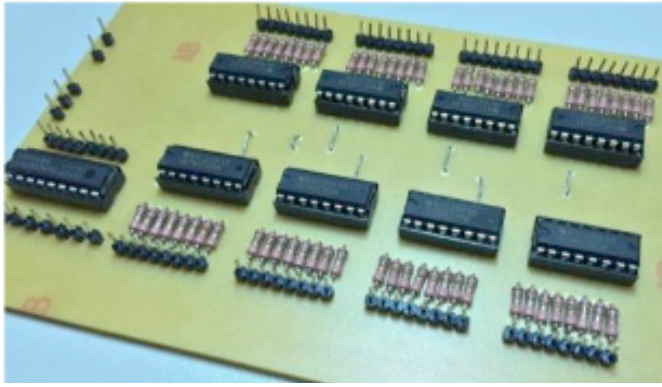


Figura 3 -Projeto digital e físico da placa de controle construída.
Fonte: Os Autores

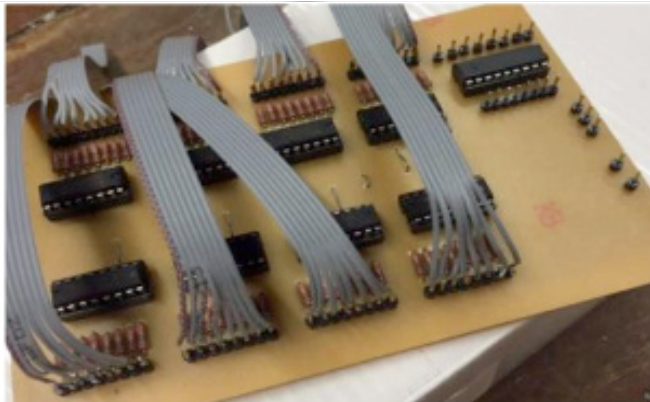


Figura 4 – Solda dos componentes na placa
Fonte: Os Autores

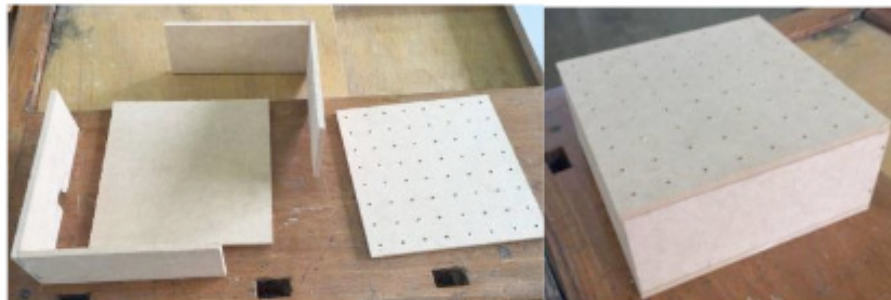


Figura 5 – Construção da Caixa de Circuitos
Fonte: Os Autores

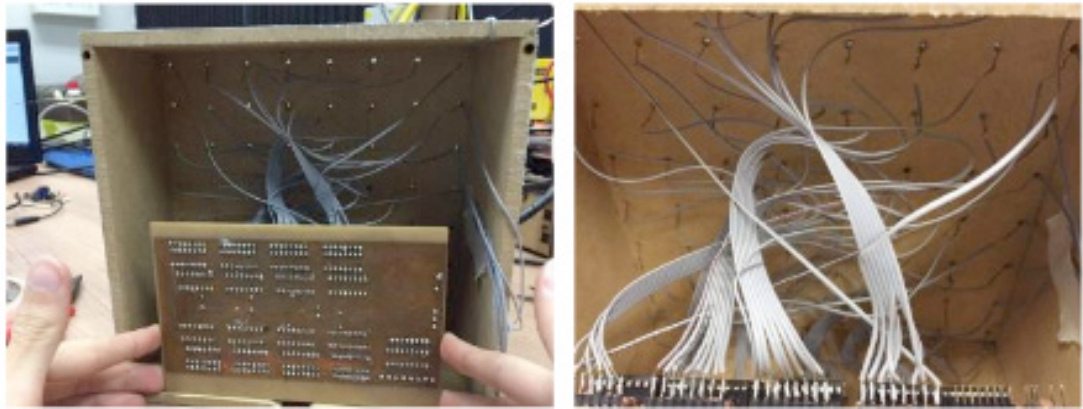


Figura 6– Instalação da placa na camada base da matriz LED

Fonte: Os Autores

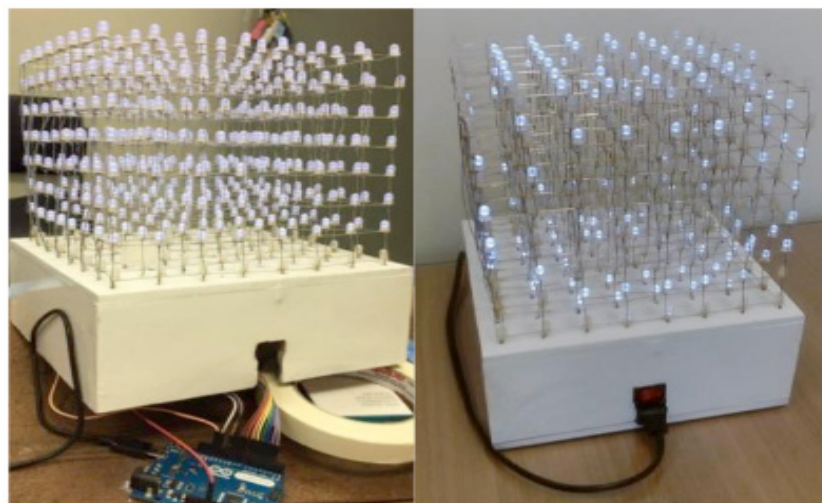


Figura 7– Testes Iniciais com códigos C++ e Finalização.

Fonte: Os Autores

8 | PERCEPÇÃO VISUAL

Para uma melhor análise dos potenciais do projeto CUBE LED adentraremos em discussões teóricas do ponto de vista da percepção visual, distribuiremos a abordagem em tópicos, tratados detalhadamente por BETTI, M em “ A JANELA DE VIDRO: ESPORTE, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA -1997” para que assim possamos conhecer mais a fundo o objeto que estudamos e suas potencialidades

9 | A IMAGEM

Segundo Betti, para Jacques Aumont existe uma extensa investigação em torno das teorias ligadas à imagem, onde divide em quatro fases o estudo da imagem. Considerando em etapa inicial que a visão de uma imagem segue leis perceptivas gerais, desencadeia fenômenos óticos, físicos e químicos no organismo.

A percepção de imagens é uma pratica de alta complexidade, envolvendo várias funções psíquicas: A cognição, intelecção, memória e desejo. É portanto,

imprescindível considerar observador, que por sua vez, visualizando-a dentro de um contexto social, institucional, técnico e ideológico. Estes fatores conduzem as relações entre espectador e imagem.

Devemos também levar em conta o funcionamento próprio da imagem. Quais vínculos ela estabelece com a realidade, como ela a descreve, quais os meios e formas dessa representação, como ela trata do espaço e tempo, e como exera significados.

9.1 O olho e o olhar

A imagem é uma composição de elementos visuais, constituindo um complexo sistema de relações entre partes e todo, entre autonomia e referência ao mundo real. Os componentes de uma imagem podem ser explorados, mas ela sempre se apresenta como totalidade, compreensível e notória. A percepção das imagens é um processo particular à espécie humana e para uma compreensão universal é necessário considerar o sujeito que olha, e distinguir, o olho do olhar.

O olhar é o que denota a finalidade e intenção da visão, sua dimensão propriamente humana, mas o sistema ocular não é um instrumento neutro transmissor de dados fidedignos, todavia, ao contrário, “é um dos postos avançados do encontro do cérebro com o mundo”.

Como observadores, de modo geral não vemos uma imagem como um todo de uma só vez, mas por sucessivas fixações, quais chamamos de busca visual. Estas buscas não obedecem a padrões rígidos de regularidade. A associação dessas inúmeras fixações particulares sucessivas constrói a chamada “visão da imagem”.

Observar dada imagem durante determinado tempo não é uma análise singela. Para um observador desinformado durante a busca visual, as fixações sucessivas dão-se nas regiões da imagem mais providas de informação. Porém se o sujeito recebe uma orientação do que buscar na imagem, a sua trajetória de olhar é alterada.

9.2 Autonomia, referência, dupla realidade, perspectiva

Para Neiva Júnior, não é totalmente correto afirmar que a imagem “representa” um objeto, pois ela é dotada de uma autonomia, sendo a referência uma propriedade linguística. A imagem é possível, mesmo quando o objeto representado não existe materialmente.

A imagem é em primeiro lugar, a presença de moldes visuais unificados pela atenção do contemplador, sendo a verdade exterior não mais importante. A estrutura visual produz-se, pela união de elementos não-imitativos. Deste modo, a imagem só depende de si mesma e não se subordina ao exterior. Por outro lado, afirma Aumont a imagem também tem uma importante função representativa no sentido de que substitui algo, concreto ou abstrato, da realidade. Por isso, conclui Neiva Júnior, uma imagem “assume o visível em sua mais completa materialidade, tanto pelo objeto que substitui como pela imagem que de fato é”.

Sobre a dupla realidade perceptiva, segundo Mauro Betti, trata-se de “um fenômeno psicológico fundamental na percepção de uma imagem”: qual nós a percebemos, ao mesmo tempo, como “fragmento de superfície plana e como fragmento de um espaço tridimensional, embora estas duas “realidades” não sejam de natureza idêntica”. Isto expressa que o discernimento entre a profundidade real e a de uma imagem precisa ser aprendida.

O ato de representar, propiciado pela leitura da imagem é relacionado aos objetos devido a um acervo esquemático que elabora e interpreta a realidade, permitindo o reconhecimento dos objetos devido a um “modelo” que ordena as experiências perceptivas. O Fator de autonomia é, então, compensado pela necessidade de assimilação ao objeto, e a imagem adquire a capacidade de direcionar para as coisas

A perspectiva é um paradigma de como é possível perceber em três dimensões. Ela só é viável pois aprendemos a reconstruir o objeto distorcido pela profundidade e representações perspectivas, dominando assim a imagem e as regras da perspectiva

A possibilidade de ilusão causada por uma imagem é proporcional a autonomia dessa imagem, portanto, quanto maior a autonomia da imagem, maior a possibilidade da ilusão. O mesmo ocorre com a TV que sofre frequentes acusações por produzir simulacros da realidade (falsas realidades).

A ilusão torna-se possível na percepção de uma imagem, quando se satisfaz certas exigências. Estando o sistema visual quase sempre, “em construção”, ele vasculha por complementaridade quando sua percepção é ambígua, havendo ilusão se as condições em que ele se encontra o limitem no processo de busca. A interpretação de uma cena espacial complexa, efetuada pelo sistema visual varia de acordo com as condições psicológicas do espectador e em particular das expectativas desse indivíduo. Sendo essa ilusão mais fácil – segundo Aumont “quando se prepara uma situação em que ela é esperada” A ilusão busca duplicar as aparências do objeto, podendo uma imagem criar uma ilusão, mesmo que parcial sem ser um simulacro exato de um determinado objeto

Para Betti, “As imagens são, então, objetos visuais paradoxais, pois têm duas dimensões, mas permitem que se veja em três dimensões - isto liga-se ao fato de que as imagens mostram objetos ausentes, dos quais elas são uma espécie de símbolo”. Um dos principais motivos da geração de imagens provém de seu vínculo com o domínio do simbólico, o que gera a mediação entre o espectador e a realidade. Ainda para Aumont, a imagem tem um representativo (representa coisas concretas) e um valor simbólico (representa coisas abstratas).

9.3 Relação estímulo e percepção em 2D e 3D

Tomando como ideia os temas acima abordados por Aumont e Betti, podemos

elaborar uma comparação entre os modelos habituais de reprodução de imagens quais inundam nossos sentidos diariamente, como por exemplo, os televisores, telas de cinema, tablets, smartphones e as tecnologias inovadoras de reprodução de imagens como os hologramas manipulados no ar ou em névoas, com auxílio de dispositivos que trabalham com luz e até mesmo magnéticos. Nesse estudo de caso abordaremos um monitor matricial tridimensional de baixo custo construído em leds.

Os dispositivos reprodutores de imagens como aparelhos televisores, data shows, projetores, tablets e smartphones fornecem estímulos sonoros e estímulos visuais, estes últimos chegam aos nossos olhos em duas dimensões, sendo os aparelhos mais comuns, os que geram percepção em 2D e mesmo tratando-se das famosas projeções 3D o que ocorre nessas projeções é que há uma sobreposição de imagens que induzem a uma percepção de profundidade e tridimensionalidade, seja ela auxiliada ou não pelo uso de dispositivos como os óculos 3D de imersão como no caso dos VR (virtual reality) ou os modelos comuns disponibilizados nas salas de cinema ou nos kits de TV 3D.

As projeções 3D induzem nosso sistema visual a ver o mundo de uma forma antinatural. No mundo real quando se observa um objeto os olhos focalizam e convergem para um determinado ponto, mas quando se observa imagens virtuais em 3D, embora os olhos foquem em objetos que supostamente estariam projetados atrás ou a frente da tela, eles permanecem focalizados na própria tela, tanto com ou sem o uso de óculos próprios. Podendo essa distância ilusória entre profundidades virtuais gerar dores de cabeças, devido a isso fabricantes de equipamentos 3D não recomendam o uso dessa tecnologia para crianças e jovens por se tratar de uma tecnologia agressiva à um sistema visual em desenvolvimento de acuidade.

No caso do holograma virtual, feixes de luz são projetados, normalmente no ar ou um meio de névoa para convergir em determinado ponto onde o objeto realmente estaria. Possibilitando o sistema visual de focar e convergir no mesmo ponto, da mesma forma como ocorre com objetos físicos. Para possibilitar a visualização do objeto em diferentes pontos de vista alguns modelos de hologramas utilizam do sistema de rastreamento de olhar (eye tracking) para projetar as imagens no ponto ideal para o telespectador, utilizando da estimulação em 3D para gerar uma percepção também em 3D, porém virtual.

O Holograma/Monitor Matricial CUBE LED aqui apresentado, por se tratar de uma tecnologia livre e de baixo custo, trabalha com materiais mais acessíveis e permeia uma análise tangível entre um holograma físico e uma televisão com pixels dispostos em 3 dimensões. O projeto não trata de um aparelho televisor propriamente dito, mas um protótipo de um monitor em baixa resolução capaz de reproduzir simulacros e imagens em escalas de intensidade de luz e velocidade criando a ilusão de formas e movimentos. Não podendo ser catalogado também como holograma verdadeiro pois sua projeção/estrutura espacial é física e não somente por meio de luzes, podendo ser tátil ao usuário.

O Monitor Matricial Cube Led fornece ao observador, independente de sua localização espacial uma estimulação em três dimensões, pois seus pixels (leds) estão assim dispostos, gerando a possibilidade do espectador de focar e convergir a visão em um objeto lúmico físico e não meramente virtual, provocando uma análise perceptiva direta em três dimensões, portanto ocorre uma geração de estímulos e percepções direta em 3D, podendo este ser classificado como um objeto 3D verdadeiro e não somente um 3D virtual.

10 | CONCLUSÃO

Abordado no corpo deste artigo, descrevemos de modo rápido os objetivos do projeto, a metodologia, lista de materiais, o arduino e o processo de construção do Holograma/Monitor matricial CUBE LED. Adentramos brevemente em questões de análise da percepção visual tratando da imagem, do olho e do olhar, da autonomia, referência, dupla realidade, perspectiva e da relação estímulo e percepção em 2D e 3D.

Pudemos perceber as principais diferenças entre os meios mais comuns de reprodução de imagens tridimensionais virtuais e o estudo de caso deste artigo e nortear aspectos positivos e negativos de cada um desses meios.

Após essa análise notamos que o Holograma/Monitor matricial CUBE LED, apesar da baixa resolução, das respectivas limitações de projeto, pode ser enquadrado como um objeto 3D verdadeiro e não somente um 3D virtual, pois a disposição de seus pixels dá-se em três dimensões, fornecendo ao observador estímulos e percepções diretas em 3D, sendo natural à visão humana, ao ponto que os demais tipos de hologramas fornecem simulacros virtuais com estímulos em duas dimensões e percepção em três dimensões, criando uma perspectiva virtual antinatural a visão humana.

11 | AGRADECIMENTOS

Professor Dr. Luiz Antônio Vasques Hellmeister pelo apoio ao desenvolvimento e construção do Projeto

Professor Dr. Sergio Tosi Rodrigues pelo apoio à análise de percepção visual

REFERÊNCIAS

BAXTER, Mike . Projeto de Produto, Guia prático para o design de novos produtos. Tradução Itiro Lida. Editora Blucher, 2005.

BONSIEPE, G. - A Tecnologia da Tecnologia. São Paulo: Ed. Blücher, 1983

BONSIEPE, G. WALKER, R. -Metodologia Experimental: Desenho Industrial. Brasília: CNPq / Coordenação Editorial, 1984.

BONSIEPE, G. WALKER, R. -Um Experimento em Projeto de Produto: Desenho Industrial. Brasília:

CNPq/Coordenação Editorial, 1983.

ARANTES, Priscila. @rte e mídia: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora Senac, 2005.

ASSIS, Jesus de Paula. Artes do Videogame. São Paulo: Alameda, 2007.

BEIGUELMAN, Giselle. Link-se. São Paulo: Peirópolis, 2005

COUCHOT, Edmond. A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila (org.). O Tempo das redes. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

FRAGOSO, Maria Luiza (Org.). [Maior e igual a 4D] arte computacional no Brasil: reflexão e experimentação. Brasília: UnB; PPGIA, 2005.

KERCKHOVE, Derrick de. A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, Diana (org). Arte e vida no século XXI. São Paulo: Unesp, 2003.

MACIEL, Kátia; PARENTE, André (Org.). Redes sensoriais: arte, ciência e tecnologia. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa, 2003.

MELLO, Christine. Extremidades do Vídeo. São Paulo, SP: Senac, 2008.

PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

ARANTES, Priscila. Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir. São Paulo: Educ, 2008.

WANG XIN; Ma Qingyu, Design of LED Light Cube Based on Arduino; School of Physical Science and Technology, Nanjing Normal University.

AUMONT, Jacques. A imagem. 2ª ed. Campinas, Papyrus, 1995

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. A imagem. São Paulo, Ática, 1986.

BETTI, Mauro. A JANELA DE VIDRO: ESPORTE, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ,1997.

CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS NA CIDADE CONTEMPORÂNEA: O CASO DO PARQUE ECOLÓGICO NELSON BUGALHO (PRESIDENTE PRUDENTE – SP)

Patrícia Cereda de Azevedo

Faculdade de Ciências e Tecnologia de
Presidente Prudente – UNESP
Presidente Prudente – São Paulo

Eda Maria Góes

Faculdade de Ciências e Tecnologia de
Presidente Prudente – UNESP
Presidente Prudente – São Paulo

RESUMO: Este estudo tem foque nas relações entre a cidade e os espaços públicos, especialmente parques, dentro do contexto urbano de uma cidade média do interior paulista, a partir das práticas cotidianas de seus frequentadores, com o estudo de caso do Parque Ecológico Nelson Bugalho, uma estrutura de lazer localizada em um fundo de vale requalificado recentemente, conformado entre vários bairros, na porção norte de Presidente Prudente (SP). A pesquisa foi realizada com base na aplicação dos requisitos (1. Vitalidade, 2. Sentido, 3. Adequação aos padrões e referências normativas, 4. Acessibilidade, 5. Controle e gestão, 6. Eficácia de sua tecnologia construtiva e 7. Justiça) que, segundo Brandão (2011, p.36), são necessários aos espaços públicos de boa qualidade, sem perder de vista as necessárias adaptações, porque esse urbanista português não leva em conta a influência das desigualdades socioespaciais,

tão importantes nas cidades brasileiras. Três requisitos são analisados neste trabalho: 1. Vitalidade, 2. Sentido e 3. Controle e gestão.

PALAVRAS-CHAVE: *espaço público; parque público; práticas espaciais; cidade média; Parque Ecológico Nelson Bugalho; Presidente Prudente (SP).*

CONTRIBUTION TO PUBLIC SPACES STUDIES ON CONTEMPORARY CITIES: PARQUE ECOLÓGICO NELSON BUGALHO (PRESIDENTE PRUDENTE – SP) CASE

ABSTRACT: This paper focus on the relations between cities and public spaces, especially public parks, inside an urban context of a medium size city of São Paulo, as well as the meaning and daily practices developed by their users, using a concrete case for the study: The Parque Ecológico Nelson Bugalho, a recreational structure located in a requalified valley bottom, conformed by many neighbourhoods, in the north side of Presidente Prudente (SP). The study of this public park applied the requirements (1. Vitality, 2. Meaning, 3. Compliance with the standards and normative references, 4. Accessibility, 5. Control and management, 6. Efficiency of the constructive technology and 7. Justice) that, according to Brandão (BRANDÃO, 2011, p. 36), are necessary to public spaces

with good quality, without forgetting that adaptations were necessary, because this Portuguese urbanist doesn't consider the social and spatial inequality, so important in Brazilian cities. Three of these requirements will be discussed in this paper: 1. Vitality, 2. Meaning and 3. Control and management.

KEYWORDS: *public spaces; parks; spatial practices; Parque Ecológico Nelson Bugalho; Presidente Prudente (SP).*

1 | INTRODUÇÃO

Espaços públicos são de vital importância para a cidade, pela sociabilidade e vida política que promovem. Seu significado é complexo, por sua natureza diversa, e se relaciona com a própria noção de o que é cidade (SENNETT, 1998, p. 58), sendo marcado e moldado atualmente por relações de consumo. Para este estudo, será mais relevante a definição feita por Dimenstein e Scocuglia (2017, p.418), que entendem o espaço público “na sua dimensão de lugar de conflito e dissenso, de encontro com o Outro, da alteridade e da diversidade, mas também a dimensão de convivialidade, de urbanidade no sentido urbanístico de espaços livres abertos, de visibilidade e acessibilidade irrestritos”.

Por conta de um processo de mercantilização do espaço, bem como do esvaziamento de sentido político do espaço público, autores como Richard Sennett (1998) produzem uma análise crítica que chega a mencionar “a morte do espaço público”, uma vez que as pessoas passam a buscar em suas casas e demais espaços privados, as relações que antes buscavam nos espaços comuns.

Outros autores apontam muitas evidências de que as pessoas têm perdido a vontade de estar nos espaços públicos e participar da vida coletiva, se refugiando em espaços privados, nos quais não há diversidade, não há perigos. Porém, quando observamos atentamente parques e praças na atualidade, nos questionamos: pode-se mesmo decretar “a morte do espaço público”? Espaços de lazer, como os parques públicos, continuam a exercer atração, pelas atividades e interações que possibilitam, que não seriam possíveis em espaços privados.

Nas últimas décadas, novos ideais vêm sendo incorporados à produção do espaço urbano, incentivando a criação de parques lineares, frentes ribeirinhas, corredores verdes e outras estratégias de adaptação da cidade às formas mais ecológicas e naturais, que requalificam e criam novas identidades para esses espaços (BRANDÃO, 2011, p. 45). Essa interação com a natureza, por exemplo, é um dos atrativos do espaço público, visto que é difícil reproduzi-lo em espaços privados individuais.

A preferência do pedestre e de ciclovias nos espaços públicos, também é uma forma de fazer com que, nas baixas velocidades desenvolvidas por estes meios de transporte, a cidade e os espaços sejam aproveitados e reconhecidos pelos cidadãos.

Ambas as proposições acima podem ser relacionadas com o uso de parques para o cuidado com o corpo e a saúde, uma preocupação inerente à qualidade de vida

atualmente.

No entanto, esses parques devem atender a alguns requisitos, segundo Brandão (2011, p.36), para ser espaços públicos de boa qualidade: **1. Vitalidade**, com todas as características necessárias para a realização das atividades ali planejadas (como pistas de *cooper* para caminhar, bancos para permanecer, entre outros) e que atendam ao “gosto” dos frequentadores; **2. Sentido**, ao estabelecer ligação com o espaço no qual foi inserido e com o imaginário dos moradores e/ou frequentadores; **3. Adequação aos padrões e referências normativas**, para que a qualidade do que foi projetado seja garantida; **4. Acessibilidade**, em relação aos meios de mobilidade dentro do parque e conexão com os sistemas de transporte que levem até ele; **5. Controle e gestão** que envolva os vizinhos, aliados ao sentido; **6. Eficácia de sua tecnologia construtiva**, aliada a adequação do espaço; **7. Justiça**, que tem a ver com esses requisitos serem socialmente distribuídos, com a finalidade de que todas as classes sociais possam desfrutar do parque igualmente, ainda que algumas adaptações precisem ser feitas, sobretudo, porque esse autor não leva em conta a influência das desigualdades socioespaciais, tão importantes nas cidades brasileiras.

Nessa pesquisa, aplicamos os requisitos propostos por Brandão no estudo de caso do Parque Ecológico Nelson Bugalho, uma estrutura de lazer localizada em um fundo de vale requalificado recentemente, conformado entre vários bairros, na porção norte de Presidente Prudente.

O município de Presidente Prudente possui, atualmente, 223.749 habitantes, segundo o IBGE (2016), e é considerada uma cidade média do interior paulista, não só pelo tamanho demográfico, mas por seu papel agregador e polarizador dentro da rede urbana em que se insere, sendo o centro de muitas funções urbanas, tais quais funções políticas, comerciais e de serviço (SPOSITO, 2007).

A partir da década de 70, o poder público, influenciado pela expansão e (re) estruturação urbana, foi motivado a atuar sobre as áreas públicas, acabando por valorizar as áreas adjacentes. Assim, passou a investir os empréstimos que recebera do Governo Federal para fazer, entre outras, a reurbanização das áreas de fundo de vale (MARTINELLI, 1994, p. 7-11 e 15-16). Neste contexto, através do Programa Cura, foram instalados parques, creches e outras estruturas de canalização e infraestrutura para requalificar os fundos de vales dos córregos do Veado, do Bacarin e do Bôscoli (HORA, 1997).

Apesar do término deste programa específico, a inauguração do Parque Nelson Bugalho em 2016, numa área de 16 hectares com formato irregular, conformado pelos bairros São Matheus, São Lucas e Jardim Santa Olga, sobre a canalização do córrego do Colônia Mineira, dá continuidade ao processo de revitalização dos fundos de vale, num novo contexto político e socioeconômico, pois, embora se localize na área norte da cidade, conhecida por concentrar segmentos de menor poder aquisitivo (SOBARZO, 1999), o parque é conformado por bairros de classe média já consolidados desde a década de 90.

As primeiras referências ao Parque Nelson Bugalho são a lei, em junho de 2010, que denomina que “a atual área situada nas confluências dos bairros Parque São Matheus, Parque São Lucas e Jardim Santa Olga passa a denominar-se ‘Parque Ecológico Nelson Bugalho’”; e os anúncios do projeto feito pela prefeitura em 2012, durante a administração do prefeito Milton “Tupã”.

O secretário da SEPLAN, Laércio Alcântara, afirmou em entrevista ao *site* da prefeitura que “a intenção é transformar o fundo de vale que abrange diversos bairros e com isso dar uma nova cara para toda região o que deve resultar inclusive na valorização imobiliária e na qualidade de vida da população” (*Site da Prefeitura de Presidente Prudente*, 23/07/12).

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa vem sendo realizada através de discussão bibliográfica, aplicação de enquetes aos frequentadores do parque, entrevistas com frequentadores e moradores do entorno, visitas ao parque com observação das práticas e registro fotográfico das estruturas físicas, acompanhamento, pelas redes sociais, como *Facebook*, de depoimentos publicados na página oficial do parque, e pelos veículos de notícias virtuais ou impressos além de consulta aos documentos disponíveis no *site* da Prefeitura de Presidente Prudente (SP).

3 | RESULTADOS

Para este artigo, foram escolhidos três requisitos (1. Vitalidade, 2. Sentido e 3. Controle e Gestão) dos sete propostos por Brandão (2011, p.36), para avaliação da qualidade do Parque Ecológico Nelson Bugalho:

a. Vitalidade

Por nós entendida como relacionada à presença dos cidadãos no Parque Ecológico Nelson Bugalho, levando em conta seus perfis, a frequência das visitas e a motivação, ou seja, suas práticas espaciais. Corresponde a aspectos quantitativos (quantidade de pessoas, frequência, perfil) e aspectos qualitativos (ligados à apropriação).

Com base nas observações, constatamos que ocorre a apropriação do parque, mas que não ocorre de forma homogênea, tanto em relação aos dias da semana (mais movimentado nos meios de semana que nos fins de semana, conforme confirmado pelas enquetes), quanto em relação a períodos do dia (sendo mais movimentado nos fins de tarde), como dos seus espaços internos (alguns mais usados que outros).

Em relação ao perfil dos frequentadores e às práticas espaciais/motivação, as respostas obtidas nas enquetes apontam que os frequentadores comuns do parque são aqueles que estão entre os 30-50 anos (50% das respostas) e utilizam o espaço para cuidar de sua saúde, caminhando ou correndo (51% das respostas), nos fins de

tarde dos dias do meio de semana.

Essa evidência confirma a convicção de Brandão (2011, p. 45) de que, nos últimos anos, novos ideais vêm sendo incorporados à produção do espaço urbano, com estratégias para adaptar a cidade a formas mais ecológicas e naturais, que podem estar ligadas à saúde, cuidado com o corpo e proximidade com a natureza.

Ainda no que se refere ao perfil, a maioria dos frequentadores reside nos bairros do entorno, a uma distância de até dois quilômetros, o que possibilita o deslocamento *a pé*, predominante, como apontado pelas enquetes.

Em relação à frequência das visitas, apontamos pelas respostas das enquetes, que a maior parte frequenta o Parque Ecológico Nelson Bugalho *todo dia* (29 %), sendo que há um percentual de usuários com frequência de *5x por semana* (17 %), o que consiste, basicamente, nos dias do meio da semana e *finais de semana* (13 %), o que corrobora nossas observações de campo que indicaram que há um esvaziamento nos sábados e domingos.

Em relação ao uso, por meio das enquetes, entrevistas e observações, foi possível montar um cartograma explicativo (**Figura 1**), que demonstra as áreas de menor e maior uso dentro do parque, tomando como base uma imagem do projeto humanizado, disponível em matéria veiculada no *site* da prefeitura (*Site* da Prefeitura de Presidente Prudente, 17/05/2014). As áreas não assinaladas são utilizadas apenas como passagem, não sendo, portanto, locais de permanência.



Figura 1. Cartograma explicativo dos usos do Parque Ecológico Nelson Bugalho, como verificado em visitas de campo.

Fonte: Elaborado pela autora sobre foto disponibilizada pela Prefeitura

Relacionando essa “setorização” que ocorre dentro do parque com o perfil dos usuários, percebe-se que, como o uso predominante (*caminhar/correr*) é dinâmico e não deixa evidências de utilização, acaba por ficar mais evidente, em termos de permanência, o segundo uso predominante que é o de levar crianças aos parquinhos

e, eventualmente, frequentar às quadras e a pista de *skate*.

b. Sentido

Por nós entendido como relacionado ao significado e à importância adquirida pelo parque para seus frequentadores e para os seus vizinhos.

Por ser um espaço novo, criado oficialmente no ano de 2010, pela LEI N° 7.267/2010, mas cuja inauguração só ocorreu em 14 de maio de 2016, durante a administração do prefeito Milton “Tupã”, o que pudemos apreender são os primeiros significados e a importância que começa a adquirir.

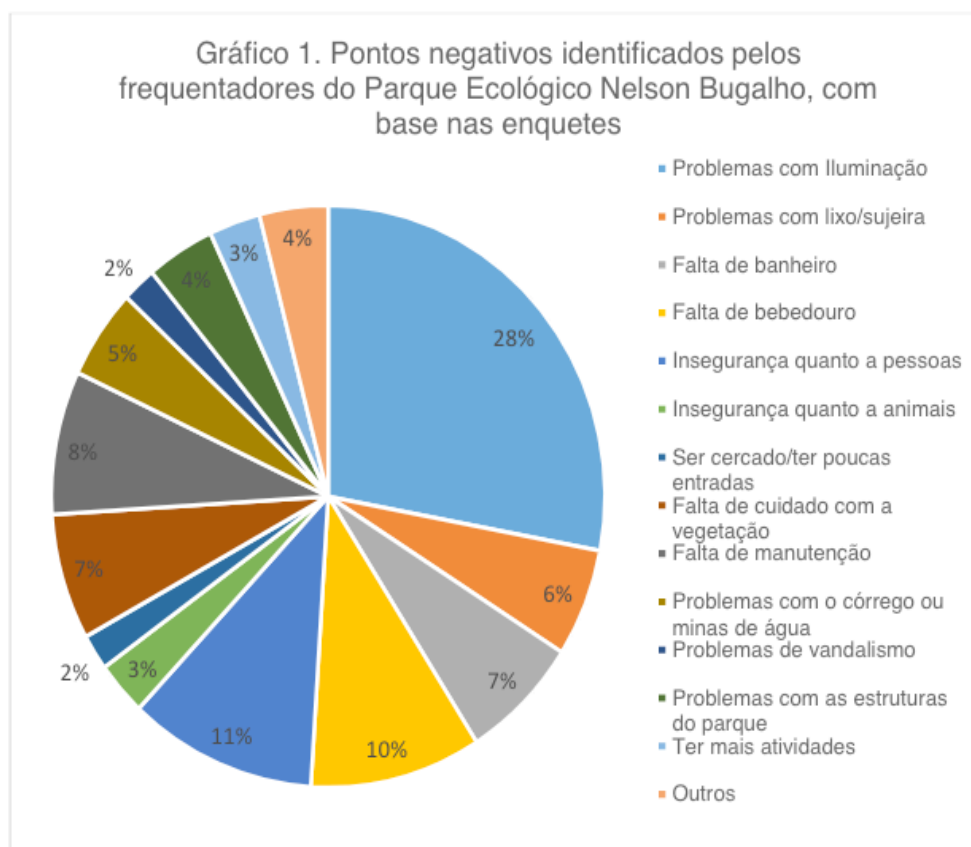
O anúncio feito pela SEPLAN (*Site* da Prefeitura de Presidente Prudente, 23/07/12) de que o parque deveria “transformar o fundo de vale que abrange diversos bairros e com isso dar uma nova cara para toda região o que deve resultar inclusive na valorização imobiliária e na qualidade de vida da população”, sugere que havia expectativa tanto em relação ao seu papel transformador, quanto à valorização imobiliária que deveria gerar.

Tais expectativas veiculadas pela mídia, também foram mencionadas nos comentários publicados na página oficial do Parque Ecológico Nelson Bugalho no *Facebook*, criada em 14/05/2016. Nesse sentido, os comentários demonstram que, desde o projeto de 2010, até a inauguração em maio de 2016, predomina a opinião geral de que é um bom projeto, que qualifica o fundo de vale e valoriza o entorno.

Outra fonte a corroborar com essa visão, são as entrevistas com os moradores do entorno e frequentadores que, ainda que poucas (cinco entrevistas foram realizadas), mostram que eles consideram o parque como um benefício, melhorando aspectos como segurança e movimento. Uma vizinha assinala que, antes da criação do Parque Ecológico Nelson Bugalho, “era uma mata, era só mato” e que, agora, é mais movimentado, seguro e iluminado.

Entretanto, ainda que a visão geral seja positiva, com melhora para os bairros do entorno, há comentários que evidenciam problemas relacionados com falta de iluminação e de segurança, infraestrutura insuficiente e/ou danificada, entre outros.

As respostas organizadas no **Gráfico 1** (organizado com as respostas das enquetes), referentes às queixas dos frequentadores, confirmam e detalham os problemas relacionados à iluminação, segurança e infraestrutura.



Fonte: Elaborado pela autora

Tais queixas, entretanto, não diminuem a importância do Parque Ecológico Nelson Bugalho, reconhecida por todos em relação à requalificação do fundo de vale, que era um espaço esquecido dentro do tecido urbano e que, por consequência, causava incômodo aos moradores do entorno. Justamente por essas características anteriores e pela sua superação com a criação do parque, parece haver baixa exigência e capacidade crítica em relação às características desse novo espaço urbano.

Quanto à valorização do entorno que era esperada, dois aspectos precisam ser levados em conta. Primeiro, trata-se de área já consolidada em que predominam residências de classe média. Segundo o período transcorrido desde a inauguração, em 14/05/2016, é muito curto para que tais mudanças sejam observadas.

c. Controle e gestão

Este quesito é entendido por nós em dois sentidos: 1. Como o controle feito pelos moradores do entorno do Parque Ecológico Nelson Bugalho, ligado ao pertencimento em relação a esse espaço público e 2. A gestão realizada pela administração do mesmo, a fim de manter a integridade e a segurança do/no parque.

Este quesito leva em conta, portanto, aspectos relacionados ao controle, como cercamento e iluminação, presentes desde a concepção do Parque Ecológico Nelson Bugalho, incluídos no projeto e ressaltados pelas notícias veiculadas no *site* da prefeitura (*Site* Prefeitura de Presidente Prudente, 17/05/2014) [segundo sentido],

ainda que a importância a eles atribuída pelos frequentadores e moradores do entorno seja variável [primeiro sentido].

No que se refere ao cercamento, pudemos ver, pelas observações de campo, que são cercados todos os córregos, o que é importante para evitar acidentes e proteger os corpos d'água da degradação, porém a parte externa do Parque Ecológico Nelson Bugalho somente foi completamente cercada com alambrado a pouco tempo.

No entanto, a despeito de sua importância ressaltada nas notícias, o cercamento do Parque Ecológico Nelson Bugalho não parece ser um fator dominante no sentido de segurança, na visão dos frequentadores, visto que não é mencionado em nenhum dos comentários feitos na página do *Facebook*. Da mesma forma, nas entrevistas, somente foi mencionada por algumas mulheres a necessidade e importância do cercamento do córrego, porém não de seu exterior. Todas essas evidências podem ser melhor compreendidas quanto ao fato de que o principal parque público da cidade, o Parque do Povo, não é cercado.

O aspecto mais ressaltado, em todas as fontes de pesquisa, é a importância da iluminação como fator de segurança. Nas notícias, foi informado que o projeto previa 90 postes de iluminação (*Site da Prefeitura de Presidente Prudente, 17/05/2014*) e, ainda que não tenha sido possível contar quantos postes há no Parque Ecológico Nelson Bugalho de fato, observamos que são numerosos. Entretanto, em visitas de campo, foi possível constatar que suas luzes não acendiam, como previsto, devido a depredação das caixas de luz e roubo dos fios.

De acordo com o **Gráfico 1**, apresentado anteriormente, sobre pontos negativos encontrados no Parque Ecológico Nelson Bugalho, a iluminação parece ser o fator que mais traz a sensação de segurança, aliado à falta de vigilância, como podemos ver no comentário de Edival Junior:

Falta iluminação, trabalhamos o dia todo e seria um bom lugar pra fazer uma caminhada depois das 20h, mais metade do parque não tem iluminação ou melhor até tem mais não funciona, não oferece segurança pra os visitantes pois o parque e grande e só tem um segurança que faz a vigilância a pé (coitado dele porque o parque e grande), o quiosque do WIFI está abandonado depredado por vândalos que se aproveitam da escuridão pra praticar seus crimes de vandalismo... (Página oficial do *Facebook* do Parque Ecológico Nelson Bugalho)

Através deste comentário, vemos que a falta de iluminação, ou “escuridão”, mencionada por ele, é associada a “crimes de vandalismo”. Do ponto de vista da apropriação desse espaço, a maior consequência é a limitação do horário de frequência.

A opinião de Edival Júnior é corroborada por outras, como da mãe de uma garotinha que lá brincava que, em entrevista, afirmou que “quando tá escurecendo, você tem que ir embora”, por conta de a iluminação ser insuficiente.

A despeito dessa limitação, em outra entrevista, uma moradora do entorno identifica uma mudança positiva relacionada à presença do parque: “É, [tinha] menos movimento, menos policiamento, menos segurança... Agora com o parque... Menos

iluminação [também], porque antes era tudo escuro, agora com o parque tem mais iluminação, né? ”.

Em relação a vigilância do Parque Ecológico Nelson Bugalho, outro aspecto importante para o controle e gestão, identificamos através de contato informal, observações em campo e algumas entrevistas, que a ronda interna é feita por alguns seguranças, em turnos e com moto. Mas os casos de vandalismo e as pichações (**Foto 1**) são atribuídos a sua insuficiência, conforme também constatamos.



Foto 1. Parede de estabelecimento comercial, contíguo ao espaço do parque, com a pichação.

Fonte: Patrícia de Azevedo

Em relação ao desejo de apropriação do parque pelos cidadãos, uma evidência é a reivindicação do corte do mato após a chuva, como registrado por Isabella Oliveira na página oficial do *Facebook* (16/07/2017); corroborado pelo resultado das enquetes (organizado no **Gráfico 1**, apresentado anteriormente), no aspecto *falta de cuidado com a vegetação* (7%) e apontado por duas entrevistadas, como o único aspecto que poderia ser melhorado no Parque Ecológico Nelson Bugalho.

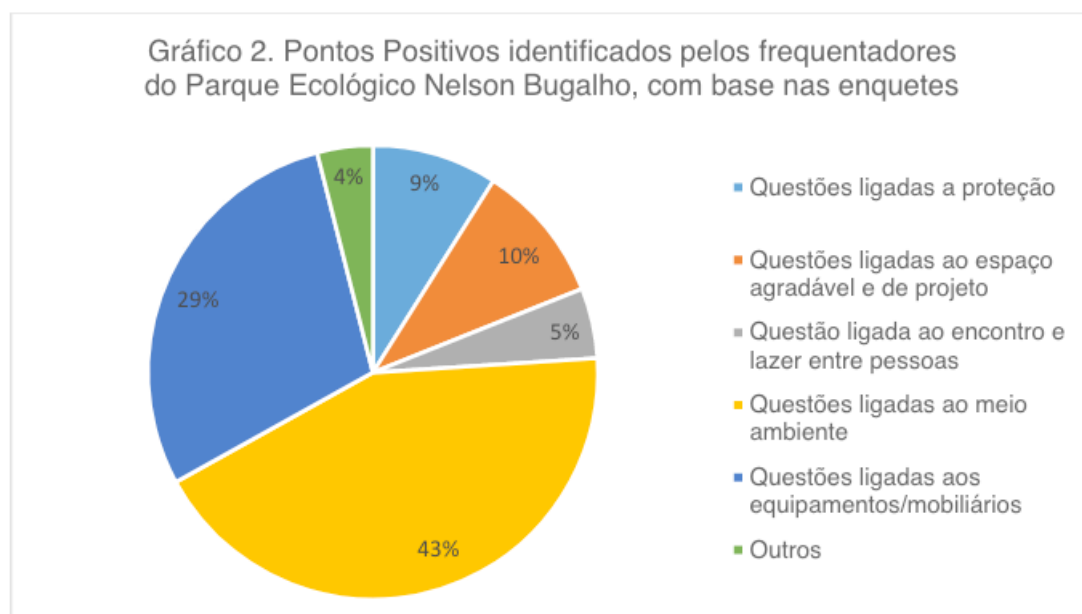
Essa reivindicação dos frequentadores revela que, a partir de uma sensação de pertencimento em relação ao espaço, os frequentadores e moradores do entorno passam a exercer controle sobre a forma como é gerenciado, expressando seu desejo de maior apropriação desse espaço público que já utilizam.

Observamos que são realizados serviços de manutenção, como poda da vegetação, limpeza e reparo das estruturas do parque, no entanto, como é apontado por Viviane Michele (Página do *Facebook* do Parque Ecológico Nelson Bugalho, 02/05/2017), esses serviços não são adequados, causando, inclusive, mais danos às suas estruturas, como ocorre com as pistas de caminhada.

Desdobrando-se das menções feitas à vegetação, a proximidade com a natureza que um parque oferece, especialmente por se tratar de um fundo de vale e pelas

várias espécies animais e vegetais lá presentes, foi muito mencionada nas respostas dadas à enquete.

A importância da característica “natureza” dentro da escolha dos usuários é observada no **Gráfico 2**, organizado a partir das enquetes, no qual as *Questões ligadas ao meio ambiente* são os pontos positivos do Parque Ecológico Nelson Bugalho mais identificados pelos frequentadores (43%). Além das enquetes, as entrevistas também apontam a valorização do contato com a natureza, como se observa no seguinte comentário sobre seus aspectos positivos: “A mata, esse ar puro, fresco, gostoso”.



Fonte: Elaborado pela autora

Desde sua concepção, a natureza é um aspecto valorizado, como observamos em comentário feito pelo ex-promotor (atual prefeito), Nelson Bugalho:

‘Será um lugar para lazer e descanso e que vai melhorar a paisagem urbana de toda região. Será um espaço para as crianças brincarem, para os adultos se divertirem e ter lazer, enfim. Uma cidade onde vamos respirar um ar melhor ainda. O parque vai mudar a cara do município, será algo tão bonito quanto o Parque do Povo’, pontua. ‘As melhores cidades do mundo são as mais arborizadas, com mais áreas verdes e mais parques. Isso muda a paisagem da cidade, dá prazer morar em um lugar desse e trabalhar. E é isso que Prudente está se tornando, um município verde e sustentável, em que dá prazer morar’, conclui Bugalho. (*Site* da Prefeitura de Presidente Prudente, 17/05/2014)

Em que pese o uso o parque como estratégia de propaganda eleitoral, que implica em exageros como a referência a Presidente Prudente como “município verde e sustentável”, o que nossa pesquisa demonstra é que tal aspecto é relevante para a valorização dos espaços públicos.

No DECRETO Nº 26.498/2016, que cria o parque, é apontada a intenção de se preservar os recursos naturais pré-existentes. Como observado em campo, a arborização pré-existente foi mantida e houve um cuidado de se proteger os corpos

d'água com alambrado (**Foto 2**).



Foto 2. Alambrado que cerca um dos córregos, no Parque Ecológico Nelson Bugalho.

Fonte: Patrícia de Azevedo

Entretanto, as áreas verdes, especialmente as de mata natural pré-existente, sofrem com os danos causados pelos frequentadores e pela própria falta de manutenção por parte da prefeitura. Essa discrepância entre o discurso de valorização da natureza e as práticas indicam que o objetivo de se criar uma consciência ecológica a partir do Parque Ecológico Nelson Bugalho não foi atingido, permanecendo, entretanto, como uma potencialidade, sobretudo, do ponto de vista educativo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do espaço público é complexo e tal complexidade está presente no Parque Ecológico Nelson Bugalho e nas relações dinâmicas que estabelece com seu entorno e com a cidade de Presidente Prudente. Buscando dar conta de tal complexidade, ainda que dentro dos limites de uma pesquisa de iniciação científica, um conjunto de procedimentos metodológicos foi empregado.

Através desses procedimentos, aplicamos os sete requisitos de Brandão (2011, p.36), necessários aos espaços públicos de boa qualidade, adaptando-os ao contexto das cidades brasileiras, especialmente de uma cidade média do interior paulista. Como resultado da análise, que apresentamos parcialmente neste artigo, concluímos que para compreensão das relações que o Parque Ecológico Nelson Bugalho estabelece com o entorno, e assim com a cidade, precisamos direcionar nossa atenção para os cidadãos, identificando suas práticas espaciais, assim como para os responsáveis por sua implantação e manutenção, algo que, como estudo de caso, contribui para nossa compreensão acerca dos espaços públicos na cidade contemporânea ao se ter essa

percepção da necessidade de compreender esses fatores socioculturais e até políticos para compreender o espaço.

Além disso, a partir dos referidos requisitos, identificamos limites, como aqueles decorrentes da falta de segurança e manutenção insuficiente, mas também potencialidades desses espaços públicos, em função das práticas de lazer e do contato com a natureza, valorizadas pelos frequentadores, que poderiam possibilitar maior presença de cidadãos com diferentes faixas etárias e residentes em diferentes áreas da cidade, maior utilização do parque nos finais de semana e a partir do anoitecer, apropriação de todos os seus espaços internos, entre outros, bem como a importância e oportunidade de criar-se uma “educação”, tanto ambiental, por conta de ser um parque *ecológico*, quanto relacionado ao encontro com o outro, próprio do espaço público.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Pedro. **O sentido da cidade**. Ed. Horizonte, Lisboa, 2011.

HORA, Mara Lúcia. **O Projeto Cura III em Presidente Prudente: uma porta para a cidade?** Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MARTINELLI, Maria. **O Parque do Povo em Presidente Prudente – SP**. Tese (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1994.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1988.

SOBARZO, Oscar. **A segregação socioespacial em Presidente Prudente: análise dos condomínios horizontais**. Tese (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1999.

SPOSITO, Maria. (org.). **Cidades médias: espaços em transição**. Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2007.

Sites Consultados

Facebook DO PARQUE ECOLÓGICO ‘NELSON BUGALHO’. *Site* do Facebook, página oficial do parque, Presidente Prudente, criado dia 14 de maio de 2016. Disponível em <<https://www.Facebook.com/Parque-Ecol%C3%B3gico-Nelson-Bugalho-566950313463940/>>. Acessado por último no dia 31 de outubro de 2017

SITE DA PREFEITURA DE PRESIDENTE PRUDENTE. SEPLAN desenvolve ‘Parque Ecológico modelo’ que contempla região do São Matheus. *Site* da prefeitura de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 23 de julho de 2012. Disponível em <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=20520>> Acesso em 02 de setembro de 2016

SITE DA PREFEITURA DE PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeito anuncia licitação para construção do Parque Ecológico ‘Nelson Bugalho’. Presidente Prudente, 17 de maio de 2014. Disponível em <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=27474>>. Acessado em 02 de setembro de 2016.

O LEVIATÃ NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO A PARTIR DE HOBBS DO “USA PATRIOT ACT”

Luís Felipe Mendes Felício

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, bolsista FAPESP (processo 2018/06963-9)
Marília-SP

RESUMO: Em reação aos atentados de 11 de setembro de 2001, os Estados Unidos da América - sob o até então impopular governo de George W. Bush - lançaram uma ofensiva externa e doméstica contra o terrorismo. Internamente, fez-se o USA PATRIOT Act, um conjunto de alterações em leis anteriores a fim de ampliar os poderes presidenciais e das agências de investigação para solucionar o 11/09 e impedir novos ataques, mas que trouxe consigo potenciais violações de direitos fundamentais. Temerosa e enlutada, a maioria dos cidadãos apoiou esta medida que prometia segurança e combate ao terrorismo em troca da entrega de direitos. Analisando a Constituição dos EUA e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se ver que seus princípios são cerceados e violados pelo Ato Patriota, o qual figura como um imperativo de controle doméstico promovido por um Estado fragilizado - situação à qual aplicar-se-á um método inspirado em Hobbes, isto é, demonstrar o Ato Patriota como uma solução racional para a paz no contexto, tal como a criação do Estado o é

no estado de natureza hobbesiano. Quer-se, portanto, encontrar as principais contradições do Ato para com os direitos humanos e a Carta Magna estadunidense, enxergando-o enquanto um interesse racional do Estado para assegurar o consenso interno frente a uma sociedade desestabilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Ato Patriota; Direitos Humanos; Constituição Estadunidense; Hobbes.

THE LEVIATHAN IN THE 21ST CENTURY: A STUDY FROM HOBBS OF THE “USA PATRIOT ACT”

ABSTRACT: In reaction to the September 11, 2001 attacks, the United States - under George W. Bush's previously unpopular government - launched a domestic and foreign counter-terrorism offensive. Internally, it was made the USA PATRIOT Act, which is a set of amendments in previous laws in order to extend powers to the president and to the investigative agencies to solve 9/11 and to prevent new attacks, but that brought with it potential violations of fundamental rights. Fearful and mourning, most citizens supported this measure that promised security and fight against terrorism in exchange for the delivery of rights. Analyzing the US Constitution and the Universal Declaration of Human Rights,

one can see that its principles are curtailed and violated by the Patriot Act, which is seen as an imperative of domestic control promoted by a fragile State - a situation to which it will be applied a method inspired by Hobbes, that is, to demonstrate the Patriot Act as being a rational solution to peace in that context, just as the social pact is in the Hobbesian state of nature. This article wants to find the main contradictions between the Patriot Act, Human Rights and the American Constitution, seeing it as a State's rational interest in securing internal consensus in the face of a destabilized society.

KEYWORDS: USA PATRIOT Act; Human Rights; American Constitution; Hobbes.

1 | INTRODUÇÃO

Thomas Hobbes (1588-1679) foi um importante filósofo inglês tido por um dos pais do realismo político e da Ciência Política em si. Em 1651, publicou o "Leviatã", sua obra-prima. Nela, o autor descreve um estado de natureza onde a vida é miserável, pois sendo os homens profundamente iguais é natural que entre eles surja uma permanente competição, a qual implica em uma profunda desconfiança de uns para com os outros. Frente a este cenário, somente a subjugação é uma defesa segura (HOBBS, 1999). Diante disso, impera o medo entre os homens - que necessitam superar essa condição. Essa superação se dá através do '*pactum*', um acordo coletivo no qual todos transferem seus direitos de natureza ao soberano, um homem ou uma assembleia, o portador da pessoa imortal do Estado, cuja função é a de zelar pela segurança e paz entre seus súditos, investido de poder pela concórdia de cada um, tornando-se o grande Leviatã.

Baseado em Hannah Arendt, pode-se dizer que ameaças externas sempre reforçam o Estado na sua acepção hobbesiana sob pena de se instaurar o caos para os interesses particulares que ele deve defender. A onipresença da ameaça e da possibilidade da guerra perpetua esta perspectiva hobbesiana de Estado visando, inclusive, o seu aumento de poder às expensas dos demais Estados.

Cabe a analogia deste quadro do Leviatã ao governo Bush? Durante seu mandato, o pouquíssimo carismático Bush, cuja eleição era contestada, valeu-se da janela de oportunidade proporcionada pelos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 contra o *World Trade Center* e o Pentágono a partir de seus efeitos na população estadunidense: a reação da população se expressou sobretudo em termos de medo e patriotismo, algo que foi muitíssimo bem aproveitado no campo internacional, na forma da Doutrina Bush, e no campo doméstico, no Ato Patriota, que será visto a seguir, configurando uma ofensiva externa e interna contra direitos pelo Estado norte-americano.

Merece destaque neste cenário a criação do Ato Patriota (USA PATRIOT Act, lei 107-56/2001), uma lei que trouxe consigo emendas em legislações anteriores no que tange ao contraterrorismo: foram flexibilizadas as exigências constitucionais para exercer investigações e vigilância sobre a vida privada dos cidadãos norte-americanos,

foram cerceados os direitos de estrangeiros a terem acesso ao sistema judiciário do país, foram concentrados poderes no executivo e seus órgãos de execução da lei, foi cerceada a liberdade de expressão, foram aprovadas mudanças em conceitos - como o de terrorismo - de forma que interpretações abusivas como a criminalização de movimentos sociais e da oposição tornaram-se possíveis, entre outros. Em suma, os direitos fundamentais previstos pela Magna Carta dos EUA e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual este país foi um dos pioneiros, foram violados em nome da segurança nacional através do USA PATRIOT Act. E o mais interessante: havia respaldo popular para tais medidas - diante disso, pode-se enxergar um Leviatã no século XXI?

2 | OS ESTADOS UNIDOS, O 11 DE SETEMBRO E O ATO PATRIOTA - UMA LEITURA INSPIRADA EM HOBBS

Faltavam a George W. Bush tanto carisma quanto reconhecimento de legitimidade em seu início de mandato, o que se deve ao conturbado processo eleitoral que o levou à Casa Branca. Sua eleição viria com uma crise institucional e debates sobre sua legitimidade, dadas as características que envolvem a eleição norte-americana - especialmente, a contagem dos delegados do Colégio Eleitoral, cuja maioria Bush obteve. Porém, seu adversário, Al Gore, recebeu centenas de milhares de votos diretos a mais dos cidadãos norte-americanos. Soma-se a isso o fato de a eleição ter sido decidida nos tribunais, uma vez que, dada a pequena margem de vitória de Bush na Flórida, estado que seria decisivo para completar a quantidade necessária de delegados, foi solicitada recontagem de votos, a qual foi aprovada pela Suprema Corte local e posteriormente cancelada por 5x4 votos na Suprema Corte Federal.

A fragilidade do mandato de Bush teria fim graças a um evento fundamental na história global: os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, perpetrados pela Al-Qaeda contra as torres gêmeas do *World Trade Center* e contra o Pentágono, símbolos do poderio econômico e militar norte-americano - a escolha dos alvos indica um ato de contestação da soberania internacional da superpotência, dado o profundo simbolismo que ambos carregam. O maior arsenal nuclear da Terra viu-se indefeso frente a poucas dezenas de homens fundamentalistas, mal armados e treinados em montanhas na Ásia. Com algumas facas e explosivos, sequestraram aviões civis e os atiraram contra seus alvos, produzindo imagens espetaculares que, repetidas à exaustão na mídia, colaboraram para a generalização do pânico no seio da sociedade estadunidense.

Conforme esperado, a reação entre os cidadãos norte-americanos só poderia ser de terror, medo e pânico, logo convertidos em um ferrenho patriotismo. Hobsbawm (2007) lembra que, por maiores que sejam as dimensões de um atentado, não oferecem qualquer risco à países como os EUA, visto que organizações como a Al-Qaeda são

irrisórias militarmente frente ao poderio deste Estado, incapazes de paralisar uma grande metrópole por mais que horas. No entanto, o governo estadunidense tratou de colaborar para a generalização do medo em seus cidadãos - remetendo à análise hobbesiana da pesquisa, é função do soberano recobrar o medo no coração dos súditos para reforçar seu poder e incontestabilidade enquanto único capaz de protegê-los (HOBBS, 1999).

Bush, contestado, frágil e pouquíssimo carismático passou a ser o guardião das esperanças de se impedir outro dia como o 11/09; sua aprovação atingiu picos de 90%. Assim, ele estava investido pela concórdia geral do povo dos EUA em soberania, incumbido de fazer o que fosse necessário para garantir a defesa da nação. Daí vem o Ato Patriota: uma reforma na legislação americana sob a alegação de combate ao terrorismo mas que configura, de fato, a mais ampla violação da privacidade e dos direitos dos norte-americanos, um grande imperativo de controle e silenciamento de dissidência por parte de um presidente instável e um Estado cuja sociedade parecia fragmentada. E todo esse aparato, porém, contava agora com apoio dos próprios estadunidenses, dispostos a tudo para se sentirem seguros novamente.

Antes dos atentados de 2001, leis para endurecer o combate ao terror com os mesmos preceitos do USAPA - como a flexibilização e vulgarização da vigilância e o cerceamento de direitos de estrangeiros - foram propostas pelo governo Clinton; porém, à época, foram taxadas de radicais, totalitárias e antidemocráticas, rejeitadas por parlamentares preocupados com os direitos constitucionais de seu povo. Depois do 11/09, os mesmos parlamentares não veriam qualquer problema em aprovar medidas ainda mais duras no Ato Patriota solicitado pela administração Bush.

Em 26 de outubro de 2001, o presidente Bush sancionou o projeto “Unindo e Fortalecendo a América Através do Fornecimento de Ferramentas Apropriadas para Interceptar e Obstruir o Terrorismo” - em inglês, *Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism*, com as iniciais formando a sigla USA PATRIOT Act, não de forma acidental. Dezenas de leis foram propostas nesse sentido após o 11/09, afinal, o Congresso estava sob intensa pressão de seus eleitores por elaborar uma resposta à altura, além, destaca-se, da pressão da administração Bush, exercida fortemente pelo Procurador Geral John Ashcroft mas também pelo próprio presidente, através de discursos que visavam pressionar publicamente os parlamentares, responsabilizando-os por novos ataques caso os mesmos não aprovassem medidas legais rapidamente.

Segundo Renato Janine Ribeiro (2002, p. XXIII), vários aspectos compõem o método hobbesiano. Sua própria forma de abordar o que é comumente chamado de modelo ou método geométrico, possibilitando derivar, por exemplo, normas da razão – por ele chamadas de leis naturais – e a formação do contrato do Estado de modo semelhante à dedução de aspectos de um teorema matemático. Continuando tal linha de raciocínio, não haveria certeza no âmbito da experiência e da percepção humana. Ambas podem levar ao engano. Tal como os teoremas matemáticos são criações da

mente humana e da dedução que resultam em figuras geométricas ideais, perfeitas e não encontradas com absoluta perfeição na natureza, também na Ciência Política o Estado é criação do homem.

Ademais, nota-se um método também resolutivo-compositivo inspirado no físico Galileu Galilei. Por outras palavras, a resolução de um objeto – o Estado – nos movimentos dos seus aspectos constituintes - os indivíduos que se associam, no âmbito de um raciocínio abstrato, para formar o ente estatal referido para depois compô-lo novamente em sua complexidade para a consideração da política como existência efetiva do Estado. Ee dá tratamento geométrico à política na forma de uma demonstração dedutiva, tendo como resultado um elemento simples que é o contrato que fundamenta o Estado.

Esta digressão se faz necessária para entender que a aplicação metodológica de Hobbes ao objeto em pauta passa por considerar esta linha de raciocínio, ainda que se ressalve que se trate de uma leitura contemporânea. Em poucas palavras, a dedução de um raciocínio que leva à paz para os homens que seja adaptado ao objeto específico em tela. Na leitura proposta a partir deste artigo, desdobra-se que os imperativos de controle do Estado sobre os indivíduos na conjuntura particular em pauta sejam uma necessidade racional – do ponto de vista de uma leitura inspirada em Hobbes – para os objetivos do mesmo Estado, identificados com as características históricas específicas que marcam o governo de Bush.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, via processo 2018/06963-9, cujo apoio material, institucional e financeiro mostrou-se indispensável para realizar esta investigação. Deixo, portanto, registrado o mais profundo agradecimento à FAPESP.

3 | O ATO PATRIOTA VS. A CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS E OS DIREITOS HUMANOS: PRINCIPAIS INCOMPATIBILIDADES

A Lei Pública 107-56/2001 ou simplesmente Ato Patriota contém 132 páginas de extensão, subdivididas em 10 títulos, os quais são grandes tópicos nos quais são desenvolvidas as seções que preveem emendas à legislações anteriores ou ainda trazem novas medidas legais e redefinem conceitos. São eles: Título I - Aprimorando a Segurança Doméstica Contra o Terrorismo; Título II - Aprimorando os Procedimentos de Vigilância; Título III - Ato de Redução da Lavagem de Dinheiro Internacional e Anti-Financiamento de Terrorismo de 2001; Título IV - Protegendo a Fronteira; Título V - Removendo Obstáculos para Investigar o Terrorismo; Título VI - Provendo para Vítimas do Terrorismo; Título VII - Aumento do Compartilhamento de Informações para Proteção de Infraestrutura Crítica; Título VIII - Fortalecendo as Leis Criminais Contra o Terrorismo; Título IX - Melhoramento da Inteligência; Título X - Diversos. Serão

explorados a seguir os pontos do Ato Patriota que colidem mais intensamente com direitos fundamentais.

O segundo título é bastante problemático - nele, as práticas de vigilância dos cidadãos por parte do governo são expandidas como nunca antes, flexibilizando exigências para uso e a fiscalização sobre grampos em geral, bem como passando a permitir a execução arbitrária de mandados de busca e apreensão. A seção 206 realiza emenda ao FISA, a ser explicado, para possibilitar que a mesma imponha mandatos de escuta não-especificados, o que retira os limites geográficos que antes imperavam sobre os agentes federais; abre-se uma preocupante margem de abuso uma vez que a investigação de um único suspeito pode levar ao grampeamento das comunicações de vizinhanças inteiras, configurando violações à privacidade de não-suspeitos e inocentes.

Confrontamos este item com a IV Emenda à Constituição estadunidense:

IV Emenda (1791) - O direito do povo de estar seguro em suas pessoas, casas, documentos, e efeitos, contra procuras e apreensões não-razoáveis, não deve ser violado, e nenhum mandado deve ser emitido se não por causa provável, pautada em juramento ou afirmação e descrevendo particularmente o local a ser procurado e as pessoas ou coisas a serem apreendidas. (EUA, 1791, s.p., tradução nossa).

Além disso, traz-se à discussão também o Artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual prevê que “Ninguém será submetido à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência [...]. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.” (ONU, 1948, p. 8). Pois bem, vê-se que a seção 206 do USAPA entra diretamente em conflito com o direito humano e constitucional à privacidade, uma vez que sua abrangência é solo fértil para abusos. A própria lei, que pela DUDH deveria proteger as pessoas desses abusos, está abrindo esta brecha. Com os agentes de investigação dotados de tamanho poder, deve-se lembrar do poeta romano Juvenal, autor da frase “*Quis custodiet ipsos custodes?*”, isto é, “Quem vigia os vigilantes?”.

Merecem atenção ainda neste título as seções 213 e 215. A 213 traz uma alteração fundamental: permite o atraso por tempo indeterminado na informação a uma pessoa se ela ou sua propriedade foi submetida a mandados de busca. Essa nova modalidade de busca, denominada ‘*sneak and peek*’, permite que o agente visite uma propriedade e, sem realizar apreensões, não leve consigo uma cópia do mandado; outra possibilidade é a busca ‘*sneak and steal*’, que vai ainda além e permite apreensão de evidência sem anúncio prévio. Ambas modalidades são autorizadas para diversas investigações criminais, não ficando restritas a casos que tratam de terrorismo. Como analisa Rubel (2005), é sustentado pela Suprema Corte dos EUA que uma busca não viola a IV Emenda quando a mesma informa a execução de mandado judicial, ou a informação caso se dê na ausência do proprietário. Há, outra vez, uma iminente contradição à IV Emenda e ao artigo 12 da DUDH.

Em sequência, analisa-se a seção 215, a qual passa a permitir que cidadãos estadunidenses sejam investigados sob as leis do FISA, criado em 1978, após seis longos anos de debates, com a intenção de proteger os cidadãos da coleta de informações seja pela inteligência externa (Thur, 2009), mas que agora passou a permitir à CIA a espionagem de seus próprios cidadãos. Com as modificações, agora o FBI passa a poder obter arquivos desde que justifique que os mesmos compõem uma investigação contra o terrorismo - isto é, as pessoas cujos arquivos são obtidos não precisam necessariamente ser suspeitos de atos criminosos ou engajamento terrorista. Para além disso, ainda nessa seção existe a imposição de uma ordem de silêncio que prevê que “Ninguém deve revelar para outra pessoa [...] que o FBI procurou ou obteve itens tangíveis sob esta seção.” (USA PATRIOT ACT, 2001, p. 18, tradução nossa).

De início, surge o problema da fiscalização: torna-se difícil computar os abusos cometidos em nome desta seção justamente pela ordem de silêncio (chamada de *gag order*), bem como torna-se obscura a transparência governamental pois o sigilo pode impedir pedidos de revisão do mandado. Novos problemas surgem com a IV Emenda e o artigo 12 da Declaração Universal uma vez que se permite o cumprimento de mandados de busca sem suspeita individualizada, tornando possível a obtenção de arquivos médicos, religiosos e bibliotecários sem conexão com investigações de terrorismo. Autores dialogam, vide Rubel (2006), que não há necessariamente uma violação, mas uma diminuição do valor da privacidade, causada pela incerteza de estar ou não sendo vigiado pelo governo.

Profundamente problemática é a seção 412 - a qual concede poder ao Procurador Geral para certificar, deter e deportar qualquer estrangeiro suspeito de engajamento com o terrorismo. Assim, um estrangeiro pode ser detido por até sete dias e liberado caso não hajam evidências - no entanto, uma cláusula na página 81 do Ato Patriota permite que a detenção deste estrangeiro seja prorrogada por seis meses - prorrogáveis -, ainda que sem provas para deportação ou queixas criminais, caso o Procurador Geral considere que a sua liberação “[...] configure uma ameaça para a segurança dos Estados Unidos ou para a segurança da comunidade ou de qualquer pessoa.” (USA PATRIOT ACT, 2011, p. 81, tradução nossa). Estes estrangeiros, que podem não ter ligação qualquer com o terrorismo, são privados de fiança ou mesmo de instâncias apelativas contra sua argumentação, podendo apenas a cada seis meses apresentar um pedido de reconsideração ao Procurador Geral.

Há implicações diretas sobre a Constituição, uma vez que, segundo Gonzalez (2003), a Suprema Corte compreende que os direitos da V Emenda e da VI Emenda abrangem estrangeiros. Cita-se:

V EMENDA (1791) - Nenhuma pessoa deve ser responsabilizada por um crime capital, ou qualquer outro crime infame, sem a apresentação ou acusação de um Grande Júri [...] **nem deve ser privado da vida, liberdade ou propriedade sem o devido processo legal** [...].

VI EMENDA (1791) - Em todos os processos criminais, os acusados devem desfrutar

de um julgamento público e rápido, por um júri imparcial do estado e distrito onde o crime pode ter sido cometido [...]. (EUA, 1791, s.p., tradução nossa, grifo nosso).

Dessa forma, vê-se clara contradição: uma vez que estrangeiros podem invocar esses direitos, é possível notar que os mesmos estão sendo agredidos pela seção 412 do Ato Patriota, uma vez que a mesma permite a detenção indefinida de um estrangeiro sem que contra ele haja queixas abertas, um processo criminal ou provas. Não há proteção processual contra certificações indevidas nem mesmo a concessão de uma audiência significativa, um pressuposto basilar da V Emenda. Há implicações também com a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 3: Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...].

Artigo 9: Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10: Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele. (ONU, 1948, p. 5-7).

Estão explícitos os direitos que são diminuídos ou violados. Os estrangeiros têm sua liberdade garantida pelo Artigo 3 desrespeitada ao serem detidos sem acusações por meses, o que, por si só, também implica contradições para com o Artigo 9. As detenções, embora advindas de um processo civil, implicam numa prisão arbitrária, pautada em não mais que suspeitas infundadas que não podem ser comprovadas. Além disso, assim como na V Emenda, há no Artigo 10 uma clara apelação pela garantia do devido processo legal a todos e todas.

Em seguida, será analisada a seção 505. Antes, cita-se:

[...] Seção 505, a qual introduziu mudanças significativas em leis existentes no tocante ao uso de Cartas de Segurança Nacional (NSLs) pelo FBI para 'procurar informações de transações de clientes e consumidores de provedores de comunicação, instituições financeiras e agências de crédito em investigações de segurança nacional'. Porque a seção 505 permite que as NSLs sejam empregadas de forma mais rápida e ampla, elas se tornaram poderosas ferramentas investigativas à disposição do governo federal [...]. Desde a passagem do USA PATRIOT Act, o uso de NSLs disparou. (OSCILOWSKI; JAEGER, 2008, p. 626, tradução nossa).

A antiga autoridade do FBI em usar NSLs, disposta em diferentes leis - *Right to Financial Privacy Act (RFPA)*, *Electronic Communications Act (ECPA)*, *National Security Act*, *Fair Credit Reporting Act (FCRA)* -, continha mecanismos de não-divulgação por meio dos quais o FBI obtinha acesso a informações como dados pessoais de consumidores, dados financeiros, identificação de instituições financeiras, comunicações eletrônicas, etc. Assim, para requerer tais informações, havia exigências das quais a agência deveria se certificar, como a existência de fatos relevantes que ligassem o objeto da investigação à contra-inteligência estrangeira, permitindo

sustentar tais suspeitas.

Em suma, tinha-se leis que permitiam o relaxamento das barreiras de investigação para o FBI avaliar em sigilo os dados de supostos agentes estrangeiros. Em muitos pontos a seção 505 se assemelha com aspectos trabalhados da seção 215, porém ela vai ainda mais além, contornando a fiscalização judicial sobre as coletas governamentais de dados, isto é, “Ela permite ao governo obter arquivos de servidores de comunicação ao emitir sua própria intimação administrativa, chamada NSL.” (HERMAN, 2006, p. 86, tradução nossa).

A autoridade do FBI é expandida para além dos quartéis-generais e, sobretudo, é eliminada a exigência de que as informações a serem obtidas pelas NSLs sejam relacionadas a um poder ou agente estrangeiro. Agora, as investigações devem somente alegar que “[...] a informação é solicitada para conduzir uma investigação autorizada para proteção contra o terrorismo internacional [...]” (USA PATRIOT ACT, 2001, p. 96, tradução nossa). Outra semelhança com a seção 215 é a existência de uma ordem de silêncio sobre as investigações, porém, segundo Herman (2006, p. 87, tradução nossa) de forma ainda mais radical que as *gag orders*, “[...] proibindo qualquer provedor ou agente servido com uma NSL de compartilhar com ‘qualquer pessoa’ que o FBI investigou ou obteve arquivos sob essa autoridade.”

Argumenta-se que “O verdadeiro efeito dessa provisão é o de expandir o alcance do FBI como nunca antes sobre ligações telefônicas, correspondências e a vida financeira de americanos comuns.” (OSCILOWSKI; JAEGER, 2008, p. 629, tradução nossa). O relatório do Departamento de Justiça de março de 2007 mostra que, apesar das defesas da seção 505 em nome de sua facilitação das investigações, a realidade se mostrou potencialmente aberta para abusos. Cita-se uma das conclusões:

Nossa revisão concluiu que o uso de NSLs pelo FBI cresceu dramaticamente desde a promulgação do Ato Patriota em outubro de 2001. O FBI emitiu aproximadamente 8500 pedidos de NSL em 2000, último ano completo antes da passagem do Ato Patriota. Depois do Ato Patriota, o número de pedidos de NSL cresceu para cerca de 39.000 em 2003, aproximadamente 56.000 em 2004, e aproximadamente 47.000 em 2005. Durante o período coberto por nossa revisão, (DEPARTAMENTO DE JUSTIÇA DOS EUA, 2007, p. xlv, tradução nossa, grifo nosso).

O mesmo relatório também revela uma série de distintas situações onde as NSLs foram emitidas e usadas de forma inapropriada ou ilegal, incluindo pedidos de informação indevidos e coleta desautorizada de informações.

Na seção 505 há, novamente, uma potencial violação ou, no mínimo, contradição, entre a cláusula de silêncio imposta e a I Emenda à Constituição dos EUA, a qual prevê que “O Congresso não fará lei [...]; abreviando a liberdade de expressão ou de imprensa; ou direito do povo de se reunir pacificamente e solicitar ao governo reparação de queixas” (EUA, 1791, s.p., tradução nossa). A liberdade das pessoas sob a NSL de se expressar é cerceada pelo impedimento do compartilhamento desta informação.

Para Oscilowski & Jaeger (2008), não há, necessariamente, uma violação da emenda, mas uma restrição do direito que ela garante. Um problema a ser também levado em conta é que, dado o caráter permanente da ordem de não-compartilhamento, há nova restrição dos direitos da I Emenda pois todo o sigilo impede que abusos sejam denunciados publicamente ou ao Congresso.

Um último ponto de conto de conflito que quer-se destacar da seção 505 é sua potencial violação da IV Emenda, já citada anteriormente, dada sua proteção da vida privada por intromissões indevidas do governo. As críticas que suportam essa posição centram-se em dois aspectos: há uma notável falha da seção em garantir revisões judiciais sobre as NSLs, bem como a mera mostra pelo governo de que há relevância para uma investigação sobre o terrorismo ao emitir uma NSL não está adequada em justificar a necessidade para obter as informações, constituindo, portanto, uma busca que é contrária, ainda que parcialmente, à IV Emenda. Como também já visto, há contradição com o artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo em vista a ampla possibilidade de violação indevida da vida privada.

Há diversas outras questões que merecem atenção nesta controversa lei estadunidense, vide a vaga definição de terrorismo estabelecida no título VIII que permitiria enquadrar como suspeitos de atividade terrorista, por exemplo, militantes que portem armas brancas, como um movimento ambientalista que porte foices para romper cercas ao realizar uma ocupação, uma vez que trata-se do uso de um objeto que pode oferecer perigo à vida humana com vistas a afetar a conduta governamental (USA PATRIOT ACT, 2001, p. 106). Porém, considera-se que as seções trabalhadas ilustram de forma suficiente a argumentação sustentada.

4 | CONCLUSÃO

A eleição incomum de George Bush e o mal estar causado pela decisão da votação dentro dos tribunais são elementos marcantes para compreender a necessidade de passar o USAPA. Não fosse tal cenário, é possível que, enquanto um governante regular, Bush não precisasse dessas ferramentas para garantir o endosso da população ao seu governo e suas medidas. Porém, como não existe “se” na história, resta compreender como a eleição de 2000 tornou-se ponto-chave para o desejo do governo do USA PATRIOT Act; não fosse o 11/09, não haveria capital político para aprovar tão profundas mudanças e nem cercear direitos constitucionais e humanos do povo dos Estados Unidos.

Na forma em que foi escrito pelos legisladores estadunidenses, o Ato Patriota é fundamentalmente agressivo contra a liberdade de expressão e o direito à vida privada, como tantas vezes destacados na I e IV Emendas à Constituição norte-americana e em artigos da DUDH, além de, claro ser ainda mais incisivo contra estrangeiros, cuja liberdade é posta em xeque pela existência de mecanismos que permitiram que centenas deles ficassem detidos por meses sem acusações formais ou devido acesso

ao sistema judiciário. Mais perigoso que é isso é a forma “escura” como a legislação foi escrita, isto é, dando margem a interpretações potencialmente autoritárias, como o silenciamento da oposição e dos movimentos sociais, por exemplo.

REFERÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE JUSTIÇA DOS ESTADOS UNIDOS. **A review of the Federal Bureau of Investigation's Use of National Security Letters (U)**. Escritório do Inspetor Geral. 2007. Disponível em: <<https://oig.justice.gov/reports/2014/s1410.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2018.

DOYLE, Charles. Terrorism: Section by section analysis of the USA PATRIOT Act. **Congressional Research Service**, p. 1-59, 2001.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Constitution of the United States**. 1788. Disponível em: <https://www.senate.gov/civics/constitution_item/constitution.htm#a1>. Acesso em 05 jan. 2018.

_____. **Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism (USA Patriot Act) of 2001**. Washington, 26 out. 2001. The United States House of Representatives. Disponível em: <<https://www.congress.gov/107/plaws/publ56/PLAW-107publ56.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2017.

GONZALEZ, Tracey Topper. Individual rights versus collective security: assessing the constitutionality of the USA Patriot Act. **U. Miami Int’L & Comp. Law Review**, v. 11, p. 75-113, 2003.

HERMAN, Susan. The USA PATRIOT Act and the Submajoritarian Fourth Amendment. **Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review**, v. 41, p. 67-132, 2006.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

O’DONNELL, Michael J. Reading for terrorism: section 215 of the USA Patriot Act and the constitutional right to information privacy. **Journal of Legislation**, v. 31, p. 45-68, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em 01 out. 2018.

OSCILOWSKI, Ursula G.; JAEGER, Paul T. National Security Letters, the USA PATRIOT Act, and the Constitution: The tensions between national security and civil rights. **Government Information Quarterly**, v. 25, p. 625-644, 2008.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?** 2. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

RUBEL, Alan. Privacy and the USA Patriot Act: rights, the value of right, and autonomy. **Law and Philosophy**, v. 26, n. 2, p. 119-159, 2007.

SHUMATE, Brett A. From “Sneak and Peek” to “Sneak and Steal”: Section 213 of the USA PATRIOT Act. **Regent University Law Review**, v. 19, n. 203, p. 203-234, 2006.

SINNAR, Shirin. Patriotic or unconstitutional? The mandatory detention of aliens under the USA Patriot Act. **Stanford Law Review**, v. 55, n. 4, p. 1419-1456, 2003.

O RE-APRENDIZADO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS A PARTIR DA FASE ADULTA NOS ESPAÇOS SOCIAIS

Simone Aires da Silva

SETREM- Sociedade Educacional Três de Maio
Três de Maio – RS

Rúbia Emmel

Instituto Federal Farroupilha
Santa Rosa – RS

RESUMO: O presente artigo trata do trabalho de conclusão de curso realizado na graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia. Investigou-se a deficiência visual, os processos inclusivos e a incorporação da diversidade são temas que inquietam a sociedade, acadêmicos(as) e professores (as), tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Com o objetivo de compreender o processo da reabilitação de pessoas cegas a partir da fase adulta em espaços sociais. Caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de caráter qualitativo, quanto aos objetivos configura como pesquisa exploratória e descritiva. Para coleta e posterior análise dos dados utilizou a análise do discurso e entrevista semiestruturada, realizada com algumas perguntas abertas, possibilitando o diálogo e interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, devido valer-se do estudo de caso. O estudo foi desenvolvido com quatro participante deficientes visuais, com a idade entre 39 a 58 anos, todos do sexo masculino,

na cidade de Três de Maio-Rs. e ocorreu no segundo semestre de 2017. Este trabalho permitiu compreender alguns processos de reabilitação/inclusivos e o processo de estruturação e reaprendizado desses sujeitos sociais. Portanto, foi possível perceber que nos dias atuais o tema é pouco debatido no meio acadêmico. É relevante que se amplie os conhecimentos nas formações e na educação, visando compreender a diversidade, os sujeitos com deficiência, capazes de desenvolver habilidades e competências, sem criarmos estereótipos que envolvam estigmas de piedade e caridade.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente Visual; Reaprendizado; Interações Sociais.

THE RE-LEARNING OF VISUAL DISABLED PEOPLE FROM THE ADULT PHASE IN SOCIAL SPACES

ABSTRACT: The present article deals with the work of conclusion of course accomplished in the graduation of Full Degree in Pedagogy. It was investigated the visual deficiency, the inclusive processes and the incorporation of the diversity are subjects that concern the society, academics and professors, as much in the Basic Education as in Higher Education. Aiming to understand the process of rehabilitation of

blind people from the adult stage in social spaces. It is characterized as an applied research, of qualitative character, regarding the objectives it configures as exploratory and descriptive research. In order to collect and analyze the data, we used discourse analysis and semi-structured interviews, with some open questions, enabling the dialogue and interaction between the researcher and the researched subject, due to the case study. The study was developed with four visually impaired participants, aged 39 to 58 years, all males, in the city of Três de Maio-Rs. and occurred in the second half of 2017. This work allowed us to understand some rehabilitation / inclusive processes and the process of structuring and relearning these social subjects. Therefore, it was possible to perceive that in the present day the subject is little debated in the academic environment. It is important to broaden our knowledge in education and training in order to understand diversity, the disabled, capable of developing skills and competences, without creating stereotypes that involve stigmas of piety and charity.

KEYWORDS: Visually impaired. Rehabilitation. Social Interactions.

1 | INTRODUÇÃO

Durante a trajetória no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade, localizada em Três de Maio, Rio Grande do Sul, a temática Inclusão esteve presente nos estudos de alguns componentes curriculares que possibilitaram reconhecer a necessidade de realizar uma investigação, a fim de aprofundar as leituras, embasamentos teóricos e ressignificar conceitos acerca da temática. Ao abordar a proposta sob a perspectiva dos paradigmas inclusivos, buscou-se elucidar o meio e/ou ambiente de aprendizagem sob a ótica da pessoa com deficiência visual, observou-se inúmeras nuances e incertezas, que conduziram ao tema de pesquisa.

Buscou-se através da pesquisa aprofundar estudos relacionados a deficiência, com a qual pôde-se perceber que historicamente ocorreram avanços relativamente substanciais, perpassando o âmbito das políticas públicas em defesa das mesmas, alterando suas relações e situações de enfrentamento social.

Observou-se que a deficiência visual é um assunto pouco sistematizado no meio acadêmico, com isso, a pesquisa contribuiu em ampliar as discussões acerca da temática nos ambientes sociais e educacionais. Na perspectiva de apresentar elementos relevantes para inclusão das pessoas deficientes em diferentes espaços, sob a ótica dos processos inclusivos, na aceitação da diversidade.

Desta forma, ampliam-se os conhecimentos que possibilitam perceber os sujeitos, sem criarmos estereótipos que envolvem estigmas de piedade e caridade, explorando a compreensão dos processos que cercam a reabilitação, nos espaços, sejam estes escolares ou não escolares.

2 | METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa em educação de abordagem qualitativa e pesquisa aplicada, quanto aos objetivos configura como pesquisa exploratória e descritiva. Para a coleta de dados e posterior análise foram as entrevistas semiestruturadas e gravadas, realizadas através de perguntas abertas para nortear o diálogo e a interação, entre os sujeitos pesquisador e o pesquisado (MINAYO, 2012, p. 77).

O embasamento teórico que contribuíram para a constituição metodológica da pesquisa deste trabalho foram: Ministério da Educação (MEC); Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual (BRASIL, 2003), Deficiência visual, MEC (BRASIL, 2000); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada (BRASIL, 2008); ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 9050 (2004); Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2004); Vygotsky (2007).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Associação para Pessoas com deficiência Visual e Física, em um município na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A nominata dos sujeitos participantes da pesquisa foi preservada, considerando os preceitos éticos e de direito previsto na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que regulamenta a pesquisa com seres humanos.

3 | RESULTADO, ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

A pesquisa foi desenvolvida com quatro sujeitos em condição de deficiência visual na fase adulta. Apesar dos mesmos frequentarem uma entidade assistencial situada na cidade, delimitou-se a compreender como ocorre a reabilitação de pessoas cegas a partir da fase adulta em espaços sociais.

No decorrer da escrita, como princípios éticos preservou-se em sigilo a identidade dos sujeitos pesquisados, fazendo referência aos mesmos, utilizando a letra E para entrevistado e pela sequência numérica, para representá-los: E1, E2, E3, E4. Os sujeitos apresentados na pesquisa são deficientes visuais e têm de 39 a 58 anos. Todos do gênero masculino.

Os entrevistados apresentados na pesquisa, E1 e E3 (são irmãos), já constituíram família, residem com suas esposas, ambos não têm filhos, possuem Ensino Fundamental incompleto, de linguagem e expressões simples, moraram grande parte de suas infâncias no interior da Argentina, país que faz fronteira com o Rio Grande do Sul, com uma vida simples de trabalhadores rurais e serviço pesado. Relataram que suas vidas foram marcadas por muitas dificuldades, pois, o pai morreu ainda quando eram crianças e a mãe era doente, tendo que, os dois trabalharem para ajudar a manter a família desde a infância.

O primeiro questionamento foi sobre em que contexto ocorreu a deficiência visual, como, e em que idade aconteceu o diagnóstico — o E1, respondeu: eles (ele, o irmão, a mãe e outros membros da família) souberam quando eles eram crianças que

iam ficar cegos, pois, a doença deles é conhecida por Retinose Pigmentar Congênita, vem ao longo dos anos, passando de geração em geração na família, em que só os homens apresentam a doença.

A Retinose Pigmentária é o nome dado as inúmeras “doenças que têm em comum degeneração retiniana progressiva caracterizada por perda avançada do campo visual, cegueira noturna e retinopatia com deposição de pigmento na retina.” (UNONIUSL; FARAHLL; SALLUMLL, 2003, p. 445)

Para E2, o problema de visão começou quando era criança como relata: *“Quando tinha 9 anos, tive problema de diabetes [...]”. Com 23 a 24 perdeu um olho, em 2009: “depois o outro foi perdendo aos poucos, agora a cegueira quase total[...].”*

A retinopatia diabética/diabetes mellitus tipo I, também conhecida como diabetes juvenil ou insulino dependente “geralmente desenvolve-se de forma repentina antes dos 20 anos de idade. Esta doença é desencadeada pela destruição das células beta, secretoras de insulina nas ilhotas de Langerhans do pâncreas” (CORRÊA; EAGLE JR., 2005, p. 410).

E3 relata que, *“o meu problema começou desde pequeno a gente já veio com esse problema, só que foi se agravando com a idade, a se a passar o tempo”*. E1 e E3 são irmãos, e possuem a mesma doença, conhecida como Retinose Pigmentar congênita. Desde criança já sabiam que em uma altura da vida iriam ficar cegos.

Para o E4 também é uma doença congênita chamada Colobôma congênito desde nascença. Conforme E4 trata-se de uma má formação ocular, a qual, *“no decorrer do tempo a questão foi se agravando, um olho eu perdi que não me lembro quando, quando vi já não enxergava mais”*.

Colobôma congênita também conhecida como a “anomalia de Peters” de acordo com Meyer et al.: “A anomalia de Peters consiste na mais comum opacidade corneana congênita e é secundária à malformação do segmento anterior do olho” (MEYER, et al. 2010, p. 6).

A partir dos dados coletados percebeu-se que a causa da cegueira dos entrevistados foram doenças patológicas de herança genética congênita, em alguns casos passaram de geração em geração, inclusive dois dos pesquisados que são irmãos, têm dois primos cegos na mesma associação.

Ao serem questionados sobre como foi para eles receberem o diagnóstico: E1 não soube explicar, por não se lembrar. Isto retrata o quando o mundo do trabalho ainda carece de atividades que permitam a integração dos deficientes visuais, pois, poderiam desenvolver atividades adaptadas, mas muitos dos espaços ainda não possuem estruturas arquitetônicas acessíveis.

Foi muito difícil receber o diagnóstico, explica E2, trabalhava com a carteira assinada, *“quando tinha um tempinho, ainda fazia as coisas de casa, uns bichinhos, para estar ali cuidando, fazia horta em casa[...].”* E3 relatou que a deficiência visual vinha de família. Para E4, nunca foi desesperador, pois, quando foi diagnosticado e informado da doença já enxergava pouco, nesse ano de 2017 é totalmente cego e diz

ser conformado com a situação, como ele disse: *“se eu for analisar meu cunhado, que têm Alzheimer, é muito pior perder a memória do que perder a visão, porque eu não enxergando, mas estou consciente [...]”* (E4).

Nos relatos acima apresentados percebeu-se que a pessoa que fica deficiente a partir de uma certa idade, sente que o seu mundo ruiu ao cegar. As bases em que se sustentava deixaram de existir. Como, por exemplo, realizar tarefas cotidianas em casa, plantar, cuidar dos animais, andar na rua, andar de bicicleta, entre outras, deixaram de ser possíveis mesmo depois do processo de reabilitação. A partir dos relatos identifica-se o quanto é complexo a reabilitação, um processo que nestes casos carece ser contínuo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada (BRASIL, 2008), afirma que, a atitude de perceber de forma positiva, não ficar só lamentando das condições da deficiência, possibilitará a auto aceitação em relação a si mesmo e a sua condição no passado. Embora, seja difícil é significativo que o sujeito entenda e aceite a condição atual, o que vai possibilitar sua autonomia e identidade.

Como foi a reação de amigos e familiares a partir da notícia da deficiência. Em que período da vida ficariam cegos e qual foram suas primeiras reações e ações, responderam que: *“Minha mãe às vezes..., eu não podia arrumar serviço, o pessoal não queria me dá mais serviço [...] eu chegava em casa não podia levar as coisas para casa, às vezes ela corria comigo [...], aí resolvi, vou morar sozinho[...]”* (E1). Ele disse que não tinha amigos só a família, moravam no interior (E1).

Para E2 relata que a família lhe ajudou e apoiou no que foi necessário: *“Alguns amigos que eu tinha eu perdi, que se afastaram, [...] tem uns que hoje passam me cumprimentam e conversam comigo”*. E3 relata que para sua mãe era difícil estava sempre nervosa, mas não tinha o que fazer, ela falava que tinha dois filhos, com tempo os dois não iriam enxergar e poderia não estar viva para ajudá-los. E quanto aos amigos ficaram curiosos, mas nada mudou na amizade *“às vezes em festa, que enxerga a gente fica um pouco meio para um lado, meio afastado dos outros que se divertem diferente”* (E3).

“É difícil de explicar, cada pessoa tem uma reação diferente, a minha mãe foi a que mais sofreu com isso, ela não se conformava, ainda hoje ela não se conforma” (E4). Com os seus irmãos foi diferente, não foi difícil de aceitar, pois, perceberam que ele já tinha aceitado a sua condição e não tinha como mudar o contexto. Já para os filhos e a ex-mulher foi um golpe bastante duro *“ela não esperava isso, mas os filhos até não, eles já estavam grandinhos [...] acompanharam minha regressão”* (E4).

Por conseguinte, esses sujeitos se viram na condição de não conseguir trabalho devido à deficiência, necessitando de apoio e meios para ir em frente e recomeçar. Foram questionadas quais as instituições que eles procuraram para que pudessem ter um apoio e continuar em frente. Responderam que foi através de pessoas da família, assistente social, uma enfermeira do posto de saúde do bairro na época, indicaram a Associação dos Deficientes Visuais Nova Vida (ASDEVI). Através da Associação,

do posto de saúde com a assistência do SUS, foram encaminhados para o centro reabilitação de um Hospital da Região Noroeste do Rio Grande do Sul.

Assim, o recurso de aprendizagem do sujeito, além de ser definido pelo próprio processo do desenvolvimento, é controlado por novas habilidades, que são determinadas psicologicamente por sistemas ou momentos que são digeridos e assimilados enquanto outros estão rejeitadas.

As instituições citadas acima como, Centro Regional de Reabilitação em Baixa Visão e Cegueira é o único na Região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, iniciou suas funções atendendo mais de 300 municípios, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Além deste Centro Regional, apenas o Banco de Olhos de Porto Alegre (Município que é a capital do Estado) oferece os mesmos serviços (FROELICH, 2011).

Ao buscar informações e conhecer o histórico da ASDEVI, identificou-se que a primeira reunião da instituição ocorreu em 25 de maio em 2010, com oito participantes e nem todos eram deficientes. Depois foram associando mais pessoas, que ficaram sabendo através de pessoas que participavam, agentes de saúde e amigos. Os associados no ano de 2017 eram: 20 deficientes (visuais e físico) e 19 que são acompanhantes. AASDEVI não possui sede própria, dependendo sempre de um lugar cedido por um grupo esportista.

Ademais, através da amostra da coleta de dados, procurou-se saber qual o grau de deficiência que apresentava cada entrevistado, cegueira e/ou baixa visão — Conforme suas respostas os entrevistados E1, E2 e E4 possui deficiência total (cegueira), já algum tempo e E3 disse que ainda ver vultos, mas não consegue identificar.

Visando compreender como ocorre a formação de novos sistemas funcionais, em que o sujeito perde um órgão e potencializa outros, Vigotski (2007) afirma que, o desenvolvimento de novos “órgãos funcionais” ocorrem através da formação de “novos sistemas funcionais, que é a maneira pelo qual se dá o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral” (VIGOTSKI, 2007, p. 156). O mesmo autor explica: “o córtex cerebral humano, graças a esse princípio, torna-se um órgão da civilização, no qual estão ocultas possibilidades ilimitadas e que não requer novos aparelhos morfológicos” (VIGOTSKI, 2007, p. 156) em cada ocasião a história institui e carece de uma nova função.

Nesse contexto, buscou-se conhecer as técnicas utilizadas para a reabilitação dos sujeitos da pesquisa, que foram realizadas no Centro de Reabilitação, onde foram utilizados métodos/técnicas, instrumentos/ ferramentas para que ocorressem as reabilitações dos deficientes visuais. E1 explica que, o treinamento começou dentro do próprio hospital, em ações básicas de como ir e usar banheiro, ir até o bebedouro e tomar água: *“o treinamento da bengala, [...] não foi muito fácil, tinha que sair na rua sozinho, marcava que tinha que ir até tal lugar e depois voltar”*. Conforme ele, tinham que fazer todo o caminho de acordo o que era estabelecido pelas monitoras depois de todo o percurso retornar ao hospital. *“Saber fazer o nome” (um treinamento*

próprio para esse aprendizado). O treinamento era de acordo a especificidade e a necessidade de cada um (E1).

Nos relatos E1 expressou ser uma pessoa estressada com todos a sua volta antes da reabilitação. E o que mais gostava da reabilitação era de fazer as atividades na piscina.

A reabilitação para E2, aconteceu um pouco diferente, pois, o centro possuía um pouco mais de recurso diferente do grupo que iniciou: *“fiz a cinoterapia com cachorro da Brigada Militar, aulas e oficinas com o computador, psicóloga, hidroterapia quando teve de cadeira de rodas, devido a um agravamento da diabetes”*. Depois de recuperado e podendo caminhar novamente fez o treinamento com a bengala: *“a reabilitação no grupo de convivência, aprendia conviver com o problema”* (E2).

O treinamento da bengala branca para E3 foi muito difícil, realizou outras atividades: artesanato o treinamento com a bengala branca para poder ser independente *“[...] aprendemos achar uma vasilha, um copo na mesa [...]. Lá nós lavava louça, entre dois, depois do almoço. Tinha vergonha até de chegar na mesa almoçar junto com outras pessoas”* (E3).

Durante a reabilitação E4 aprendeu: a usar a bengala branca era o que mais considerava importante para sua reabilitação e foi ótimo o aprendizado, a informática já sabia o que precisava *“eles ensinam lá também culinária, outras coisas, isso era uma coisa que eu já dominava*. Conforme ele, o treinamento de reabilitação tinha: o braile, informática, socialização, mobilidade (OM), artesanato, entre outros. *“Eu fiz socialização, mobilidade, artesanato, o braile aprendi o essencial”* (E4).

Pelos recortes de transcrições dos entrevistados percebeu-se, que o processo de reabilitação dos sujeitos sociais desta pesquisa foi complexo considerando as dificuldades expressas no processo de reabilitação. Como, por exemplo, o treinamento com a bengala branca, sair na rua sozinho, a socialização, estar e se alimentar em público, entre outros ocorridos.

Por conseguinte, com a entrevista, foi possível perceber que os envolvidos, não sabiam explicar com clareza, ficou em dúvida quanto ao significado da nomenclatura, ou seja, o que significava identidade coletiva. Responderam da forma que entenderam, um deles não soube responder e os outros compreendem de maneira parecida. Nessa questão, E1 respondeu que: seria um grupo, como a ASDEVI. *“Em um grupo um ajuda o outro, sozinho tu não vai a lugar nenhum, sem precisa do próximo para ajudar”* (E2); E3 não sabia responder, disse: todos como meus amigos, colegas de grupo? Para E4, é um assunto *“bem complicado para falar, eu para mim, isso seria as pessoas que tem o mesmo raciocínio, as mesmas ideias, tem as mesmas soluções, os mesmos sonhos. Para mim, seria a ASDEVI, a igreja e a família”*. De modo que, a maioria dos sujeitos desta pesquisa entenderam que a coletividade é um grupo de pessoas que tem objetos em comum, como eles mesmo colocaram a associação.

Em relação ao que os entrevistados entendem por “Inclusão” responderam: *“não somos todos iguais”* (E1); Estar incluído na sociedade, como uma pessoa sem

deficiência, “*não se fechar em casa, não vai trazer resultado nenhum*” (E2); Já o E3 disse que para as pessoas da sociedade “*a gente não é bem visto. [...] não sei também pela gente não participa muito, onde eu vivo é tudo bem*”. De certo modo, a inclusão implica em tornar acessível tudo que a pessoa com deficiência precisa, que os espaços de atendimento como: lojas, mercados, entre outros lugares saibam atender os deficientes “*de certa forma, eu acho que a inclusão é um pouquinho diferente. A pessoa que me atenda saiba me atender, não fazer coisas específicas para mim, acho [...] que aí, é a inclusão*” (E4).

No contexto sobre a inclusão, como eles entendem o papel das instituições, os entrevistados continuavam com dúvidas acerca dos questionamentos. As respostas foram as seguintes:

Muito legal, porque ficar muito sozinho não é muito bom. Sem o treinamento e sem a bengala era muito ruim(E1);

Para mim, foi muito bom, reaprender tudo, se não fosse lá, não sei o que seria de mim (E2);

E3 não soube responder, O pessoal em Giruá fazem o papel deles, os treinamentos eram realizados de acordo com o que cada um necessitava. Pois, nem todos os treinamentos seriam utilizado depois pelos deficientes mas ao que tange as necessidades primordiais eles fazem um trabalho bom, muito bom (E4). (2017)

Conforme os excertos houve algumas dificuldades na compreensão sobre como ocorreu processo de inclusão, por parte dos entrevistados. Contudo, entendeu-se que não sabem dizer se existe a inclusão das pessoas deficientes nos espaços sociais de suas relações. Apenas um entrevistado demonstrou entender e relatou que ainda se caminha para essa direção, houve avanços significativos, mas, necessita que ainda ocorram mudanças importantes nesse aspecto.

Para compreensão sobre a inclusão, buscou-se embasamento na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), os estados se obrigam a ajustar-se e promover que à pessoa deficiente desfrute de pleno direito de fazer suas escolhas e viver na comunidade, sendo incluídos e participante. Para que ocorra a inclusão a sociedade carece “adequar-se às características individuais de cada pessoa com deficiência (e não às características gerais deste segmento populacional enquanto grupo equivocadamente tomado como homogêneo)” (BRASIL, 2008, p. 73 e 74).

Nesta perspectiva, acredita-se que a comunidade visa melhorar assistência à pessoa deficiente visual, o que para E1 está cada vez melhor. Para E2: “*algumas pessoas não, só que eles estão se incluindo conforme o tempo*”; E3: “*sim, eu não sei se eles se importam, mas tinha que se importa mais, as pessoas tentam ajudar a gente, a sociedade, quem sabe eles não têm o poder nas mãos para ajudar mais*”.

Assim E4 relatou que é complicado nas ruas, pois, têm galhos, vasos de plantas, muitos não entendem a necessidade do outro: “*Eu acho que o pior problema é entender as necessidades do outro, esse é o maior obstáculo. [...] alguma coisa o pessoal está começando a entender e a mudar de atitude*” (E4).

Compreendeu-se com os relatos que os entrevistados percebem que algumas pessoas se importam com a condição dos sujeitos deficientes visuais e na sua melhoria da qualidade de vida. Em outros momentos, demonstraram que as pessoas não conseguem entender as necessidades do outro. Aos poucos a sociedade está permitindo a inclusão. O sujeito é um ser de relações, por isso necessita do meio social para desenvolver suas capacidades e habilidades. Por vezes, ainda ela é negada e ignorada, conforme apresenta:

É negada e ignorada pela sociedade, representa a única realidade plausível, enquanto somos seres singulares e únicos. Não há uma pessoa que por suas condições emocionais, físicas, culturais, sociais ou econômicas seja igual às outras. E é justamente na diversidade que devemos buscar e extrair as riquezas que nos acrescentam e completam. Portanto, é imperativo afirmar a diversidade e promover uma sociedade plural, inclusiva, baseada em direitos humanos, e na qual o acesso aos bens sociais seja universal (BRASIL, 2008, p. 30).

Pelo reconhecimento da diversidade é que se podem superar os discursos e atitudes limitantes da inclusão, reorganizando sua identidade, formando novas perspectivas em resposta ao meio. Concluindo a entrevista, perguntou-se o que pode ser melhorado para uma boa vivência das pessoas com deficiência nos espaços sociais em seu entendimento. Responderam:

Mas olha o que eu vou dizer, dá para melhorar, mas não sei bem explicar, mas tem várias coisas para melhorar (E1);

Melhorar a acessibilidade, o acesso, algumas quadras têm calçamento, tem outras que não têm, tem calçada que tem buraco, está caminhando reto quando ver tem um desnível, às vezes na parede do outro lado é um pouquinho mais baixo, os toldos que botam em loja muito baixo (E2);

Tem muita coisa tem que melhorar, nem tenho muita resposta, nessa parte, mas, para mim está bom assim, conforme está indo, acho que melhorar, mas não tem o que fazer. A saúde a gente tem que correr bastante agora, para conseguir marcar exame, para marcar consulta remédio, essas coisas [...](E3). (2017)

A sociedade carece aceitar o deficiente como uma pessoa humana, respeitando a sua dignidade e proporcionando a integração social, igual as outras, possibilitando a acessibilidade e a inclusão necessárias para cada caso, como relata E4: “*criam obstáculo mesmo sem querer, não é praticamente não aceitar é não colocar à disposição o que as pessoas precisam [...] a família é a âncora essencial, muito importante*” (2017).

Para o Vigotski (2007, p. 58) “o processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. As funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”, ou seja, o autor apresenta que são todas as funções no desenvolvimento da criança e essas surgem duas vezes “primeiro acontecem *entre* pessoas (interpsicológica), e depois acontecem no *interior* da criança (intrapsicológica)” (VIGOTSKI, 2007, p. 57). No qual os sujeitos precisam do meio para se relacionar de uma forma real, através de atividades, se desenvolva, o

autor define essa relação de funções superiores.

4 | REABILITAÇÃO, ACESSIBILIDADE, ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: UM PROCESSO NECESSÁRIO PARA DESENVOLVER A AUTONOMIA DA PESSOA DEFICIENTE

Para compreender a acessibilidade buscou-se em Figueiredo (2011, p. 192): “a acessibilidade passa a figurar no aparato legal, a partir de 1998, com o projeto de Lei 4767/98, indicando normas para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida”. De modo que, possam através da liberdade assegurada por lei dispor da acessibilidade, promovendo a autonomia e condições para ter acesso aos espaços e suas utilizações, o Estatuto da Pessoa com deficiência instituído na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, consta no Art. 3º, para fins de aplicação desta, a acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2015).

Possibilitar um espaço estruturado, ferramentas, oportunidade para o desenvolvimento do sujeito, permitirá que possa vivenciar a vida com autonomia e significado. Na questão de Orientação e Mobilidade, apresenta-se que “a aprendizagem adquirida em seu meio em contato com diferentes objetos, mediante relações interpessoais, impulsiona o seu desenvolvimento” (BRASIL, 2003, p. 27).

Nessa perspectiva, a deficiência visual quando ocorre numa certa idade compromete a relação das pessoas deficientes com o outro, a capacidade de se orientar e movimentar. Assim o documento do Ministério da Educação (MEC) apresenta que, o treinamento da orientação e mobilidade permite “a pessoa de se movimentar e se orientar com segurança”, dessa forma, promovendo a independência em todos os espaços, na qual permitirá desenvolver diversas atividades” (BRASIL, 2000, p. 13).

Contudo, é preciso que a família entenda que a pessoa com deficiência é uma pessoa total, apenas com algumas limitações, tornando produtivas, evita com que focalizem a atenção na cegueira, ou na baixa capacidade visual (BRASIL, 2000). Segundo o caderno do MEC, muitas famílias prolongam períodos de “angústia, ansiedade, conflitos, negação, sublimação, frustração e até mesmo desesperança por não dispor de informações e não encontrar interlocutores para discutir sua problemática e para se identificar” (BRASIL, 2000, p. 14).

Nesse contexto, a escola é um importante espaço social de desenvolvimento e aprendizagem, necessita estar preparada para as diversidades e mudanças que ocorrem a todo o momento. E a partir disso, conforme Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, para haver a inclusão das pessoas com deficiência visual, deve-se levar em consideração “as experiências, vivências, conhecimentos que a criança traz consigo e o que está por acontecer em sua trajetória” (BRASIL, 2003, p.

25). O professor, deve estar aberto às modificações e aprendizados, exigências para acompanhar as demandas, as necessidades e as especificidades dos alunos.

Para Vygotsky (1996) apud Rabello e Passos (2010, p. 05), “não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem.” Contudo, o sujeito precisa do seu contexto social, do ambiente para se desenvolver, pode-se pensar que não é com o tempo e sim com os instrumentos que utiliza e a forma que será a mediação dessas manipulações para que ocorra o processo de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi um desafio, pois, confronta com temas complexos ainda enraizado de forma equivocada em nossa sociedade, por vezes, tem-se buscado avanços significativos e algumas conquistas ao longo dos anos, que foram relevantes sobre o tema. No decorrer desta pesquisa, buscou-se compreender o processo da reabilitação de pessoas cegas a partir da fase adulta em espaços sociais.

A partir da pesquisa considera-se significativo que ocorram decorrentes estudos referente a temática, dessa forma, poderá desenvolver vigentes reflexão e percepção que propicie auxiliar as ações de futuras pedagogas pesquisadoras para dar conta das demandas as diferenças e as diversidades nos espaços escolares. Por fim, é relevante que a sociedade abra espaços de reflexão, onde o indivíduo tenha sua autonomia, possa ser participante da construção, transformação social, exercendo a cidadania.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT NBR 9050). **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos** – NORMA BRASILEIRA. 2ª Ed. 31.05.2004. Válida a partir de 30.06.2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefielddescription%5D_24.pdf>. Acesso em: 01/10/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Marta Gil (org.). **Deficiência visual** – Brasília: MEC. 80 p.: il. - (Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692) 1. Deficiência visual 2. Integração escolar. 3. Sexualidade. 4. Educação Especial. I. Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisua.pdf>. Acesso em: 22/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. MACHADO, Edilene Vieira, *et al.* (elaboração). Brasília: DF. MEC, SEESP. 167 p., 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em: 22 jun. de 2017.

BRASIL. RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Org.). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE- **A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. p.: 164 cm, 2008. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-earquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em: 01/10/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 04/08/2017.

CORRÊA, Maria da Silva; EAGLE JR., Ralph. **Aspectos patológicos da retinopatia diabética.** Relatos de Casos. Arq. Bras. Oftalmol. v. 68. n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492005000300028>. Acesso em: 01/10/2017.

FROELICH, Deise. Região conta com Centro de Referência em Baixa Visão e Cegueira, 2011. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/santarosa/2011/05/04/regiao-conta-com-centro-de-referencia-em-baixa-visao-e-cegueira/>>. Acesso em: 13/10/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEYER, Isadora; et. al. **Anomalia de Peters, seus aspectos clínicos e terapêuticos: relato de caso.** Arq. Bras. Oftalmol. v. 66, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492010000400014>. Acesso em: 01/10/2017.

UNONIUS, N; FARAH, M.E; SALLUM, J. 2003. **Classificação diagnóstica dos portadores de doenças degenerativas de retina, integrantes dos grupos Retina São Paulo e Retina Vale do Paraíba.** Arq. Bras. Oftalmol. v. 66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abo/v66n4/17380.pdf>>. Acesso em: 01/10/2017.

VIGOTSKI, Lev S. (1896-1934). **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O RETORNO DO INTERNAMENTO DOS INDIVÍDUOS DESVIANTES NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POBREZA E DA LOUCURA

Letícia lafelix Minari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Assis – São Paulo

Hélio Rebello Cardoso Júnior

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Assis – São Paulo

RESUMO: No século XIX, no Brasil, os indivíduos que vagavam pelas ruas foram considerados pela Medicina Social como ameaças ao bem-estar da sociedade. Este diagnóstico dos indivíduos perigosos permitiu aos médicos sociais justificar e requerer a criação dos primeiros hospícios para que essas pessoas fossem “tratadas”. Quando esse espaço de institucionalização foi criado, nasce a Psiquiatria no Brasil, a qual se notabilizou por ter internado conjuntamente loucos e pobres como desviantes da ordem social. Essas figuras só começaram a ser desinstitucionalizadas na década de 1980, quando teve início a Reforma Psiquiátrica brasileira. Contudo, apesar das contribuições advindas desse movimento, o internamento conjunto da pobreza e da loucura parece ter retornado por meio do ressurgimento da ideia de indivíduo perigoso. Tais pessoas estão sendo institucionalizadas em estabelecimentos disfarçados de cuidado, mas que na verdade

funcionam como dispositivos de controle para separar da sociedade os improdutivos, ou melhor, os não empregáveis. Essa internação pode ser lida tanto por meio do conceito Foucaultiano de biopolítica, responsável por retirar da sociedade e normalizar os desviantes; como pelos estudos do le Blanc sobre a invisibilidade social, partilhada pelas vidas de pobres e loucos.

PALAVRAS-CHAVE: pobres; loucos; institucionalização; biopolítica; invisibilidade social.

THE RETURN OF INTERNMENT OF DEVIANT INDIVIDUALS IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE INSTITUTIONALIZATION OF POVERTY AND MADNESS

ABSTRACT: In the 19th century, in Brazil, individuals who wandered the streets were considered by Social Medicine as threats to the well-being of society. This diagnosis of dangerous individuals allowed social doctors to justify and request the creation of the first hospices for these people to be “treated”. With these spaces, Brazil’s psychiatry was born, in which the deviants of social order (specially the mad and the poor) were confined. These figures started to be released in the 1980s, when the Brazilian Psychiatric Reform started. However,

besides the movement contributions, the joint internment of poverty and madness seems to have returned through the resurgence of the idea of dangerous individual. Such people are being institutionalized in establishments disguised as care, but which actually function as control devices to separate the unproductives, or better, the non-employable, from society. This phenomenon be studied under the Foucaultian concept of biopolitics, responsible for normalizing the deviants; studies from le Blanc about social invisibility shared by their lives.

KEYWORDS: poor; crazy; institutionalization; biopolitics; social invisibility.

“A loucura, objeto de meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente.”

(O Alienista – Machado de Assis)

1 | UMA PEQUENA REMISSÃO HISTÓRICA

O presente trabalho faz parte dos resultados obtidos no estágio de pesquisa intitulado *L'institutionnalisation des déviants: une étude sur le retour de l'hospitalisation des pauvres et des fous au Brésil*, o qual foi realizado em Paris – França, junto a Université Paris-Est Créteil Val de Marne, no ano de 2018. Tal estágio contou com a supervisão do Prof. Dr. em Filosofia Guillaume le Blanc – autor de referência neste estudo; e foi fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Para que o objetivo e o recorte teórico fiquem mais claros, é preciso uma pequena remissão ao passado. No contexto histórico brasileiro, os indivíduos desviantes como pobres, loucos, devassos, vagabundos e etc. foram diagnosticados durante o século XIX pelos médicos sociais como indivíduos instáveis e perigosos, argumento este que justificou sua retirada das ruas e a criação de um espaço adequado para tratá-los (MACHADO et al., 1978). Esse espaço adequado foi o hospício, e com a criação dele, a medicina social inaugurou a Psiquiatria no Brasil e se constituiu como estratégia biopolítica de controle dos corpos e populações. A biopolítica elimina tudo que ameaça o bem-estar da população para proporcionar melhor qualidade de vida a esta e, por meio do biopoder, ela saneou a sociedade brasileira, retirando as “infecções internas” para tentar normalizá-las no espaço asilar através da medicalização (MACHADO et al., 1978) (FENANDES; RESMINI, [2017]) (DUARTE, [2018], p. 7).

O internamento conjunto dessas figuras como um desvio à norma social, além da sua potencial periculosidade, continuou ao longo dos séculos XIX e XX (MACHADO et al., 1978). Na década de 1940, o país já contava com mais 61 hospitais psiquiátricos espalhados por todo o território nacional. Esse número foi aumentando gradativamente conforme o crescimento populacional e a expansão das cidades. Em 1981, existiam cerca de 430 manicômios, de natureza pública, filantrópica e privada, contabilizando mais de 100.000 leitos hospitalares (DIAS, 2007, p. 51).

Essa realidade de internação só começou a mudar quando a repressão política

do governo ditatorial (1964-1984) perdeu força, ainda na década de 80, tendo início o processo de redemocratização social. As denúncias de violência realizadas nesse período abrangiam o campo da Saúde Mental, possibilitando discussões sobre a crueldade presente nas práticas médicas e administrativas, assim como, na inadequação do espaço oferecido as pessoas com transtornos mentais nos hospitais psiquiátricos (JORGE, 1997, pp. 46-47, 63-64).

Em 1994 foi formada a Comissão Nacional de Reforma Psiquiátrica com o intuito de substituir o modelo psiquiátrico vigente por formas assistenciais alternativas, que facilitassem o primeiro contato do sujeito em sofrimento psíquico com serviços gerais de saúde (JORGE, 1997, p. 64). Em 2001, foi aprovada a Lei Federal 10.216 que garante a proteção e os direitos humanos dos indivíduos com transtornos mentais. Essa lei deu origem a Política de Saúde Mental, responsável pelos cuidados prestados aos usuários dos serviços assistenciais, bem como, a extinção progressiva dos manicômios, a desinstitucionalização e a reinserção do sujeito na sociedade (AMSTALDEN; PASSOS, [2017]).

Desde então a luta por um tratamento humanizado continua e apesar das várias conquistas, o país ainda não conseguiu acabar com todos os hospitais psiquiátricos. No censo realizado em 2014 pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, consta que só nesse Estado ainda estão abertas 51 instituições psiquiátricas (CAYRES et al., 2015, pp. 27-29). Esse dado demonstra que a conjuntura do Brasil na área da Saúde Mental ainda é delicada e a situação se torna ainda mais preocupante quando se considera o crescimento notável das Comunidades Terapêuticas e as ações empregadas em 2017 para a retirada das pessoas na região da Cracolândia.

Tais comunidades funcionam na mesma lógica do modelo manicomial, já que retiram as pessoas de circulação, segregando-as em locais que as deixarão afastadas de suas relações sociais. Um outro problema está na inexistência de cuidado com a saúde e no viés religioso que muitas delas possuem, sendo ofertada a fé como terapia (BELLONI, 2014). Segundo o censo de 2011 solicitado pelo *Projeto Ações Integradas*, elas já contabilizavam 1795 instituições, mais que o quádruplo do número de hospícios estimados na década de 1980 (Laboratório de Geoprocessamento do Centro de Ecologia – LABGEO, [2017]). Uma hipótese para esse crescimento é o fenômeno criado em torno das pessoas que moram nas ruas, principalmente dos usuários de crack. A sociedade, influenciada pela mídia, acredita que essa situação de rua é nova e há muita gente nela, sendo cobrado por setores da opinião pública que o governo ofereça uma nova Política de Saúde Mental, encontrada na internação nas Comunidades Terapêuticas (BELLONI, 2014).

Dentre as medidas empregadas para acabar com essa situação de rua, estão as realizadas pela Prefeitura de São Paulo em maio de 2017 para acabar com a Cracolândia. Além da demolição dos barracos e a remoção violenta dos habitantes dessa região, a polícia realizou busca e apreensão das pessoas que estavam em situação de drogadição, com o intuito de avaliá-las e colocá-las em abrigos de internação

compulsória. Essa internação foi justificada pela Prefeitura como necessária, já que os usuários de drogas, em geral, não controlam seus atos, ou seja, surtam, deteriorando o ambiente social, o que requer um tratamento intensivo (PEDROSO, 2017).

Tais ações demonstram um retrocesso eminente que remonta as mesmas medidas realizadas pela medicina social no século XIX para retirada dos pobres e loucos das ruas, com a alegação de que deveriam ser tratados, mas que, na verdade, foram empreendidas para que as ruas fossem limpas e a sociedade não precisasse lidar com essa inadequação.

Além do viés biopolítico de saneamento da população, a internação conjunta da pobreza e da loucura pode ser avaliada como uma consequência da invisibilidade social partilhada por essas pessoas. Para le Blanc, os invisíveis possuem atributos que não condizem com os requisitos sociais e por conta disso acabam sendo excluídos. Logo, a invisibilidade é resultante de um preconceito tão arraigado que invalida tais vidas, qualificando-as negativamente (LE BLANC, 2009). No Brasil, muitos são os invisíveis além dos pobres e dos loucos, mas, apenas eles são candidatos à internação, pois muitas vezes não trabalham e a sociedade não os quer vagando pelas ruas.

Essa recorrente criminalização, exclusão e/ou patologização da pobreza e da loucura e sua inserção em centros de aprisionamentos disfarçados de terapêuticos preocupa pelos retrocessos que tem provocado, incitando a tentar compreender os motivos de tal situação. Assim, este trabalho objetiva averiguar a volta do internamento das figuras desviantes da ordem social no Brasil, por meio de uma revisão bibliográfica de certas obras do Michel Foucault e do Guillaume le Blanc.

2 | O INDIVÍDUO PERIGOSO

Foucault aponta que a Psiquiatria começa a intervir no âmbito penal no início do século XIX por conta de uma série de casos que aconteceram entre 1800 e 1835. Tais casos, em geral assassinatos, têm em comum o fato de não terem sido precedidos ou acompanhados por nenhum dos sintomas da loucura, como as perturbações do pensamento ou da conduta, o delírio, a desordem e a agitação. Em outras palavras, estes crimes surgem dentro do que poderia ser chamado de “grau zero da loucura” e dada sua violência e raridade, permitem aos psiquiatras penetrarem à força na justiça penal como críticos desses acontecimentos (FOUCAULT, 2006, pp. 3-6).

Até então, o saber psiquiátrico não era necessário no âmbito penal, pois os crimes dos quais os loucos eram acusados, eram justificados como advindos de estados definitivos de loucura (demência e debilidade mental) ou surtos passageiros e, por serem facilmente reconhecíveis, não necessitavam de um médico para confirmá-los. Porém, com o aparecimento desse crime que atenta contra a natureza, no qual loucura e criminalidade estão associadas e o indivíduo se comporta como um monstro, o saber psiquiátrico torna-se necessário, inaugurando assim a Psiquiatria do crime pela patologia do monstruoso (FOUCAULT, 2006, pp. 5-7).

Para esses médicos, adentrar na criminologia se torna uma aposta importante pelo fato de ser mais uma modalidade de poder a garantir e também mais um espaço de intervenção para tratar os perigos inerentes ao corpo social. Assim, a conduta do criminoso que não se enquadra nos moldes tradicionais da loucura é analisada e categorizada como monomania homicida. Nesta modalidade de monomania, a loucura é em seu limite perigosa, crime; crime este que ultrapassava todas as leis da natureza e da sociedade, permanecendo invisível até o momento do ato. Logo, ninguém pode prever esse modo de loucura, exceto aqueles que possuem longa experiência e um saber especializado, ou seja, os psiquiatras (FOUCAULT, 2006, pp. 9-10).

Todavia, a noção de monomania acaba sendo abandonada pela Psiquiatria nos últimos anos do século XIX, por conta do seu novo interesse pela doença mental que prejudica a afetividade, os instintos e o comportamento, chamada de loucura moral, loucura instintiva, perversão e etc. e também, pela ideia de degeneração, que pressupõe certos sintomas em várias gerações familiares. Assim, como é possível definir esta ramificação evolutiva hereditária, já não é mais preciso opor os grandes crimes monstruosos, que remetem à violência incompreensível da loucura, ao pequeno delito. Desde então, a gravidade do crime não importa, pois é possível supor uma perturbação em maior ou menor grau dos instintos ou dos estágios de desenvolvimento interrompidos. Logo, a questão psiquiátrica não mais se situa nos grandes crimes, mas em todo um domínio das pequenas infrações (FOUCAULT, 2006, pp. 15-16).

Neste novo campo de interesse, focado na questão do instinto e da afetividade, abre-se a possibilidade de uma análise causal de todas as *condutas*, delinquentes ou não, independentes do grau de criminalidade, pois a noção de degeneração permite que qualquer elemento ou forma de conduta que fuja às normas sociais seja figurado como sintoma de uma possível doença. Instinto e degeneração também são utilizados pela Psiquiatria para ligar o menor dos criminosos a todo um perigo patológico para a sociedade, e finalmente para toda a espécie humana. Todo o campo das infrações pode ser sustentado em termos de perigo e conseqüentemente, de proteção a garantir (FOUCAULT, 2006, pp. 14-19). É neste contexto que aparece a figura do *indivíduo perigoso*, isto é, “nem exatamente doente nem propriamente criminoso”, o qual torna-se o principal alvo da intervenção punitiva (FOUCAULT, 2001, pp. 43, 200-201).

Para determinar o indivíduo perigoso, Psiquiatria e Justiça desenvolvem o exame médico-legal, com o intuito de fazer uma gradação do normal ao anormal (FOUCAULT, 2001, p. 52). Com o exame,

[...] tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituir como instância de controle do anormal (FOUCAULT, 2001, p. 52).

Este controle do anormal se dá pela detecção e punição das condutas desviantes

e consideradas perigosas, seja pela eliminação, pela exclusão, por restrições diversas ou ainda por medidas terapêuticas, com o objetivo de diminuir o risco de criminalidade representado por esse indivíduo para a sociedade. Em outras palavras, existem três grandes tipos de reações sociais frente ao crime, ou melhor, ao perigo que o criminoso constitui: a eliminação definitiva (pela morte ou pelo encarceramento em uma instituição), a eliminação provisória (com tratamento) e a eliminação parcial (esterilização, castração) (FOUCAULT, 2006, pp. 18 e 22). Assim, Psiquiatria e Justiça aliam-se para detectar, classificar e intervir nos anormais, disponibilizando para recepcioná-los os manicômios e as prisões, ao mesmo tempo em que servem de instrumento de defesa da sociedade, não deixando que esses indivíduos perigosos se aproximem dela (FOUCAULT, 2001, p. 419).

Este cenário de exclusão social dos indivíduos perigosos perdura até a segunda metade do século XX, quando a Reforma Psiquiátrica tem início na Europa e algumas mudanças institucionais são empreendidas. A Reforma fez muitos manicômios serem fechados e as pessoas que estavam institucionalizadas serem encaminhadas para serviços assistenciais mais humanizados. Porém, atualmente, como aponta Le Blanc, a noção de indivíduo perigoso tem retornado, incorporada agora a aquele com o qual não se sabe o que fazer, como o louco, o pobre mendigo ou vagabundo, o sem-teto, o errante, o drogado, etc., ou seja, todos os indivíduos não empregáveis (LE BLANC, 2013, pp. 173, 178, 183-184).

O ressurgimento do indivíduo perigoso também está relacionado a emergência de um imperativo de *defesa da sociedade*, responsável por remodelar prisões e asilos. Tudo ocorre como se essas instituições tivessem sido consideradas como administrações pesadas, o que fez com que fossem ressignificadas, adquirindo agora sentido no interior de um conjunto mais leve de procedimentos de controle disseminados em toda a sociedade (LE BLANC, 2013, pp. 183-185). Esses novos procedimentos de controle são

[...] passíveis frequentemente de até se fazerem passar por procedimentos de cuidado social, segundo uma linha divisória novamente maior que é a da empregabilidade dos sujeitos considerados normais e da não empregabilidade dos sujeitos portadores de uma patologia social e/ou mental (LE BLANC, 2013, p. 185).

Desta forma, esses dispositivos de “cuidado”, que na realidade servem para garantir a segurança social, recriam a antiga população do Hospital Geral, tratando conjuntamente o criminoso, o louco, o pobre e o delinquente. Aos que não são tão facilmente encarcerados e permanecem nas ruas, comumente o pobre, acaba tornando-se por força do desprezo social, o louco por excelência, isto é, o indivíduo destinado a permanecer à margem social (LE BLANC, 2013, p. 186).

3 | A BIOPOLÍTICA E O BIOPODER

Essa “nova” internação social baseada no controle camuflado de cuidado está diretamente associada ao interesse biopolítico de esterilizar a população de tudo aquilo que pode representar um perigo a ela. Foucault sugere que a *biopolítica* e o *biopoder* aparecem no decorrer do século XVIII, sobretudo na virada para o século XIX, como um poder disciplinador e normalizador que não age apenas sobre os corpos individuais, mas se concentra na figura do Estado e se exerce como uma política estatal, com a intenção de administrar a vida e o corpo da população (DUARTE, [2018], p. 6).

A biopolítica pretende normalizar a própria conduta da espécie, assim como reger, incentivar, manipular e observar grandes fenômenos como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, o fluxo de doenças e contaminações, a duração e as condições de vida, etc. (DUARTE, [2018], p. 6). Logo, são nessas observações que a biopolítica extrai seu saber e define o campo de intervenção de seu poder (FOUCAULT, 1999, p. 292).

Neste sentido, essa forma de poder complementa a individualização do poder disciplinar sobre os corpos por meio da utilização do biopoder, responsável por regular biologicamente a constituição da população. O biopoder é uma tecnologia de controle que se ocupa dos processos vitais que acometem o ser humano como espécie, ou seja, se preocupa com os indivíduos enquanto massa, ajustando-os e gerindo suas vidas. Desta forma, a fim de normalizar as multiplicidades, enquanto a disciplina age sobre os corpos para torná-los úteis, dóceis e produtivos; o biopoder incide sobre a população, por meio de diferentes instâncias estatais e institucionais encarregadas da gestão da vida, como os hospitais (CANDIOTTO, 2013, pp. 82-83). Nas palavras de Foucault,

[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade de homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjuntos que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz e direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer no fim do mesmo século, algo que não é mais uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 1999, p. 289).

A biopolítica utiliza o biopoder para “fazer” viver e “deixar” morrer, no sentido de que por meio dele estabelece políticas higienistas e eugênicas que saneiam o corpo da população, retirando dele as “infecções internas” (DUARTE, [2018], p. 7). Este deixar morrer implica o fazer morrer, já que os estados (liberais ou socialistas) abandonam

certos indivíduos (os anormais, claro) mediante sua inserção em instituições de “tratamento” e suspensão de suas garantias constitucionais (CANDIOTTO, 2013, p. 90). Logo, não existe “contradição entre o poder de gerência e incremento da vida e o poder de matar aos milhões para garantir as melhores condições vitais possíveis” (DUARTE, [2018], p. 8).

Evidentemente, são mortos aqueles que representam um perigo biológico para a população. É por causa desse tipo de ideologia que no século XIX também se opera uma transformação na própria noção de racismo, que deixa de ser a expressão do ódio entre as raças ou de preconceitos religiosos, econômicos e sociais, para se transformar em uma doutrina política estatal, em instrumento de justificação e implantação da morte pelo Estado (DUARTE, [2018], pp. 8-9). Segundo Foucault,

Em linhas gerais, o racismo, acho eu, assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária e viva. Vocês estão vendo que aí estamos, no fundo, muito longe de um racismo que seria, simples e tradicionalmente, desprezo ou ódio das raças umas pelas outras. Também estamos muito longe de um racismo que seria uma espécie de operação ideológica pela qual os Estados, ou uma classe, tentaria desviar para um adversário mítico hostilidades que estariam voltadas para [eles] ou agitariam o corpo social (FOUCAULT, 1999, pp. 308-309).

No contexto biopolítico, o Estado utiliza o racismo como justificativa para exercer seu direito de matar em nome de preservar, intensificar e purificar a vida. O racismo permite ao biopoder exercer-se e justifica os mais diversos conservadorismos sociais, já que institui um corte no todo biológico da espécie humana que aponta o que pode viver e o que deve morrer (DUARTE, [2018], p. 9). Assim, não basta que os indivíduos desviantes sejam derrotados, eles têm que ser exterminados, pois constituem perigos internos ao corpo social. Logo, “a morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 1999, p. 305).

4 | A INVISIBILIDADE SOCIAL

Para além da perspectiva biopolítica de controle por meio da higienização social, a institucionalização dos indivíduos desviantes pode ser analisada como efeito da invisibilidade social sofrida por essas vidas. Segundo le Blanc a *invisibilidade social* pode ser analisada como um processo que tem como consequência a impossibilidade de participar da vida pública, já que os indivíduos invisíveis possuem características que fogem aos padrões sociais, relegando-os a um lugar de exclusão. Neste sentido, se apresentar como cidadão social não depende de si, pois a inclusão está sujeita à visão dos diferentes grupos que compõem a sociedade, os quais estão incrustados de

percepções, crenças e julgamentos incorporados e inquestionados, que resultam em um preconceito capaz de invalidar e definir constantemente tais vidas como negativas, perigosas e desnecessárias (LE BLANC, 2009, pp. 1-2).

Esta depreciação ocasiona um processo de desumanização que faz os invisíveis não serem mais percebidos como vidas humanas pela sociedade, sendo anulados e reprimidos por ela. Assim, a invisibilidade social pode ser pensada como resultante da desumanização, a qual produz três regimes de invisibilidade: 1) esquecimento (invisibilidade da morte): apagamento definitivo de uma vida pela aniquilação de seu retorno; 2) coisificação: apropriação/instrumentalização da vida no trabalho, cuja forma extrema coisifica o trabalhador e o trata como inexistente; 3) ausência de percepção: defeito de visão na lógica social que cria elementos dignos de serem percebidos ou rejeitados (LE BLANC, 2009, pp. 12-14).

Além da desumanização, a invisibilidade tem como efeito a desqualificação social, que faz o sujeito sentir que perdeu suas qualidades sociais. Logo, ser invisível é: ser marginal, não ser pessoa, ser sem qualidades. A desqualificação está diretamente ligada a *relégation*, isto é, a expulsão de uma vida dos espaços consagrados por meio de uma fronteira que as mantém em um espaço limítrofe. A *relégation* designa um certo estado de poder; poder através da desqualificação, poder que segrega e marginaliza as vidas ordinárias. Contudo, a *relegácion* não se contenta apenas com a separação dessas vidas do espaço social, buscando apagar toda a percepção que elas têm de si mesmas e o espaço marginalizado em que estão inseridas (LE BLANC, 2009, pp. 6, 14-15, 17).

As vidas relegadas são também vítimas do desprezo social. Ser sujeito do desprezo social é ter desqualificada suas competências sociais, é sentir que perdeu uma grande qualidade, é não ser reconhecido como plenamente humano, é viver como sendo inútil, pária ou lixo (LE BLANC, 2009, pp. 17, 21, 26). Quando um indivíduo é submetido por muito tempo ao desprezo social, ele também perderá sua voz, isto é, ela se tornará inaudível. Em outras palavras, o desprezo social prolongado tem como efeito a perda da voz do indivíduo (LE BLANC, 2007, p. 109).

Le Blanc aponta que a invisibilidade social começa com a perda da voz (LE BLANC, 2009, p. 21). Ser sem voz é ser privado da propriedade social de fala, é ficar sem a possibilidade de ser entendido, é não ter uma voz audível. Neste sentido, ser invisível é ter perdido a voz e além disso, perder pouco a pouco o rosto, até o ponto de não o ter (marca de uma vulnerabilidade extrema) (LE BLANC, 2007, pp. 143, 151, 165 / 2009, p. 37). Nas palavras do autor, ser sem voz é

[...] une vie dont la voix n'est tout simplement pas prise en compte. Ne compter pour rien, c'est à coup sûr parler sans être écouté, soit monologuer en l'absence de toute oreille, soit être disqualifié dans sa propre parole du fait de l'épreuve d'audition qui sanctionne négativement une voix en l'expulsant du concert des voix audibles. L'effacement de la voix engendre l'effacement du visage et, à terme, l'écroulement de toutes les capacités pragmatiques que le corps fait surgir de manière inventive dans le monde. Une vie est alors moins humaine parce que la figuration humaine de

A falta de voz/rosto, aliada ao desprezo e a marginalização social fazem o sujeito invisível também ser um sujeito precário, que corre o risco de ter suas propriedades sociais mínimas (direito à habitação, saúde e alimentação) anuladas. Esse sujeito, invisível e precário, é impossibilitado de entrar na narrativa social e tem sua vida designada pela voz de outras pessoas (LE BLANC, 2007, pp. 49, 92, 97, 102-103). Mas, o que pode ser feito para ajudar este sujeito invisível? Le Blanc aponta que o reconhecimento é uma resposta à invisibilidade social. Reconhecer uma vida é dar crédito a ela, é permitir que ela se expresse, é colocar sua existência em consideração, é lhe conferir uma estima social e torná-la visível (LE BLANC, 2009, pp. 95-97, 103, 119). Deste modo,

Reconnaître les vies socialement méprisées, c'est alors non seulement revenir sur les conditions sociales de l'invisibilité par un diagnostic portant sur la nature de la pathologie sociale en jeu mais c'est tout autant s'efforcer de contrer l'engendrement de l'invisibilité par un processus de restauration de l'intégrité personnelle immanent grâce à l'actualisation d'une forme de lutte pour la reconnaissance. Être rendu invisible, c'est être à ce point méconnu que seule une lutte pour la reconnaissance [...] peut restaurer les supports sociaux des vies et, partant, les réinscrire durablement dans l'espace public (LE BLANC, 2009, p. 2).

A luta pelo reconhecimento é a luta pelo retorno da voz dos sem voz. O reconhecimento reconstrói a possibilidade narrativa, isto é, a possibilidade de fala, bem como, as qualidades sociais, as artes de fazer/criativas. É um processo que ocorre em duas vias: reconhecimento de si pelos outros e reconhecimento de si por si mesmo, pois, apesar dessas vidas serem rendidas inaudíveis, elas não são mudas e continuam lutando diariamente por suas vidas e pelo reconhecimento delas! Portanto, falar sobre a invisibilidade social é contribuir para o reconhecimento, é vislumbrar o retorno da voz e do rosto do sujeito precário (LE BLANC, 2007, pp. 110-111, 166).

5 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Atualmente, com a Reforma Psiquiátrica, as internações psiquiátricas não são comuns, mas o número crescente de Comunidades Terapêuticas e as ações violentas empregadas na Cracolândia em maio de 2017 para a retirada das ruas e internação das pessoas em situação de drogadição, permitem lançar a hipótese de que os desviantes estão sendo novamente internados. Uma explicação para isso é que eles estão sendo internados por não contribuírem com a produção econômica, sendo vistos como indivíduos perigosos pela possibilidade de causarem qualquer tipo de transtorno social. Logo, essa internação não se restringe apenas a um controle biopolítico clássico, que separa o patológico do normal para normatizá-lo, mas também, a uma segregação do que é ou não empregável. É para que a sociedade não sofra com esses improdutivos,

eles devem ser retirados do espaço social e “tratados” em instituições disfarçadas de cuidado terapêutico.

Porém, o termo retorno não parece correto, não parece se aplicar à sociedade brasileira, já que para retornar, pressupõe-se que algo tenha deixado de ocorrer e uma parcela dessa população de desviantes nunca saiu dos hospícios. Logo, não é possível falar em retorno se o Brasil ainda está em processo de Reforma Psiquiátrica e os manicômios não acabaram. Assim, ações como as realizadas na Cracolândia e a grande quantidade de Comunidades terapêuticas podem ser entendidas mais como retrocessos nos progressos alcançados pelo movimento de Reforma Psiquiátrica do que de fato como uma volta do internamento.

Retornando à questão da empregabilidade, a invisibilidade social no Brasil torna-se evidente e pode ser visualizada em dois registros: por meio das pessoas que realizam trabalhos precários e desvalorizados pela sociedade, como os garis, os catadores de materiais recicláveis, os lixeiros e etc.; e nas pessoas que por uma patologia social ou mental tem sua existência desprezada, como os loucos, os pobres, os mendigos, os drogaditos, os bêbados e outros. Mas, é interessante notar que apenas os indivíduos que não trabalham têm o internamento garantido, pois a sociedade não os quer vagando pelas ruas e precisa eliminá-los de alguma maneira. A população parece ter medo dessas pessoas que vivem nas ruas; elas de fato representam um perigo, não sendo raras as situações em que ao avistar um morador de rua se aproximando, a pessoa acha que será assaltada, desviando assustada; ou se ele diz alguma coisa, ela responde bruscamente ou apenas o ignora, como se ele não estivesse ali e fosse realmente um ser invisível.

Por consequência, a invisibilidade faz com que diariamente tais pessoas sejam invalidadas, desumanizadas, desqualificadas, excluídas e marginalizadas, além de deixá-las sem voz e rosto reconhecidos. Portanto, ao falar dessas vidas, pensando o contexto em que estão inseridas, os mecanismos de controle envolvidos e os efeitos disso em suas existências é dar visibilidade a elas, pois falar é reconhecer, é dar importância e contribuir para a luta pelo retorno da voz e do rosto do sujeito invisível.

REFERÊNCIAS

AMSTALDEN, Ana; PASSOS, Eduardo. **A reforma psiquiátrica brasileira e a política de saúde mental**. Disponível em: <<http://www.ccs.saude.gov.br/vpc/reforma.html>>. Acessado em 20 de setembro de 2017.

ASSIS, Machado de. **Helena/O Alienista**. São Paulo: Editora Três, 1972, pp. 189-247.

BELLONI, Fábio. **‘Os manicômios hoje se chamam comunidades terapêuticas’**: depoiment. [24/05/2014]. EPSJV/Fiocruz. Entrevista concedida a André Antunes. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/os-manicomios-hoje-se-chamam-comunidades-terapeuticas>>. Acessado em 19 de setembro de 2017.

CANDIOTTO, Cesar. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade da biopolítica. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Foucault: filosofia & política*, Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CAYRES, Aline Z. de Freitas et al. **Caminhos para a desinstitucionalização no Estado de São Paulo**: censo psicossocial 2014. São Paulo: FUNDAP: Secretaria da Saúde, 2015.

DIAS, Míriam T. G. **A Reforma Psiquiátrica brasileira e os direitos dos portadores de transtorno mental**: uma análise a partir do serviço residencial terapêutico morada São Pedro. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

DUARTE, André. **De Michel Foucault a Giorgio Agamben**: a trajetória do conceito de biopolítica. Disponível em: <http://works.bepress.com/andre_duarte/17/>. Acessado em 13 de maio de 2018.

FENANDES, Daniel; RESMINI, Gabriela. **Biopolítica**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/biopolitica.html>>. Acessado em 16 de outubro de 2017.

FOUCAULT, Michel. A evolução da noção de indivíduo perigoso na psiquiatria legal do século XIX (1977). In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política* (Col. Ditos & escritos V. Org. Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JORGE, Marco Aurelio Soares. **Engenho dentro de casa**: sobre a construção de um serviço de atenção diária em saúde mental. Dissertação de Mestrado: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1997.

Laboratório de Geoprocessamento do Centro de Ecologia, Censo das Comunidades Terapêuticas no Brasil. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/labgeo/index.php/projetos-concluidos/229-censo-das-comunidades-terapeuticas-no-brasil>>. Acessado em 20 de setembro de 2017.

LE BLANC, Guillaume. História da loucura na Idade Clássica: uma história da pobreza. In: MUCHAIL, S. T. et al. (Org.). *O mesmo e o outro*: 50 anos de História da loucura. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LE BLANC, Guillaume. **L'invisibilité sociale**. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2009.

LE BLANC, Guillaume. **Vies ordinaires, vies précaires**. Paris: Éditions du Seuil, 2007.

MACHADO, Roberto et al. **Danação da norma**: a medicina e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

PEDROSO, Margarete G. **Cracolândia**: internação compulsória genérica e outras drogas. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/05/29/cracolandia-internacao-compulsoria-generica-e-outras-drogas/>>. Acessado em 19 de setembro de 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira: Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.

- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).

- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.

- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-392-7

