Intellectus

REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Volume de Educação, Cultura e Sociedade
N.º54 Outubro/Dezembro 2019

ISSN 1679-8902



Áreas de publicação:
Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Ciências da Saúde

unifaj
unimax
faagroh

Intellectus
REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Volume de Educação, Cultura e Sociedade
N.º54 Outubro/Dezembro 2019

ISSN 1679-8902

4 **EDITORIAL**
Prof. Dr. André Argollo

ARTIGOS:

6 **APROPRIAÇÃO DO CERRADO POR UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
BARBOSA, Gabriela Couto

26 **ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA SURDOS E OUVINTES EM DIFERENTES CONTEXTOS: DO ANALOGICO AO DIGITAL**
CABELLO, Janaina

53 **PERFIL DOS DOCENTES GRADUADOS NO "PPGEA" – UFRRJ NO PERÍODO 2003 - 2017**
CARMONA, Alessandra da Silva

72 **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES**
MENDES, Sheila Salles

82 **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE MÚSICA ESCOLAR VOLTADO PARA TURMAS MISTAS (ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES)**
BRAGA, Simone Marques

92 **A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL INTELECTUAL NO DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DAS EMPRESAS QUE COMERCIALIZAM ARTIGOS DE VESTUÁRIO NO MUNICÍPIO DE DIVINOLÂNDIA-SP**
CUNICO, Anieli Aparecida

116 **ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS DE IDOSOS NA INTERPRETAÇÃO DE CHARGES JORNALÍSTICAS**
SÉ, Elisandra Villela Gasparetto

138 **OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA HISTÓRIA: DA HISTÓRIA POLÍTICA À HISTORIOGRAFIA MARXISTA**
MORAES, Leandro Eliel Pereira de

158 **OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA HISTÓRIA: DA HISTÓRIA VISTA DE "BAIXO" À MICRO HISTÓRIA**
MORAES, Leandro Eliel Pereira de

178 **ESCOLA SEM PARTIDO OU ESCOLA PARTIDA?**
SOUZA, Paula Renata Vianna

Áreas de publicação:
Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Ciências da Saúde

unifaj
Centro Universitário de Jaguariúna
unimax
faagroh
Faculdade de Agronegócios de Holambra

Intellectus Revista Acadêmica Digital. Revista científica das seguintes instituições: Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ, Centro Universitário Max Planck – UniMAX e Faculdade de Argronegócios de Holambra –Faagroh.

Eletrônica
Trimestral
Inclui Bibliografia
Capa – Riacho na Califórnia - USA – Banco de dados pessoal de Ana Maria Girotti Sperandio

---

Editora Chefe:
Prof.ª Dr. ª Ana Maria Girotti Sperandio
Assessora Acadêmica do Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ, Centro Universitário Max Planck – UniMAX e e Faculdade de Argronegócios de Holambra –Faagroh.

Equipe Técnica
Janini de Oliveira Dias da Silva
Kaíbe Monteiro de Souza
Maria Virginia Rosa

Equipe de Tecnologia da Informação Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ e Faculdade Max Planck. Equipe de Marketing Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ, Centro Universitário Max Planck – UniMAX e e Faculdade de Argronegócios de Holambra –Faagroh.

EDITORIAL

Prezado leitor da Intellectus, é com imensa satisfação que eu me dirijo a vocês para apresentar o volume 54 — Educação, Cultura e Sociedade — desta prestigiosa revista acadêmica digital. Os textos que neste volume se apresentam proporcionam uma perspectiva abrangente sobre questões essenciais da sociedade contemporânea. Temas atuais e instigantes hão de ser devidamente assimilados visando uma profícua reflexão a partir da leitura do conjunto dos artigos, tal como propõe o Conselho Editorial da revista.

Convido o leitor a saborear estratégias sócio cognitivas adotadas por idosos na interpretação de *charges* jornalísticas, a identificar a importância do capital intelectual no desenvolvimento e na consolidação das empresas que comercializam artigos de vestuário numa cidade do interior paulista, a perceber a complexidade dos processos de alfabetização e do ensino da língua portuguesa (leitura e escrita) para surdos e ouvintes em diferentes contextos, a discutir sobre o ensino de música escolar, realizado em turmas mistas compostas por estudantes surdos e ouvintes, a compreender como um projeto político-pedagógico pode constituir um instrumento de gestão democrática e enfrentar desafios no campo da educação escolar. Todo este conteúdo pode ser apreciado no volume que se apresenta ao leitor.

Outros temas de interesse geral permitirão ao leitor da Intellectus complementar a sua visão sobre as intrínsecas relações entre educação, cultura e sociedade. Um panorama sobre a educação ambiental pode oferecer ao leitor subsídios que lhe permitam discutir a presença de unidades de conservação no estado de Goiás e no Distrito Federal como ferramentas para atividades inclusivas no âmbito da educação ambiental tomando como foco o Cerrado, no Planalto Central do Brasil, com ênfase nas unidades de conservação do tipo parque nacional. Também a educação agrícola é focada neste volume, de maneira que o leitor poderá conhecer as características dos professores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e em quais níveis educacionais eles ministram aulas.

O percurso que o leitor da Intellectus poderá realizar ao acessar o presente volume traz questões polêmicas vinculadas à educação. Assim,

discussões acerca das organizações escola e família se colocam como tema de análise tendo em vista as inter-relações que se formam entre essas duas instituições no contexto brasileiro contemporâneo. O leitor será convidado a refletir sobre a relação entre política e história, reconhecendo-a como dialética na medida em que esta condiciona àquela e, ao mesmo tempo, tem os seus rumos definidos pelas relações de poder, em seus mais diversos níveis. Apresenta-se também uma visão autoral que percorre a discussão a ser expressa na pergunta: Escola sem Partido ou escola partida? Certamente, todos os artigos publicados neste volume permitirão ao leitor uma reflexão ampla e profunda, sem a pretensão de esgotar ou propor soluções cabais a qualquer um dos temas propostos, pois que se encontram, dada a sua complexidade, no cerne das discussões contemporâneas sobre educação, cultura e sociedade. Então… vamos discutir com base em uma boa leitura.

Com a publicação deste volume 54, a Intellectus deseja a todos uma excelente jornada acadêmica.

Prof. Dr. André Munhoz de Argollo Ferrão
Universidade Estadual de Campinas

APROPRIAÇÃO DO CERRADO POR UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Appropriation of the Cerrado by Conservation Units and Environmental Education

Gabriela Couto Barbosa
Universidade Estadual de Campinas

Cláudia Valéria de Lima
Universidade Federal de Goiás

André Munhoz de Argollo Ferrão
Universidade Estadual de Campinas

João Vitor Silva
Universidade Federal de Goiás

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir a presença de unidades de conservação em Goiás e no Distrito Federal como ferramenta para atividades no âmbito da educação ambiental no Cerrado, com ênfase nas unidades de conservação do tipo parque nacional. Sabe-se que a apropriação do Cerrado acontece há tempos e por diferentes atores. Parte significante dessa apropriação é realizada por atores que degradam o ambiente do Cerrado, como a agropecuária. Este trabalho visa analisar a prática da educação ambiental em unidades de conservação e a importância para a conservação do Cerrado. Foi realizada uma fundamentação teórica acerca do conceito de Cerrado e suas características, assim como uma discussão sobre unidades de conservação e educação ambiental. Além disso, há uma breve análise histórica, social e física das características das unidades de conservação selecionadas e do Cerrado.

Palavras-chave: unidade de conservação; Cerrado; educação ambiental.

Summary: This paper aims to discuss the creation of conservation units in Goiás and the Federal District as a tool for activities in the field of Environmental Education in the Cerrado, with emphasis on national park type conservation units. It is known that the appropriation of the Cerrado has been happening for a long time and by different actors. A significant part of this appropriation is performed by actors that degrade the Cerrado environment, such as agriculture. This paper aims to analise the practice of environmental education in conservations units and the importance to Cerrado's conservation. A theoretical basis was made about the concept of Cerrado and its characteristics, as well as a discussion about conservation units and environmental education. In addition, there is a brief historical, social and physical analysis of the characteristics of selected protected areas and the Cerrado.

Keywords: conservation unit, Cerrado, environmental education.

INTRODUÇÃO

O Cerrado presente no estado de Goiás e no Distrito Federal sofreu diferentes tipos de apropriações de acordo com as diversas atividades desenvolvidas. Algumas destas apropriações causaram e causam a diminuição da área do Cerrado, como é o caso do agronegócio. No entanto, outras atividades possuem o objetivo de preservação e conservação de tal bioma, como é o caso das Unidades de Conservação (UC).

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir a presença de Unidades de Conservação como ferramentas para a Educação Ambiental a partir da apropriação do Cerrado no estado de Goiás e no Distrito Federal. Como objetivos específicos tem-se uma breve revisão sobre o Cerrado, análise da situação das Unidades de Conservação no Brasil, no estado de Goiás e no Distrito Federal e das UC's selecionadas, além de apresentar a importância das UC's para a educação ambiental. Optou-se pela categoria de Parque Nacional (PN), uma vez que existem três importantes Parques Nacionais nas regiões selecionadas, como mostra a figura 1:

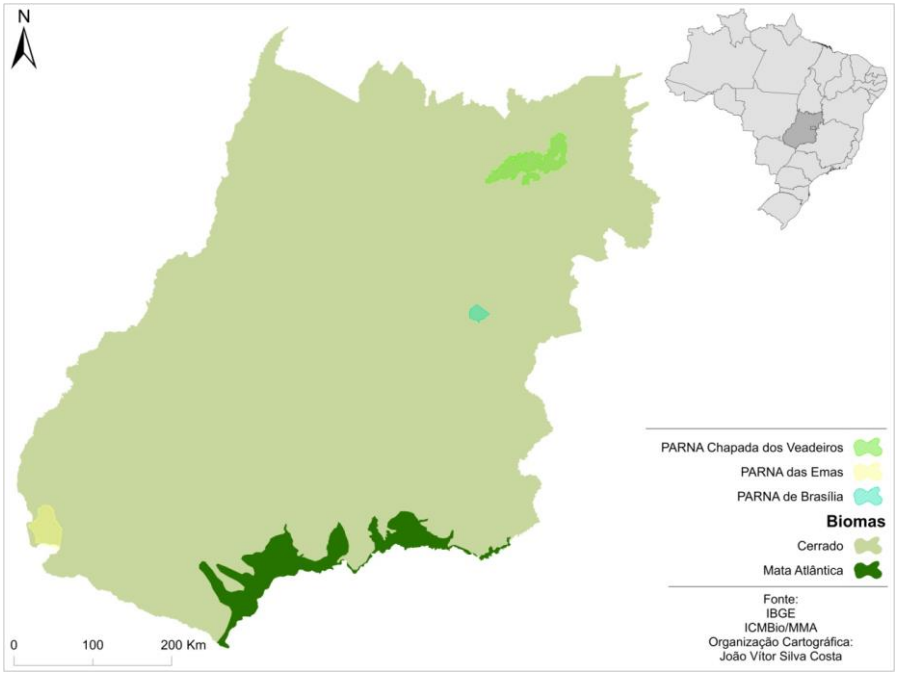

Figura 1: Localização dos parques nacionais do estado de Goiás e Distrito Federal. Fonte: IBGE, ICMBio, MMA, 2019. Organização cartográfica: João Vitor Silva Costa.

METODOLOGIA

Para concretizar os objetivos deste trabalho, elaborou-se um procedimento metodológico que foi dividido em três etapas. A primeira etapa

contou com uma investigação bibliográfica da literatura nacional e internacional, além de teses e dissertações sobre o assunto. Na etapa seguinte fez-se um levantamento de dados vetoriais (shapefile) sobre a localização das Unidades de Conservação analisadas disponíveis gratuitamente no site do Sistema Estadual de Geoinformação do Estado de Goiás (SIEG). Em seguida foram elaborados os produtos cartográficos presentes neste trabalho. A terceira e última etapa culminou na análise das informações levantadas e na redação do texto final deste artigo.

O Cerrado e suas características

O Cerrado, de acordo com o Ministério do Meio Ambiente – MMA - (BRASIL, 2019a), é o segundo maior bioma do país. Está presente em 14 dos 26 estados além do Distrito Federal. Sua área total é de mais de dois milhões de km^2, ocupando cerca de 23% do território nacional (BRASIL, 2019a. Por estar localizado na região central do país e possuir ligação com praticamente todos os outros biomas (com exceção dos Pampas), é o bioma considerado com melhor posição geográfica do Brasil.

O clima do Cerrado é típico da região, o Tropical Sazonal, que é caracterizado principalmente pelas duas estações bem definidas: uma seca e uma chuvosa. Essa característica faz com que o Cerrado seja favorável tanto ao planejamento urbano quanto ao ambiental.

Por se tratar de um bioma com grande riqueza de diversidade de fauna e flora, considerado como um dos biomas mais ricos em biodiversidade do mundo (BRASIL, 2019a), o Cerrado foi classificado como um *hotspot* de áreas a serem conservadas no mundo. Além disso, grande parte da biodiversidade encontrada no Cerrado é considerada endêmica, ou seja, é encontrada exclusivamente no Cerrado, outra razão pela qual o bioma deve ser protegido.

As características paisagísticas do Cerrado são definidas a partir das características físicas de cada área, como substrato rochoso, declividade e presença de água. Portanto, é comum encontrar diferentes fitofisionomias em uma mesma região. Existem diferentes classificações dessas fitofisionomias, a variar de acordo com o autor que a descreve.

Como o objetivo deste trabalho não é entrar em uma discussão mais

profunda sobre as diferentes classificações, adotou-se a classificação elaborada pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento em parceria com a Embrapa, que divide o Cerrado em 14 fitofisionomias diferentes em três formações distintas, como mostra a figura 2:

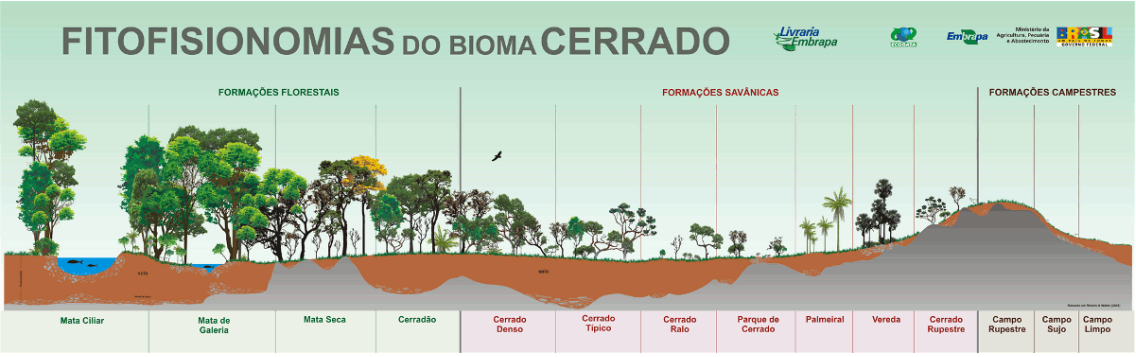

Figura 2: Fitofisionomias do Bioma Cerrado. Fonte: WWF. Disponível em: http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/Cerrado/bioma/cobertura_vegetal/

Além da rica biodiversidade e do mosaico de paisagens, o Cerrado também é conhecido por ser o "berço das águas" brasileiro. Em 2012, a WWF publicou um documento chamado "Cerrado: Berço das águas", onde apresenta alguns dados sobre a disposição de água no Cerrado. De acordo com o documento:

> *No Cerrado nascem águas que abastecem três importantes aquíferos e seis das oito grandes bacias hidrográficas brasileiras – Amazônica, do Tocantins, Atlântico Norte-Nordeste, do São Francisco, Atlântico Leste e Paraná-Paraguai. Essa ultima esta intimamente ligada à sobrevivência do Pantanal, maior planície alagável do planeta*. (WWF, 2012, p.3).

Ainda de acordo com o documento, há um grande número de brasileiros que utilizam de energia gerada nas águas do Cerrado, uma vez que o mesmo apresenta uma expressiva capacidade hídrica (WWF, 2012). Essa capacidade hídrica é fator decisivo, por exemplo, para que a região de Cristalina/GO seja a área com maior número de pivô central da América Latina.

Mesmo com tantas características que fazem do Cerrado um *hotspot* da conservação, o bioma enfrenta diversos problemas que ameaçam a sua existência. De acordo com Klink & Machado (2005), as taxas de desmatamento

do Cerrado têm sido historicamente superiores às da floresta amazônica. Os autores apontam ainda alguns problemas que o Cerrado enfrenta como a erosão de solos, a degradação dos diversos tipos de vegetação e a invasão biológica causada por gramíneas de origem africana.

A crescente expansão agropecuária também é um agravante na situação do Cerrado. Acredita-se que cerca de 2 milhões de km^2 de Cerrado original tenham sido transformados em pastagem ou em culturas anuais. A relativa falta de nutrientes nos solos do Cerrado não atrapalha a expansão agrícola, uma vez que são aplicados fertilizante e calcário para que os solos se tornem produtivos para fins agrícolas (Klink & Machado, 2005).

As diferentes ocupações do Cerrado também trazem diferentes impactos, de acordo com Klink & Machado (2005):

> *As transformações ocorridas no Cerrado também trouxeram grandes danos ambientais – fragmentação de hábitats, extinção da biodiversidade, invasão de espécies exóticas, erosão dos solos, poluição de aquíferos, degradação de ecossistemas, alterações nos regimes de queimadas, desequilíbrios no ciclo do carbono e possivelmente modificações climáticas regionais. Embora o Cerrado seja um ecossistema adaptado ao fogo, as queimadas utilizadas para estimular a rebrota das pastagens e para abrir novas áreas agrícolas causam perda de nutrientes, compactação e erosão dos solos, um problema grave que atinge enormes áreas, especialmente nas regiões montanhosas do leste goiano e oeste mineiro.* (Klink & Machado, 2005, p.148).

O INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – apresenta gráficos de desmatamento do bioma Cerrado ao longo de anos (2001 a 2018). De acordo com os dados, Goiás é o segundo estado com o maior número de área de Cerrado desmatado, perdendo apenas para o Mato Grosso. Já o Distrito Federal se encontra em décimo lugar, como mostra a figura 3:



Figura 3: Incrementos de desmatamento acumulado – Cerrado. Fonte: INPE, 2019. (BRASIL, 2019b).

Ainda de acordo com o INPE, as áreas de proteção ambiental são áreas que apresentam uma área de Cerrado mais preservada, já que possuem legislações específicas que garantem que atividades predatórias não sejam praticadas em suas áreas.

Por apresentar um cenário de grande degradação no passado e ainda no presente, é importante que realizar uma análise da apropriação do Cerrado a partir das Unidades de Conservação, uma vez que, como a própria nomenclatura apresenta, o objetivo dessas áreas é a conservação e preservação.

As Unidades de Conservação (UC) no Brasil, em Goiás e no Distrito Federal.

Para que a discussão acerca da apropriação seja feita de maneira mais clara é preciso que alguns conceitos estejam bem definidos, portanto este será o ponto de partida deste item.

De acordo com o Instituto Chico Mendes – ICMBio - (BRASIL, 2019c), Unidades de Conservação (UC) são:

> *Espaços territoriais, incluindo seus recursos ambientais, com características naturais relevantes, que têm a função de assegurar a representatividade de amostras significativas e ecologicamente viáveis das diferentes populações, habitats e ecossistemas do território nacional e das águas jurisdicionais, preservando o patrimônio biológico existente*. (BRASIL, 2019c, p.1)

Ainda de acordo com o ICMBio, são objetivos das Unidades de Conservação também assegurar que as comunidades tradicionais tenham acesso aos recursos minerais de maneira sustentável e que a comunidade do entorno possa também desenvolver atividades econômicas sustentáveis, desde que sigam as leis e normas específicas da UC.

O ICMBio (BRASIL, 2019c), divide as UC's em dois grandes grupos: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável. As Unidades de Proteção Integral possuem normas e leis mais restritas, pois seu principal objetivo é a proteção da natureza, ou seja, preservação. Por este motivo, a utilização dos recursos naturais não pode causar danos e nem envolver coleta ou consumo. Nesta categoria estão as Estações Ecológicas (ESEC), Reservas Biológicas (REBIO), Parques Nacionais (PARNA), Monumento Natural (MN) e Refúgio de Vida Silvestre (REVIS).

Já o objetivo das Unidades de Uso Sustentável é equilibrar a conservação do ecossistema com o uso sustentável do mesmo. Por isso são permitidas atividades que pratiquem coleta e/ou consumo, desde que de modo menos agressivo e com impactos minimizados. Estão nessa categoria as Área de Proteção Ambiental (APA), Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE), Floresta Nacional (FLONA), Reserva Extrativista (RESEX), Reserva de Fauna (REFAU), Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN). Ainda de acordo com o ICMBio (BRASIL, 2019c), no Brasil existe um sistema que agrupa todas as UC's para otimizar o planejamento e a administração das mesmas. O sistema é conhecido como SNUC – SISTEMA NACIONAL DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO e é gerido pelas três esferas de governo: federal, estadual e municipal.

A Lei n°9.985, de Julho de 2000 que institui o SNUC define o objetivo do Parque Nacional da seguinte forma:

> *O Parque Nacional tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.* (SNUC, 2000, art. 11)

Parque Nacional é a categoria de UC mais antiga no Brasil. De acordo com o ICMBio (BRASIL, 2019c), o primeiro Parque Nacional criado no país é o do Itatiaia, que fica localizado nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais e foi criado em 1937 pelo então presidente Getúlio Vargas.

Atualmente no Brasil existem, de acordo com o ICMBio (BRASIL, 2019c), 71 Parques Nacionais. Cada qual possui um documento chamado de Plano de Manejo onde, de acordo com a Lei n°9.985, deve-se estabelecer o zoneamento e normas gerais do parque considerando sempre os objetivos gerais das UCs.

De acordo com a Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do estado de Goiás (SEMARH, 2019), existem três parques nacionais e 11 estaduais no estado de Goiás. Esta última categoria não será analisada neste trabalho. Os três Parques Nacionais presentes no estado de Goiás são: Parque Nacional das Emas, Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e Parque Nacional de Brasília. Segundo o ICMBio (BRASIL, 2019c) o Parque Nacional das Emas é o maior em extensão, contando com 132.642,0700 hectares.

Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros

O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV) fica localizado na mesorregião Norte do estado de Goiás. Sua área de 240.611 hectares (BRASIL, 2019c) abrange os municípios de Alto Paraíso de Goiás e Cavalcante, como mostra a figura 4.

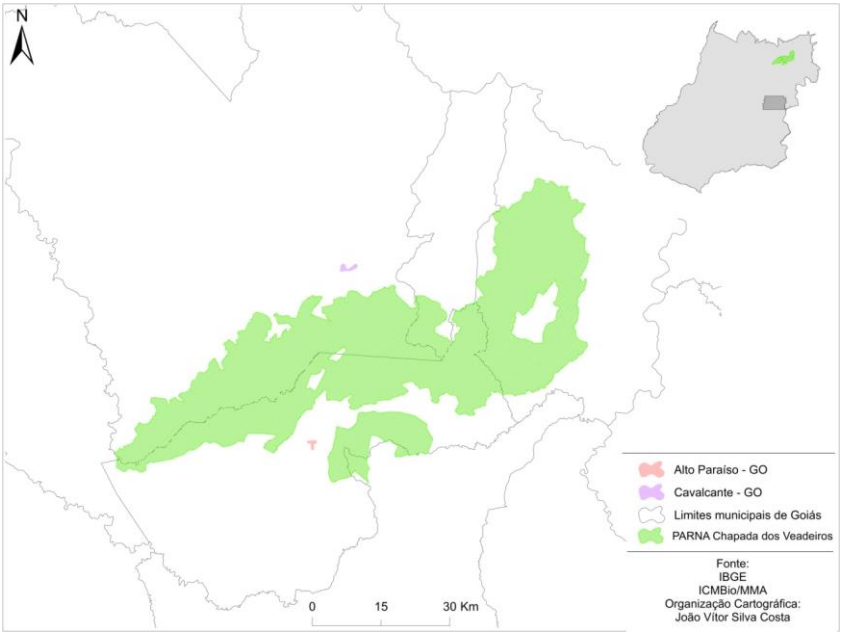

Figura 4: Mapa de Localização do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Fonte: IBGE, ICMBio –MMA, 2019. Organização Cartográfica: João Vitor Silva Costa.

Seu acesso é dado através de duas rodovias que o margeiam, a GO-118 e a GO-239. A principal entrada do parque está localizada no distrito de São Jorge, distante aproximadamente 30 km de Alto Paraíso de Goiás.

Primeiramente, o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros recebeu o nome de Parque Nacional do Tocantins e posteriormente teve seu nome e sua área alterada, e assim permaneceu até 2017, quando teve novamente sua área alterada. Entretanto, como o novo plano de manejo ainda não foi publicado, optou-se por trabalhar com a descrição da área anterior, uma vez que tal área já dispunha de plano de manejo disponível.

O Parque, de acordo com seu plano de manejo, teve sua proposta de criação feita pela Fundação Coimbra Bueno, em 1960, ao então Presidente Juscelino Kubitschek. Entretanto, o Parque passou por alterações em relação à sua área e somente em 1981 com o Decreto n°86.598 de 17 de novembro é que se delimitou em definitivo sua área (BRASIL, 2009).

A região do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros é conhecida nacionalmente por suas belezas cênicas e por seus atrativos como cachoeiras, que são responsáveis pela atividade turística na região. Esta atividade movimenta a economia dos municípios que investem cada vez mais em infraestrutura, como hotéis e restaurantes.

Além do turismo, as atividades produtivas da área de influência do PNCV (BRAISL, 2009) são produção agrícola, onde predomina a pequena agricultura com base familiar e com tendências a monocultura; a produção pecuária, também caracterizada pela pequena pecuária com base familiar e com tendência de crescimento apenas do rebanho bovino; produção mineral, pois se trata de uma área com grande ocorrência mineral, principalmente de quartzo, ardósia, manganês, mica, ouro, ametista e areia. O primeiro é frequentemente comercializado por vendedores da região na forma de artesanato ou como *souvenir*.

Sobre as características físicas do PNCV, Dardenne & Campos (2002) afirmam que em relação à geologia o parque está inserido na porção norte da Faixa de Dobramentos e Cavalgamentos Brasília, na Província Estrutural do

Tocantins. A porção noroeste da Chapada dos Veadeiros é representada, predominantemente por rochas do complexo granito-gnáissico e a porção sul por metassedimentos plataformais relacionados aos Grupos Arai e Paranoá.

Na discussão sobre a geomorfologia, Dardenne & Campos (2002) afirmam que o parque faz parte da superfície de aplainamento Sul-Americana, que representa a mais antiga superfície de erosão da região. Os autores afirmam também que na região do PNCV podem ser discriminados três compartimentos geomorfológicos, cuja evolução é intimamente associada ao substrato rochoso e à estruturação tectônica. Os compartimentos são denominados de Região da Planície do Vale do Rio Claro, Região das Serras e Região dos Planaltos.

A altimetria varia de 800 a 1.650m, ocorrendo os pontos mais elevados na Chapada dos Veadeiros, ressaltados por residuais que formam a Serra da Santana, na região do Pouso Alto, que serve como divisor das bacias dos rios Montes Claros e das Almas (DARDENNE & CAMPOS, 2002).

A rede de drenagem é a do rio Paranã e seus afluentes, alguns apresentando leitos secos geralmente preenchidos por seixos e matacões de quartzitos trabalhados. O rio São Bartolomeu e o rio dos Macacos posicionam-se ao pé das escarpas do Complexo

Montanhoso Veadeiros-Araí e das Chapadas do Alto Rio Maranhão, a leste da cidade de Alto Paraíso de Goiás. Os rios estão encaixados no material detrítico e, sobre o plano mais alto, observam-se marcas de lagoa seca, com decantação de argila e vegetação gramíneo-lenhosa (BRASIL, 2009).

A vegetação presente no PNCV é uma variação de diferentes fitofisionomias de Cerrado. De acordo com o Plano de Manejo do parque, as elevadas altitudes e a grande disponibilidade de água são fatores que influenciam diretamente na grande diversidade de fitofisionomias presentes na área, criando “um grande mosaico de paisagens naturais”. Ainda de acordo com o Plano de Manejo, foram identificadas dez fitofisionomias diferentes no parque. São elas: Cerrado rupestre, campo rupestre, Cerrado ralo, campo sujo, campo limpo, Cerrado denso, vereda, mata de galeria, mata mesofítica e cerradão. Cada fitofisionomia carrega características especificas de geomorfologia, geologia e vegetação, além da fauna e flora.

Parque Nacional de Brasília

O Parque Nacional de Brasília (PNB) está localizado na região noroeste do Distrito Federal, distante aproximadamente 10 km do centro de Brasília, como mostra a figura 5.

Com aproximadamente 42.355,54 hectares, o acesso ao parque se dá pela Estrada Parque Indústria e Abastecimento - Via EPIA (BRASIL, 1998).

A criação do PNB está relacionada com a criação da cidade de Brasília, como mostra o seu Plano de Manejo (1998):

> *A criação do Parque Nacional de Brasília está intimamente relacionada com a construção da nova Capital Federal. No início da construção de Brasília, foi firmado um convênio entre o Ministério de Agricultura e a NOVACAP – Companhia de Desenvolvimento da Nova Capital, para, entre outras tarefas, propor e criar novas reservas e postos florestais no Distrito Federal*. (BRASIL, 1998)

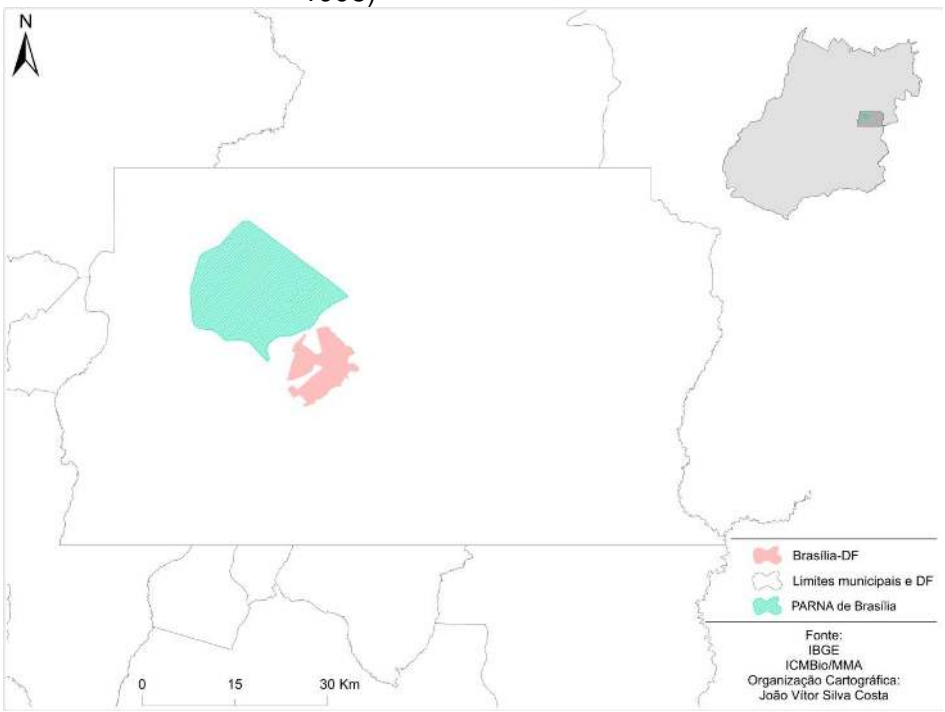

Figura 5: Mapa de Localização do Parque Nacional de Brasília. Fonte: IBGE, ICMBio –MMA, 2019. Organização Cartográfica: João Vitor Silva Costa.

O responsável pelo convênio, Dr. Hezechias Paulo Heringer, apresentou em 1960 a proposta de criação e em 29 de novembro de 1961 o então presidente

Jânio Quadros assinou o decreto n°241, onde aprova a criação do Parque Nacional de Brasília.

A principal atividade econômica praticada na área de influência do PNB (BRASIL, 1998) é a plantação de hortaliças. De acordo com a fonte, cerca de 72% da produção de hortaliças do Distrito Federal, no ano em que o plano de manejo do parque foi elaborado, era realizada na área de influência do PNB. Além disso, como está localizado em uma área muito próxima ao centro de Brasília, podem-se considerar outras que atividades como prestação de serviços e atividades industriais são praticadas também na área de influência do PNB.

Em relação às características físicas do parque, Farias *et al* (2008) apresentam que a geologia que o parque pertence a rochas do Grupo Paranoá de idade meso-proterozóica. De acordo com o autor, o grupo representa uma sequência deposicional limitada por duas superfícies de discordância que o separa do Grupo Araí na base e do Grupo Bambuí no topo.

Sobre a geomorfologia, BRASIL (1998) mostra que o PNB assim como o Distrito Federal está localizado no Domínio dos Planaltos em Estruturas Sedimentares Concordantes Região do Planalto Goiás Minas e Região das Chapadas do Distrito Federal.

A rede de drenagem é formada por cursos d'água de pequeno e médio porte, que fazem parte de três das principais bacias hidrográficas brasileiras: a Platina, a Amazônica e São Francisco. Os cursos d'água que drenam o PNB deságuam no rio Paranoá e são fortemente ligados a estruturação do substrato. (BRASIL, 1998).

Um dos principais recursos minerais presente no PNB é a água. As drenagens inseridas no parque são de extrema importância para a região, como mostra o Plano de Manejo (1998):

> *As águas de superfície e subsuperfície presentes no Parque Nacional de Brasília, por sua abundância e qualidade, são de importância estratégica para o Distrito Federal. Em termos de volume, as águas superficiais do sistema de captação das bacias dos córregos Santa Maria e Torto, contribuem atualmente com cerca de 20% do abastecimento público do DF.* (BRASIL, 1998, p.29)

A vegetação típica do Cerrado presente no parque é dividida em 11 diferentes fitofisionomias, de acordo com Farias *et al* (2008): mata de galeria, cerradão, Cerrado strictu sensu, Cerrado ralo, Cerrado rupestre, parque de Cerrado, veredas, campo sujo, campo limpo, campo rupestre e campo de murundu.

Parque Nacional das Emas

O Parque Nacional das Emas (PNE) está localizado na mesorregião sudoeste do estado de Goiás. Com cerca de 132.642,0700 hectares, fica localizado entre os municípios de Mineiros e Chapadão do Céu, além de parte do município de Costa Rica, localizado no Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2004), como mostra a figura 6:

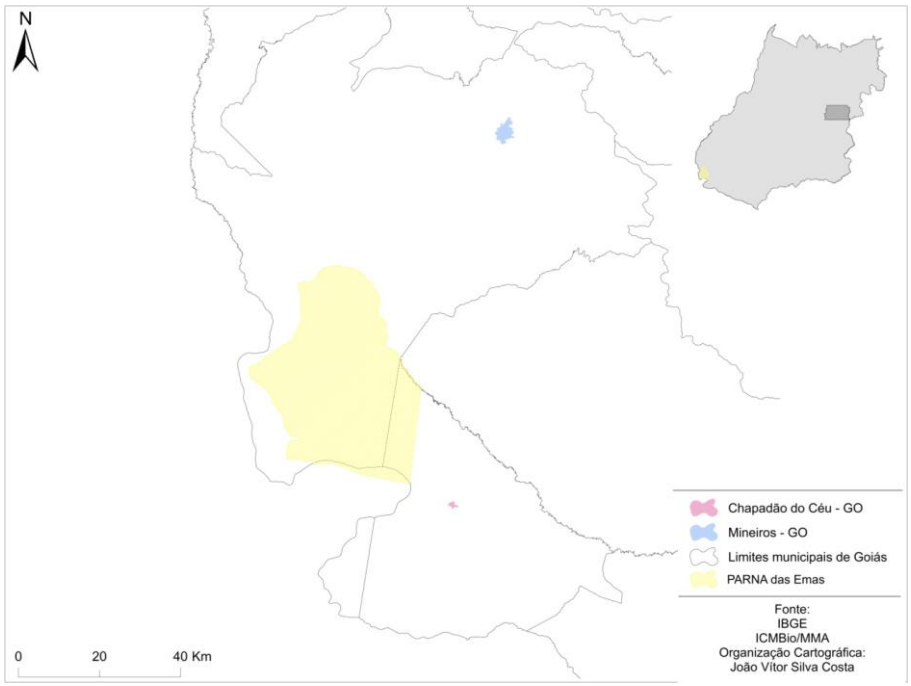

Figura 6: Mapa de Localização do Parque Nacional das Emas. Fonte: IBGE, ICMBio –MMA, 2019. Organização Cartográfica: João Vitor Silva Costa.

O acesso ao parque a partir de Brasília ou de Goiânia se dá pela BR-060 até Jataí, seguindo pela GO-184 até Serranópolis e pela GO-302 até Chapadão do Céu. Outra alternativa é seguir a BR-364 até Mineiros.

De acordo com o plano de manejo do parque, o nome Parque Nacional das Emas foi escolhido devido a grande quantidade de emas presente na área. O parque está localizado na antiga Fazenda Formoso, cujo proprietário, Sr. Filogônio Garcia, é tido como precursor da criação do parque, pois apresentou

sugestão quando era vereador no município de Jataí na década de 50 (BRASIL, 2004).

Em 11 de janeiro de 1961, após o senador Coimbra Bueno apresentar a proposta, o então presidente Juscelino Kubitschek assina o decreto n°49.874 determinando a criação do Parque Nacional das Emas nos estados de Goiás e Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul), compreendendo tanto terras devolutas como particulares. Em 1972, o decreto de n°70.375 foi assinado revogando o anterior e alterando a área do parque, o que resultou com que algumas importantes nascentes ficassem de fora do parque.

A principal ocupação da área de influência do PNE é a agropecuária. Moreira *et al* (2005) afirmam que historicamente a região é caracterizada pelo grande desenvolvimento da agropecuária, que começou em meados dos anos 70. Tal desenvolvimento levou a uma ocupação desordenada da área de influência do PNE. A atividade agropecuária é, ainda de acordo com Moreira et al (2005), uma das maiores responsáveis pelo desmatamento da região, já que através de análises pode-se perceber que grande parte da cobertura vegetal foi substituída por agricultura ou pastos.

Para Moreira et al (2005):

> *A atividade agrícola é a maior responsável pela abertura de novas áreas, pois, cálculos demonstram que os três municípios juntos perderam cerca de 9% de sua vegetação natural por ano, isto significa que com atual padrão de utilização do solo a região perderá sua vegetação natural, salvo as protegidas em Unidades de Conservação, nos próximos 9 anos*. (MOREIRA ET AL, 2005, p.641)

É fato que existem diferentes soluções para a diminuição do desmatamento. Ações como o cumprimento correto das legislações ambientais, como o Código Florestal, e um planejamento para a ocupação da região, são algumas delas.

A respeito das características físicas do parque, o plano de manejo (BRASIL, 2004) apresenta que o contexto da geologia no parque é relativamente simples, traduzidos por uma pilha de sedimentos relativamente homogêneos e rochas vulcânicas associadas, pertencentes a Bacia Sedimentar do Paraná. Além disso, afirma que o parque é sustentado por sedimentos arenosos do

Grupo Bauru, responsável pela caracterização dos solos, predominantemente arenosos.

Sobre a geomorfologia, o PNE está localizado no Planalto Setentrional da Bacia do Paraná e compreende formas tabulares residuais nas porções elevadas, parcialmente erodidas e dissecadas ao longo dos maiores vales (BRASIL, 2004).

A altimetria pode variar entre 350 a 1000m, sendo que a cota mais alta (entre 650 a 1000m) representa um importante divisor de águas Paraná – Paraguai – Araguaia.

Como está localizado em um grande e importante divisor de águas, o PNE faz parte tanto da bacia hidrográfica do rio Araguaia como da bacia hidrográfica do rio Paraná. Dentro dos limites do parque há nascentes de extrema importância para a rede de drenagem, como as do rio Formoso e rio Jacuba, além da nascente do próprio rio Araguaia, mencionado anteriormente. Sua rede de drenagem é composta por diversos córregos cujo padrão é ditado pela inclinação topográfica, com direção e fluxo controlados pela estrutura rochosa (BRASIL, 2004).

A vegetação é típica do Cerrado e pode-se notar uma grande variedade de fitofisionomias: campo úmido, cerradão, campo Cerrado, campo sujo, campo limpo, Cerrado strictu sensu, campo de murundus, mata ciliar e veredas (SHUVARTZ, 2006).

Educação Ambiental e Unidades de Conservação

De maneira simplista, entende-se educação ambiental (EA) como uma parte da educação voltada especificamente para o Meio Ambiente. Entretanto, Sauvé (2005) apresenta que a EA vai além de uma forma de educar voltada ao meio ambiente ou de uma ferramenta para a gestão ambiental. Para Sauvé (2005):

> *Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa "casa de vida" compartilhada.* (SAUVÉ, 2005, p. 317).

A educação ambiental é um conceito que ganhou notoriedade após os vários eventos voltados ao meio ambiente que ocorreram no mundo. Apesar de apresentar diferentes correntes, uma ideia é central para todos: a educação é princípio norteador do conceito. (BRASIL, 2012).

Há que compreender que a EA pode e é utilizada em diferentes setores, como mencionado na Resolução N°2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental no Brasil. Nela, é possível encontrar os objetivos e os princípios em que a EA se baseia. Um dos objetivos é "desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo" (BRASIL, 2012, p.4). Nota-se que é um objetivo complexo, uma vez que se trata de mudança de costumes de produção e consumo, costumes esses impostos não somente pela família ou criação, mas pela sociedade em si. Por isso é importante entender que a EA é um conceito que deve ser trabalhado em todos os níveis da educação, mas principalmente na formação das novas gerações, ou seja, na educação básica.

Em se tratando de princípios, destaca-se um em especial: "articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais." (BRASIL, 2012, p.4). Percebe-se uma preocupação com as questões ambientais mundiais, nacionais e locais. Portanto, pode-se estabelecer uma ligação com as Unidades de Conservação, especialmente as de Proteção Integral já que apresentam como objetivo a preservação do local, utilizando-se de atividades sustentáveis, como o turismo.

E pode-se pensar em um modelo de educação ambiental nas Unidades de Conservação? Sim, pois na prática, o ICMBio é o responsável pelas atividades de EA em todo o território brasileiro que possua UC's federais. Desde sua criação, em 2007, o ICMBio promove e executa atividades voltadas a EA. (BRASIL, 2016). No caso do Cerrado é de extrema importância que a EA seja colocada em prática, uma vez que o bioma é considerado um *hotspot* de preservação, como já apresentado anteriormente, pois é um dos biomas mais degradados do mundo. Além disso, seu alto número de endemismo faz com que a preservação do Cerrado seja ainda mais urgente. Outra característica

importante presente no Cerrado e que é fator determinante para sua proteção é a presença de comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. Nesse sentido, é preciso considerar e integrar as comunidades tradicionais existentes na região, como a comunidade Kalunga e os Avá-Canoeiros. Essas comunidades contam e fazem parte da história local e precisam estar incluídas de maneira efetiva nas propostas preservacionistas e nas atividades desenvolvidas na região. Portanto, a educação ambiental teria efeito não só na proteção do meio ambiente, mas também na proteção de tais comunidades.

Atualmente, as atividades voltadas a educação ambiental praticadas nas unidades de conservação citadas são: programas de voluntariado, oficinas para visitantes e comunidade, criação de Centro de Educação Ambiental – responsável por desenvolver diferentes atividades envolvendo a temática. Essas atividades são praticadas em parceria com os governos municipais, estaduais e federais e apresentam um grande envolvimento da comunidade e dos visitantes dos parques.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três parques nacionais discutidos foram criados na década de 1960.Cerrado O PNCV foi criado em 1960 enquanto o PNB e PNE foram criados em 1961.

Uma possível explicação para datas tão próximas é a expansão da agropecuária no estado de Goiás. Teixeira Neto (2008) afirma que a atividade agropecuária já estava presente no Cerrado desde quando os bandeirantes estiveram pela região. Entretanto, foi somente após a década de 40, com a revolução tecnológica e a modernização da agricultura que tal atividade começou a expandir em Goiás.

Os problemas que antes impediam a agricultura, como o pH ácido dos solos do Cerrado, foram rapidamente solucionados. No caso dos solos, uma correção é suficiente para corrigir tal problema.

O Parque Nacional de Brasília, como já foi apresentado, teve sua criação ligada a uma política de desenvolvimento da Capital Federal. Porém, o local foi selecionado justamente por contar com uma grande variedade paisagística ou de fitofisionomias. Ou seja, era um ótimo exemplar de espécies do Cerrado. Além

disso, apresentava grande concentração de água, o que estrategicamente era muito importante para o DF.

Foi nos anos 60 também que teve início em passos lentos o movimento a favor da sustentabilidade e da ideia de educação ambiental, que só nos anos 90, com a Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a famosa Rio 92, conseguiu maior foco. Ortega (2011) afirma que foram nos anos de 60 e 70 que parte da população começou a se conscientizar sobre o uso de recursos não renováveis e sobre os impactos causados por tais usos.

O presente trabalho teve como tema a presença de UC's no Cerrado como prática da Educação Ambiental no estado de Goiás e no Distrito Federal. O trabalho contou com análise de documentos oficiais como os decretos de criação e os planos de manejo dos parques nacionais estudados. Além de bibliografias especificas sobre as fitofisionomias do Cerrado e sobre as unidades de conservação.

Destacou-se, também, a relação entre as datas de criação dos parques analisados em função da expansão agrícola e a modernização da agropecuária.

Conclui-se, por fim, que a presença de unidades de conservação no Cerrado pode e ajudam na prática da Educação Ambiental, uma vez que o mesmo órgão responsável pela gestão dos parques é responsável também pela efetiva prática da EA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA). **Plano De Manejo do Parque Nacional de Brasília.** Brasília, 1998. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/biomas-brasileiros/Cerrado/unidades-de-conservacao-Cerrado/2095-parna-de-brasilia

BRASIL, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA). **Plano De Manejo do Parque Nacional das Emas.** Brasília, 2004. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/biomas-brasileiros/Cerrado/unidades-de-conservacao-Cerrado/2093-parna-das-emas

BRASIL, Instituto Chico Mendes (ICMBio). **Plano de Manejo do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/pm_chapada_dos_veadeiros_1.pdf

BRASIL, Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências (SNUC).** Brasília-DF, 18 de julho de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente (MMA). **O Bioma Cerrado.** 2019a. Disponível em: http://www.mma.gov.br/biomas/Cerrado#

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Ambientais (INPE). **Terra Brasilis, PRODES (Desmatamento).** Disponível em: http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/dashboard/deforestation/dashboard/deforestation/biomes/cerrado/increments

BRASIL, Instituto Chico Mendes (ICMBio). **Unidades de Conservação.** 2019c. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/cecat/conservacao-da-biodiversidade/unidade-de-conservacao-Cerrado.html

BRASIL, **Resolução N°2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.**

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente & Instituto Chico Mendes, em parceria com a WWF-Brasil. **Educação ambiental em unidades de conservação: 2016 ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade.** 2016. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/publicacoes-diversas/DCOM_ICMBio_educacao_ambiental_em_unidades_de_conservacao.pdf

DARDENNE, M.A & CAMPOS, J. E. G. **Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, GO. Sítio e grande beleza cênica do centro-oeste brasileiro.** In: Schobbenhaus,C.; Campos,D.A.; Queiroz,E.T.; Winge,M.; Berbert-Born,M.L.C. (Edit.) 2002. *Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil*. DNPM/CPRM - Comissão Brasileira de Sítios Geológicos e Paleobiológicos (SIGEP) - Brasília 2002; 554pp; ilust.

FARIAS, Marcus F. R. et al. **Relação entre os solos e fitofisionomias do Parque Nacional de Brasílias, DF.** Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento/ Embrapa Cerrados. Planaltina, DF. 2008. 55p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16203/1/ARTIGO_RelacaoSolosFitofisionomias.pdf

KLINK, Carlos A. & MACHADO, Ricardo B. **A conservação do Cerrado brasileiro.** Revista Megadiversidade. Volume 1, n°1. p 147 – 155. 2005. Disponível em: http://www.equalisambiental.com.br/wpcontent/uploads/2013/02/Cerrado_conservacao.pdf

MOREIRA, Renato A. et al. **Análise temporal do uso do solo nos municípios do entorno do Parque Nacional das Emas com a utilização de imagens Landsat e CBERS-2.** Anais do XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto. Goiânia, GO. 2005. p. 633 – 641. Disponível em: http://marte.sid.inpe.br/col/ltid.inpe.br/sbsr/2004/11.22.18.01/doc/633.pdf

ORTEGA, Enrique. **Brasil e o desenvolvimento sustentável.** Laboratório de Engenharia Ecológica, FEA, UNICAMP. 15p. Campinas, SP. 2011. Disponível em: http://www.unicamp.br/fea/ortega/Brasil/Brasil%20e%20o%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SEMARH, Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do estado de Goiás. Disponível em: http://www.semarh.goias.gov.br/site/unidades-de-conservacao. 2019.

SHUVARTZ, Marilda. **Representações sociais de biodiversidade na região do Parque Nacional das Emas – GO.** Abril de 2006. Tese apresentada para defesa do título de Doutora. Programa de Doutorado em Ciências Ambientais. Univerisdade Federal de Goiás. Goiânia, GO. Abril de 2006. Disponível em: https://ciamb.prpg.ufg.br/up/104/o/Marilda_Shuvartz2002.pdf

TEIXEIRA NETO, Antônio. **Pequena história da agropecuária goiana (o ouro acabou? Viva o boi!/ o ouro se foi? Chegou o boi!).** Observatório Geográfico de Goiás. 38p. Goiânia, GO. 2008. Disponível em: https://observatoriogeogoias.iesa.ufg.br/up/215/o/teixeira_neto_ant_nio_pequena_hist_agropecu_ria.pdf

WWF (World Wild Fund for Nature). Cerrado: Berço das águas. 2012. Disponível em: http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/wwf_factsheet_Cerrado_pt_web.pdf

SOBRE OS AUTORES

Gabriela Couto Barbosa

Bacharel e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Doutoranda do Programa de Ensino e História das Ciências da Terra – Universidade Estadual de Campinas.

Cláudia Valéria de Lima

Geóloga formada pela Universidade de Brasília. Mestre em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Geologia pela Universidade de Brasília. Atualmente, professora Associada da Universidade Federal de Goiás.

André Munhoz de Argollo Ferrão

Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Campinas e em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Atualmente, professor Livre-docente da Universidade Estadual de Campinas.

João Vitor Silva

Bacharel em ciências ambientais, bolsista do laboratório de processamento de imagens e geoprocessamento (Lapig) da Universidade Federal de Goiás.

ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA SURDOS E OUVINTES EM DIFERENTES CONTEXTOS: DO ANALOGICO AO DIGITAL

Literacy and teaching reading and writing for deaf and hearing in different contexts: from analog to digital

CABELLO, Janaina
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo: Este trabalho apresenta um breve percurso histórico acerca das diferentes concepções metodológicas que nortearam o ensino da leitura e da língua portuguesa escrita, trazendo à cena a complexidade deste processo para essas crianças e evidenciando a dificuldade do ensino sistemático da língua portuguesa escrita também para crianças surdas. Em seguida, evidencia como os recursos e as tecnologias digitais são elementos fundamentais na atualidade ao considerarmos a leitura e a escrita e os seus respectivos processos de ensino (sejam para crianças surdas ou ouvintes), partindo da apresentação da trajetória adotada para o ensino da língua portuguesa escrita no país. Por fim, apresenta quais seriam as implicações para os estudos que se dedicam a refletir, com base nos estudos de Soares, sobre a "reinvenção da alfabetização", - que se faz urgente na atualidade a partir da apropriação dos recursos digitais – bem como as implicações para as pesquisas voltadas para a alfabetização de crianças surdas, mais especificamente.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino de língua portuguesa escrita para surdos; Tecnologias.

Abstract: This paper presents a brief historical background about the different methodological conceptions that guided the teaching of reading and the written Portuguese language, bringing to the scene the complexity of this process for these children and evidencing the difficulty of systematic teaching of the Portuguese language written also for deaf children. Then, it shows how digital resources and technologies are fundamental elements in the present time when we consider reading and writing and their respective teaching processes (whether for deaf or hearing children), starting from the presentation of the trajectory adopted for the teaching of the language written in Brazil. Finally, it presents what would be the implications for the studies dedicated to reflecting, based on Soares's studies, on the "reinvention of literacy", which is urgent today from the appropriation of digital resources - as well as the implications for research focused on the literacy of deaf children, more specifically.

Key-words: Literacy; Portuguese language teaching written for the deaf; Technologies.

INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetização tem se modificado no decorrer da história, sendo suas definições (re) pensadas a partir das novas práticas de leitura e

escrita que, por sua vez, demandam novas formas de ensinar a ler e a escrever, nos mais diversos contextos sociais e, mais recentemente, em diferentes suportes.

Na contemporaneidade, percebe-se a emergência de outras necessidades relacionadas à leitura e à escrita a partir do uso de suportes digitais como já discutido, por exemplo, por Lévy (1998), Chartier (2009) e Barton e Lee (2015). A esse respeito, como apontado por Chartier (2009),

> *A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (p. 13).*

Assim, com a emergência das novas tecnologias e o acesso cada vez mais amplo a tais recursos, percebe-se que a leitura e a escrita têm passado por mudanças significativas, quando pensamos nos tipos de suportes usados para ler e escrever, por exemplo. Nesse sentido, por exemplo, a leitura e a escrita feitas em suportes digitais (as telas de computadores, *tablets* e celulares) subvertem de maneira evidente a necessária linearidade existente na escrita em suporte impresso.

Considerando que a escrita é uma função que se desenvolve e se realiza na criança, a partir de sua inserção cultural, através da mediação do(s) outro(s) e na relação com os objetos/ tecnologias desenvolvidos nesse âmbito, as tecnologias digitais "[...] nos colocam diante de novas práticas de linguagem, que se configuram a partir de ferramentas que viabilizam a leitura e a produção de textos nos quais as múltiplas semioses estão em interação produzindo significados" (NOGUEIRA, 2014, p. 41).

Desse modo, a alfabetização como possibilidade de que a criança se aproprie da escrita fazendo uso da mesma em diferentes contextos, precisará considerar a presença de outros recursos semióticos (tais como imagens estáticas e em movimento, áudios e vídeos) como imprescindíveis para a constituição da escrita/texto na contemporaneidade, refletindo, por sua vez, em um processo de transformação da escrita derivada da mudança de suportes para

sua materialização. Nesse ínterim, consideramos que não são simples as modificações das práticas escolares que se fazem necessárias diante desse novo cenário.

Da mesma maneira em que os processos de ensino-aprendizagem e de práticas de linguagem nas situações de alfabetização e letramento vêm sendo impactados pelas relações entre leitor/escritor, texto e suporte, as orientações curriculares e os modos como a escola tem concebido os processos de alfabetização e letramentos na atualidade não ficam à margem desse contexto.

Neste trabalho, portanto, apresentaremos em um primeiro momento um breve percurso histórico acerca das diferentes concepções metodológicas que nortearam o ensino sistemático da língua portuguesa escrita para crianças ouvintes (ou seja, os processos de alfabetização), trazendo à cena a complexidade deste processo para crianças ouvintes e evidenciando a dificuldade do ensino sistemático da língua portuguesa escrita também para crianças surdas - uma vez que a incapacidade de perceber os sons traz consequências para o indivíduo surdo, que, por apresentar uma diferença linguística[1] pode ficar à margem do processo de escolarização que privilegia as línguas orais como meio de comunicação e instrução (como já amplamente discutido por inúmeros autores, tais como GÓES, 1992; DORZIAT, 1999; GESUELI, 2004, 2006; DORZIAT; FIGUEIREDO 2003; LEBEDEFF, 2014, para citar alguns).

Em seguida, pretendemos evidenciar como os recursos e as tecnologias digitais são elementos fundamentais na atualidade ao considerarmos a leitura e a escrita e os seus respectivos processos de ensino (sejam para crianças surdas ou ouvintes), partindo da apresentação da trajetória adotada para o ensino da língua portuguesa escrita no país.

Nesse contexto, apontaremos uma tendência nacional (construída historicamente) de conceber a alfabetização sob uma perspectiva *tradicional*[2]

[1] Neste trabalho, os surdos falantes predominantemente da Língua Brasileira de Sinais (Libras) serão chamados de “surdos sinalizadores”, em contrapartida daqueles que se comunicam pela língua portuguesa em sua modalidade oral, chamados de “surdos oralizados”.

[2] Sobre o método tradicional de alfabetização, Soares explicita que até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização [...] fundamentalmente [como] a aprendizagem do sistema convencional da escrita, ora adotando para isso o método fônico ou silábico, ora adotando o método da palavração, da sentenciação, o método global. Ainda de acordo com a autora, “Em

sendo que, mais recentemente, novos paradigmas relacionados à alfabetização começam a enfraquecer essa perspectiva.

Desse modo, tendo como percurso metodológico a análise das cartilhas a partir das obras de Maciel (2002) para traçar um breve percurso histórico sobre as concepções metodológicos da leitura e da escrita, pretendemos apresentar algumas implicações para os estudos que se dedicam a refletir sobre a "reinvenção da alfabetização" (SOARES, 2003) - que se faz urgente na atualidade a partir da apropriação dos recursos digitais. Além disso, a partir de um levantamento acerca dos materiais que discutem/propõem práticas relacionadas à alfabetização de crianças surdas, discutiremos sobre as implicações para as pesquisas voltadas para a alfabetização também dessas crianças, mais especificamente.

O ensino da língua portuguesa escrita: breve histórico dos percursos metodológicos para a alfabetização

Ao fazer um breve levantamento histórico, percebemos que o ensino sistemático da leitura e da escrita no Brasil foi sendo constituído principalmente através das orientações metodológicas apresentadas pelas cartilhas, que foram durante bastante tempo o principal recurso norteador das práticas de alfabetização das crianças brasileiras.

A esse respeito, Maciel (2002) apresenta um estudo sobre as cartilhas e a influência que exerceram no contexto educacional nacional, permitindo compreender o modo como esses materiais abordavam a questão do ensino sistemático da leitura/escrita, a partir das diferentes propostas metodológicas[3]. A partir da análise de cinco cartilhas utilizadas em momentos históricos diferentes, a autora faz uma apresentação dos distintos métodos de alfabetização adotados pelos professores dentre o período de 1870-1960 e observa que "o pressuposto de que o aprendizado da leitura antecede ao da escrita é comprovado nas cartilhas analisadas, isto é, percebe-se que as

ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita" (SOARES, 2004, p. 98).

[3] O trabalho completo pode ser encontrado em http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30604. Acesso em 24.05.2019.

definições ensinar/aprender a ler é que constituem as bases metodológicas de alfabetização" (MACIEL, 2002, p. 149).

Através da leitura do trabalho historiográfico que nos apresenta Maciel (2002), percebemos que o conceito de *alfabetizado,* do ponto de vista histórico, "revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas" (SOARES, 2004, p. 96). Tais mudanças nos processos de alfabetização, que aparentemente se opõem, repercutem em práticas pedagógicas que ora se complementam, ora se contradizem, configurando um terreno que merece ser explorado, considerando que

> *[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve – em uma trajetória de longa duração – a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações. Sem isso, não chegaremos a qualquer patamar de desenvolvimento sustentável* (BOTO, 2011, p. i).

Nessa direção, a partir do que vem sendo apontado por Soares (2003; 2004), apresentaremos a seguir um panorama histórico, fundamentado no trabalho realizado por Maciel (2002) em torno das cartilhas, com o objetivo de melhor compreender as diferentes concepções a respeito da *alfabetização*, através de diferentes estratégias de ensino para a apropriação da escrita, com o intuito de elucidar o cenário para crianças ouvintes e tecer relações com o campo da alfabetização de crianças surdas. No que se refere aos aspectos históricos relacionados à alfabetização, concordamos com autores que apontam a "necessidade de responder a um campo de estudos ainda pouco explorado no Brasil" (FRADE; MACIEL, 2006, p. 1), como já salientado.

O primeiro material com vistas à alfabetização no Brasil analisado por Maciel (2002) é a cartilha de Pinheiro de Aguiar (BACADAFA ou Methodo de Leitura Abreviada) que propõe, "a criação de um método de leitura abreviada em favor da juventude e do professorado que utilizam o fastioso método do be-a-bá" (PINHEIRO DE AGUIAR, 1870, *apud* MACIEL, 2002, p. 151). A autora explica que o material "vai descrevendo as orientações metodológicas: em oposição ao antigo método de soletração, o autor apoia na aprendizagem através da emissão dos sons dos fonemas com o objetivo de se conseguir uma leitura corrente e

com rapidez" (p. 152). A proposta do material é a de apresentar a pronúncia correta dos sons das letras e sílabas em contrapartida à soletração artificial do método de soletração do "be-a-bá", o que, segundo Pinheiro de Aguiar (1870), em parte facilitaria a habilidade de leitura corrente, não se preocupando em apresentar ilustrações ao longo da cartilha (*apud* MACIEL, 2002).

A partir da perspectiva de alfabetização desse material, portanto, a criança alfabetizada é aquela que consegue fazer a correspondência entre os sons de fonemas e sílabas e as letras escritas, partindo de unidades menores em direção a unidades maiores (palavra, frase, texto). Dessa forma, através do método fônico ou silábico (SOARES, 2004), a criança seria alfabetizada, estando apta a ler e escrever.

O próximo material analisado por Maciel (2002) data de 1911 e é de Felisberto de Carvalho e, segundo a autora, já apresenta inovações quando comparado aos materiais anteriores. Dentre as inovações, o material apresenta "quarenta e oito lições devidamente ilustradas, e treze delas são coloridas" (p. 153). Mais interessante ainda é o posicionamento do autor, ainda no século XIX, sobre o "desprazer da aprendizagem da leitura através dos *syllabarios*[4]*"* *(*MACIEL, 2002, p. 155). Segundo o autor

> *...o ensino da leitura desvinculado da escrita causava um grande prejuízo de tempo, por isso propunha o ensino simultâneo da leitura e da escrita; outro aspecto apontado por ele é de que era comum nos silabário o descompasso entre ilustração e o conteúdo a ser abordado. Nesse sentido, Felisberto e seu filho Epaminondas, como ilustrador, procuram fazer das imagens uma aliada da aprendizagem da leitura e da escrita* (MACIEL, 2002, p. 155).

Assim como Pinheiro de Aguiar, Felisberto de Carvalho reafirma a crítica ao método de soletração e o êxito do método da emissão de sons, considerando como "pedagogicamente indivisível o ensino da leitura, do da *escripta* e da *orthographia*" (MACIEL, 2002, p. 155). Como apontado por Maciel (2002), nesse material algumas ilustrações aparecem com o objetivo de apoiar na alfabetização das crianças. O fato de não haver maiores descrições em como as ilustrações poderiam auxiliar no processo de apropriação da escrita, leva-nos a

[4] Neste trabalho preservo os grifos e a ortografia da época.

supor que não houvesse uma preocupação com a leitura das imagens, ou seja, não necessariamente as ilustrações agregavam significado ou sentido para o que a criança estava aprendendo a ler e escrever, o que de fato poderia auxiliar no contexto de sua alfabetização (entendida, aparentemente, portanto, como a apreensão e reprodução do código escrito).

O "Livro de Lili", de Anita Fonseca e publicado na década de 1940 também é apresentado pela autora, sendo que nesse material pela primeira vez são apresentados materiais distintos: aquele considerado o "do professor" e o "do aluno". Como nos livros didáticos atuais, este é o primeiro que diferencia aquele que seria o material específico de professores e alunos, trazendo "materiais suplementares como cartazes para uso do professor em sala de aula" (MACIEL, 2002, p. 157).

Em relação à diferenciação dos materiais do professor e do aluno, segundo Maciel (2002),

> *O livro do aluno ia sendo composto ao longo do processo de alfabetização, isto é, o aluno recebia inicialmente a capa do livro e as lições, a medida em que iam sendo trabalhadas, além disso fazia parte do material para o aluno um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas (p. 157).*

Também se destaca nesse material a explicitação da perspectiva teórica dada ao ensino (método global em detrimento ao sintético, segundo a autora[5]). Segundo as análises de Maciel (2002), o "Livro de Lili" parece apontar para a alfabetização como a capacidade de leitura, visto que as orientações para os professores, mais detidamente no capítulo II ("Aprendizagem da Leitura"), versam sobre "atitudes e atividades que deverão ser desenvolvidas pelas professoras no período de adaptação", sendo que, nos capítulos seguintes, o objetivo é "descrever o processo e os procedimentos a serem utilizados para a aprendizagem da leitura pelo método global de contos ou historietas" (MACIEL,

[5] Sobre os métodos global e sintético, Aguiar (2003) define o método sintético como aquele que "parte das partes para o todo, ou seja, dos elementos mínimos, das letras para as palavras" e o método global (ou analítico) como aquele que "parte do todo para chegar as partes, dos elementos maiores: textos, palavras para chegar nas sílabas e nas letras" (p.1). Ainda de acordo com a autora, "a base psicológica para ambos os métodos está pautada em procedimentos didáticos mecânicos, na lógica do estímulo/resposta, com práticas metodológicas de treinamento, repetição, imitação de modelos, exercícios motores e ênfase na apreensão do código em detrimento do significado. Esse é o espaço privilegiado das cartilhas". (AGUIAR, 2003, p. 1).

2002, p. 158). Ainda segundo Maciel (2002), no que se refere ao ensino da escrita, na segunda parte do "Livro de Lili" são introduzidas nove historietas, denominadas de leitura suplementar. Essas lições

> *... são duplicadas, na primeira as lições têm ilustrações coloridas e o tipo de letra usado é o de imprensa minúscula, e na segunda todas as lições são reproduzidas em letra cursiva, e cabe aos alunos colorirem as ilustrações de acordo com as tonalidades da ilustração da página anterior* (MACIEL, 2002, p. 160).

Considera-se, portanto, que o ensino da escrita proposto pelo material estava estritamente relacionado à aprendizagem anterior da leitura, sendo que a proposta didática para a apropriação da escrita eram os exercícios de cópia e reprodução pelos alunos do que já vinha escrito no material, sendo a escrita o resultado de um "treinamento motor", aparentemente muito mais preocupado com a reprodução e apresentação do código do quem com o entendimento e significado do que estava sendo escrito pela criança (AGUIAR, 2003). Abaixo, uma imagem que ilustra a capa da cartilha e, ao lado, uma das nove historietas:



Figura 1: Acima, à esquerda, capa do "Livro de Lili", de Anita Fonseca. Já à direita, imagem da historieta "A cozinheira"[6].

[6] Imagens disponíveis em http://mariadilmapontedebrito.blogspot.com/2010/06/o-livro-de-lili.html Acesso em 30.10.2019.

A autora também discorre sobre a cartilha “Upa, Cavalinho! ”, de Lourenço Filho, datada de 1968 (e ilustrada abaixo):

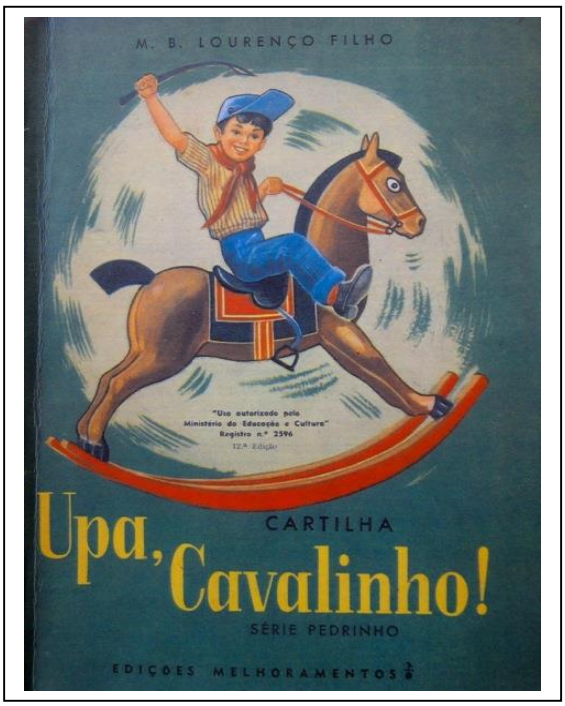

Figura 2: Imagem da capa da cartilha “Upa, Cavalinho!”, de Lourenço Filho[7].

O destaque deste material fica por conta das orientações dadas pelo autor aos professores para que eles saibam como avaliar seus alunos quanto às suas capacidades de aprendizagem (da leitura) e de como motivá-los. Segundo Maciel (2002), o autor apresenta três condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura:

> *A primeira é precisar a maturidade da criança, e para avaliá-la de uma forma rápida e simples, é indicado o Teste ABC, não sem antes ter lido o livro Testes ABC (edições Melhoramentos) do próprio autor. Em poucos minutos, é possível determinar quais as crianças que estão realmente maduras para aprender, quais as que necessitam de cuidados individuais, e ainda quais as que reclamam exercícios especiais* (FILHO, 1968, p. 62, apud MACIEL, 2002, p. 161).

[7] Imagem disponível em http://caetanistas78.blogspot.com/2012/02/cartilhas-publicadas-pelos-profs-da.html Acesso em 30.10.2019.

O segundo aspecto apresentado pelo autor – e que julgamos aqui, particularmente, importante e sem precedentes até então – é a consideração feita à influência do ambiente social para a aprendizagem. Segundo Lourenço Filho (1968, apud MACIEL 2002), o professor teria como responsabilidade favorecer a motivação do aluno para a aprendizagem, utilizando para tanto (e esse seria o terceiro aspecto ressaltado para o êxito da aprendizagem), materiais adequados a esse fim.

Neste momento, em uma leitura mais aligeirada, consideramos que o material de Lourenço Filho poderia apontar para as "influências externas" do meio social como promotoras/facilitadoras de uma apropriação da escrita pelas crianças (aproximando-se, assim, de um trabalho que compreende a escrita como prática social, ou seja, que busca explorar os usos sociais que as crianças fazem da escrita em seus contextos extra-escola). Porém, a proposta do autor nesse sentido parece ainda distante do que é proposto hoje como *letramento*[8]. Isso porque, segundo Maciel (2002), para Lourenço Filho a ênfase do material para a alfabetização ainda é dada ao domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nesse sentido, o autor ressalta que "não basta a cartilha ser atraente, deve apresentar exercícios graduados, articulados entre si, assim a cartilha fará a metade do ensino, a outra metade, compete ao professor que deve compreender bem o plano da cartilha" (p. 161).

São ainda apresentados aos professores procedimentos técnicos que deverão ser utilizados no decorrer das fases apresentadas pela cartilha, tais como

> *...motivar os alunos, fazer exploração oral, utilizar sempre o quadro negro e a indicação do material suplementar da cartilha que é o Livro do Aluno para a cartilha 'Upa, Cavalinho Livro do aluno para a cartilha 'Upa, Cavalinho!', com modelos de escrita gradativo e jogos variados e o 'Guia do Mestre para o ensino da leitura'* (MACIEL, 2002, p. 162).

[8] Dentre as várias definições de letramento (SOARES, 2002, 2003, 2004; FRADE, 2011; TERRA, 2013, por exemplo), Soares (2004) apresenta que o conceito de *letramento* aparece como "conseqüência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas" (p. 97).

Aqui, é interessante notar que ao contrário do “Livro de Lili”, a cartilha “Upa, Cavalinho!” propõe um modelo de alfabetização que visa proporcionar maior autonomia ao professor, em uma crítica direta ao método global (adotado anteriormente). Porém, caso o professor não se “submetesse” às prescrições do Guia do Mestre proposta pelo material, poderia ficar “perdido” em meio aos objetivos, preparação, leitura e escrita de cada lição, já que como ressalta Maciel (2002) “[...] Lourenço Filho apresenta como opção metodológica um método eclético, sob a alegação de que não emprega um processo rígido, sacrificando em favor de noções puramente teóricas a complexa atividade de aprender” (p. 162).

Nessa direção, Mortatti (2006) ressalta que a partir de então

> *[...] vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual alfabetização (aprendizado de leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um ‘período preparatório’, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (p. 09-10).*

Por fim, como símbolo de material didático da alfabetização tradicional, foi analisada por Maciel (2002) a cartilha “Caminho Suave”. A autora ressalta que o material é considerado o maior sucesso editorial do país, com uma edição anual composta de 100.000 unidades cada uma.

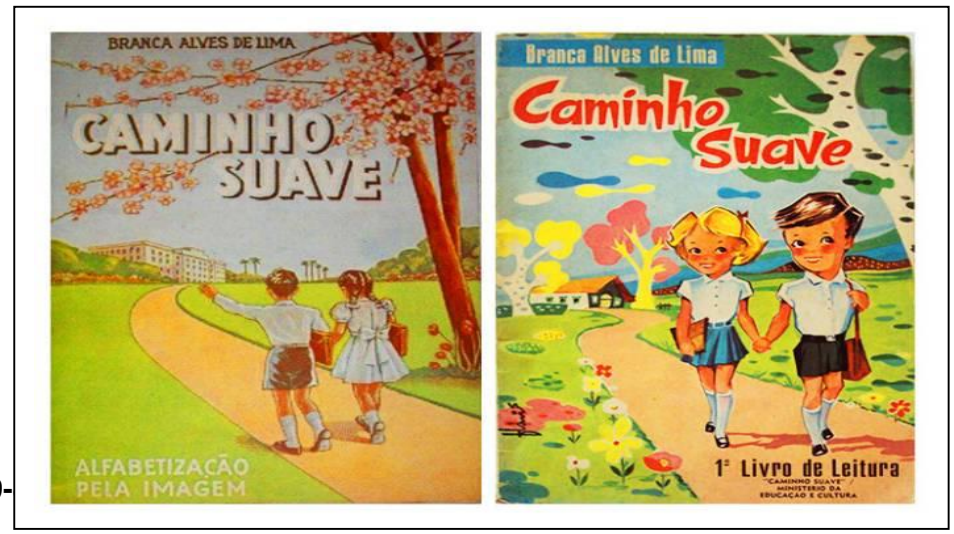

Figura 3: Imagem das capas de duas diferentes edições da cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, que foi publicada no país em mais de 100 edições[9].

Um aspecto ressaltado por Maciel (2002) é o fato de a cartilha “Caminho Suave” ter sido a primeira a usar a expressão “alfabetização pela imagem”, sendo que sua autora, Branca Alves de Lima, considera seu método de “alfabetização pela imagem” como um método eclético. Porém, segundo Maciel (2002), “a análise do material nos leva a concluir que a organização estrutural está mais coerente com os princípios do método silábico” (p. 164), sugerindo que o material didático é incoerente, já que os pressupostos teórico-metodológicos apresentados não se efetivam na prática pedagógica. Apesar da incoerência metodológica, a autora enfatiza que a cartilha é considerada “um best-seller da história da alfabetização no Brasil” (MACIEL, 2002, p. 165), merecendo mais estudos em suas várias edições e ilustrações. Abaixo, algumas ilustrações das propostas de alfabetização pela imagem:

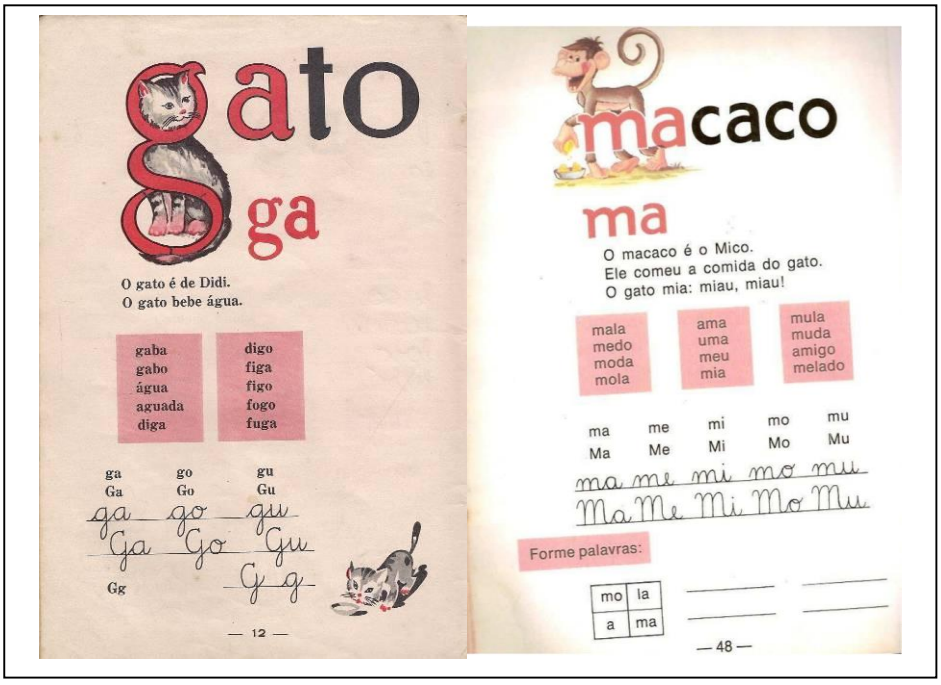

Figura 4: Imagens de duas atividades baseadas no método de alfabetização pela imagem, propostas pela Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima [10].

[9]Imagem disponível em https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/ Acesso em 30.10.2019.
[10]Imagens disponíveis em https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/ Acesso em 30.10.2019.

O declínio editorial da cartilha e alterações no material didático "Caminho Suave" vieram apenas no início da década de 1970, "em decorrência da produção didática fundamentada no pressuposto do método global" (MACIEL, 2002, p. 163). De acordo com Aguiar (2003), a partir dessa década, "dá-se uma inversão no olhar para a relação pedagógica, deixa-se de lado os métodos tradicionais e passa-se a olhar para o sujeito que aprende – o 'sujeito cognoscente', um sujeito capaz de formular hipóteses, de '*construir'* conhecimento" (AGUIAR, 2003, p. 2). Nesse momento, de acordo com Mortatti (2006) "funda-se uma nova tradição da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina;* as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica" (p. 10).

No contexto mais atual, a partir da década de 1980, surgem "novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças" (MORTATTI, 2006, p. 10). É nesse momento que o pensamento construtivista é introduzido no Brasil, "não como um método novo, mas como uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas" (MORTATTI, 2006, p. 10).

No bojo das discussões sobre a "perda" do método de alfabetização a partir da concepção construtivista, Mortatti (2006) salienta que além da "desmetodização" do processo, existe ainda hoje o uso "mesmo que silenciosamente, [de] determinados métodos considerados tradicionais" (p. 14). Percebe-se, assim, que o terreno relacionado ao processo de alfabetização é complexo, multifacetado, engloba e se desdobra em outros conceitos (como o conceito de letramento), merecendo ser tratado de maneira ampla e, dessa forma, concordamos com Vygotsky (1998) quando afirma que é necessário romper com uma visão tradicional de aprendizagem, que acredita que

> *...no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a*

> *adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior conseqüência de se analisar o processo educacional desta maneira é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subseqüente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças (p. 118).*

Nessa direção, é necessário proporcionar às crianças (ouvintes e surdas) condições para que aprendam a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras, ou seja, alfabetizar (viabilizando a aprendizagem da técnica) e letrar (oportunizando com que a criança possa atribuir sentido e significado ao que lê e escreve, nos diversos contextos em que circula, não apenas no contexto escolar).

Para Mortatti (2006), nesse ensejo, "por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar)" (p. 14). Caso contrário, como apontado por Soares (2003), corre-se o risco de esperar que as crianças se alfabetizem a partir *apenas* de suas interações com o meio letrado e, como citado anteriormente, sem o ensino sistemático para que possa ser capaz de codificar e decodificar, isso não acontecerá de maneira espontânea (tanto para as crianças ouvintes como para as crianças surdas).

Dentro do que vimos apresentando até aqui, concordamos com Soares (2003) quando aponta que "ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e decodificar" (p. 17). Mas e se as relações entre grafema/fonema não puderem ser estabelecidas, não pela ausência de um método, mas sim pela ausência da audição? Como se apropriar da escrita se a questão aparentemente central para a alfabetização (ouvir) não é contemplada? Traremos algumas considerações a respeito no item a seguir.

"Falo Libras, escrevo Português": o ensino de língua portuguesa escrita para surdos

Além da dificuldade em encontrar escolas que contemplem a Libras em seu currículo muitos surdos ainda encontram dificuldades por não terem uma

língua estabelecida ao serem inseridos no processo de escolarização, visto que são filhos de pais ouvintes que desconhecem a Libras (QUADROS, 2004; GOLDFELD, 2002). Sem o conhecimento da Libras, os surdos muitas vezes não conseguem notar as diferenças entre essa língua e a língua portuguesa, além de não compreenderem sua função, já que as atividades propostas no ambiente escolar muitas vezes não são significativas para eles. Neste sentido, sobre o contexto da educação inclusiva no país, Dorziat, Lima e Araújo (2006) ressaltam que

> *...as justificativas presentes nos discursos oficiais dos setores educacionais estão sendo, há anos, construídas sobre as bases do respeito às diferenças, mas observa-se uma total dicotomia entre o que é dito e a execução dessas políticas. Na prática, temos presenciado uma escola que tem reproduzido significações de forma cristalizada, e tentado tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada (p. 4-5).*

Nesse cenário, sabe-se que a maioria das escolas brasileiras é monolíngue, ou seja, utiliza somente a língua portuguesa como língua de comunicação/e instrução, o que faz com que os alunos Surdos encontrem dificuldades nos processos de leitura e escrita.

Ao pensarmos no contexto histórico relacionado à educação de surdos, percebemos que as diferentes concepções de ensino adotadas para a alfabetização de crianças ouvintes também influenciaram as diferentes concepções no campo da surdez. Isso porque, historicamente, segundo Quadros (2004), a educação de surdos está permeada pela discussão do ensino do português (oral e/ou escrito) e o uso da língua de sinais.

Nessa direção, historicamente, do mesmo modo com que “é possível pensar no trabalho da alfabetização [de crianças ouvintes] à luz da organização sugerida pelas orientações curriculares, em diferentes momentos e movimentos de nossa trajetória histórica” (BOTO, 2011, p. ii), percebemos que até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à alfabetização das crianças surdas (LACERDA, 1998).

Na atualidade, a presença da Libras, sob uma perspectiva de educação bilíngue, é critério fundamental para que haja desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos, e nessa direção, como apontam Dorziat, Lima e Araújo (2006) o

intérprete de Libras tem sido considerado um "meio de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontra alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes" (p.3).

Contudo, como relativizado por diversos autores (FERNANDES, 2003; GÓES, 1996; SOUZA, 1996, por exemplo), a presença do intérprete em sala de aula é fundamental, "mas insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais" (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2006, p. 3). Nessa direção, "todos os procedimentos que envolvem o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade" (DORZIAT, LIMA, ARAÚJO, 2006, p.3).

Neste sentido, ao retomarmos a questão dos *procedimentos,* consideramos, como apontado por Boto (2011), que

> *A norma culta da língua portuguesa torna-se registro específico, mediante o qual a escola dá a ver sua maneira de lidar com o universo das letras. Ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado. [...] Será que, quando os professores fecham as portas, aquilo que eles fazem é o que era suposto que fizessem? Como os professores alfabetizadores traduzem no dia-a-dia de suas escolas as maneiras pelas quais eles próprios foram alfabetizados? Até que ponto professores experientes atualizam suas formas de alfabetizar?* (BOTO, 2011, p. ii).

Acompanhando as discussões acerca dos métodos para alfabetização de crianças ouvintes, portanto, consideramos que, para a alfabetização de crianças surdas, no que se refere aos *métodos,* aparentemente parece haver uma lacuna do ponto de vista historiográfico sobre *como* tem sido as práticas de apropriação da escrita por essas crianças. (COSTA, 2003; GÓES, 1992; LACERDA, 1998; GESUELI, 2004, 2006). Nessa direção, segundo Pereira (2014), "O ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo" (p. 144).

Nesse ínterim, quais seriam as estratégias e materiais propositivos dos quais os educadores têm lançado mão com esse objetivo?

Em busca de materiais que discutissem/propusessem práticas relacionadas à alfabetização de crianças surdas, consultamos o que é proposto pelo MEC nesse sentido[11]. Encontramos, por exemplo, o material "Caderno de Educação Especial – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva"[12] (2012), que apresenta como objetivo principal "discutir sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva para ampliar, potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização" (p. 5). Como objetivos específicos, o material se propõe a

> *...compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos* (p. 5).

O material ainda se propõe a "sugerir estratégias que você, professor, pode fazer para assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, na perspectiva inclusiva" (p. 5). Contudo, no que se refere à alfabetização de crianças surdas, percebe-se que, apesar do material reconhecer a importância da Libras no contexto escolar, os métodos para esse ensino não ficam claros. O reconhecimento da Libras no cenário escolar é evidenciado, por exemplo,

[11] Foi realizado um levantamento bibliográfico e foram encontrados diversos materiais, dentre eles: vídeos de poesias, histórias infantis, fábulas de Esopo (sinalizadas) e números em Libras; vídeos produzidos pelo INES: Histórias Infantis em Língua de Sinais: Introdução às Operações Matemáticas; O Verbo em Português e em LIBRAS; Hino Nacional; CD-ROM Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português, volume I *(Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carol),; Material distribuído pelo MEC - Comunicar - proposta de adequação curricular para alunos com necessidades especiais: vídeo I: dicionário visual LIBRAS; vídeo II - parte 1; Formulação de frases em LIBRAS; parte 2: pidgin; vídeo III: instalação dos fonemas e aquisição de fala; Vídeo: Independência e vida: prevenção ao abuso de drogas. MEC/ INES; Vídeo: Prevenção de HIV - AIDS/DST para pessoas surdas; 17 programas infantis da série "Vejo Vozes", veiculados e produzidos na TV Cultura; Livros diversos de Libras, entre os quais: LIBRAS *em Contexto,* distribuído pelo MEC e comercializado pela FENEIS. Dicionários de LIBRAS (MEC, 2004, p. 50-53).

[12] O material completo pode ser consultado em http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf Acesso em 03.11.2018.

quando apontado: "É muito importante que a Libras seja inserida no convívio escolar para todos, principalmente entre os colegas ouvintes daquela criança surda" (p. 30).

O material também reconhece que a criança surda deva ter "uma língua que lhe sirva de arcabouço para pensar, hipotetizar, por isso devemos começar pela língua de sinais, para chegarmos ao ensino de língua portuguesa na sua modalidade escrita" (p.31), contudo, não são apresentados ou sugeridos materiais nesse sentido, sendo que o documento ressalta que é necessário o reconhecimento da língua de sinais para a construção de conhecimento do aluno surdo, como apontado, bem como o conhecimento da Libras por parte dos professores, que devem ter "uma ação orientadora" (p. 31).

Nesse ensejo, por exemplo, em trabalho realizado por Dorziat, Lima e Araújo[13] (2006), as autoras buscaram, de maneira geral, "investigar o processo de inclusão de alunos surdos" (p. 2). Em entrevista com os próprios alunos surdos (estudantes de três escolas de ensino regular, do ensino fundamental e médio de João Pessoa – PB), as autoras constataram através dos relatos dos mesmos, que entre as dificuldades encontradas no contexto escolar, estavam as dificuldades relacionadas ao *aprendizado da Língua Portuguesa e falta de material didático específico*[14] (p.8). Nessa direção, como apontado por Capovilla e Capovilla (2004), faz-se necessário "conduzir uma pesquisa sistemática sobre a eficácia diferencial da abordagem bilíngüe em obter resultados superiores aos do antigo oralismo" (p. 36).

Portanto, nessa direção, entende-se que se faz necessário (re) pensar nas possibilidades de estratégias metodológicas para o ensino de português para crianças surdas, oportunizando condições para que essas crianças aumentem suas possibilidades de alfabetização e letramento. Nessa direção, acreditamos que os recursos digitais possam contribuir significativamente, como discutiremos a seguir.

[13] O trabalho completo pode ser consultado em http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf . Acesso em 03.11.2018.
[14] Grifos meus.

Ler e escrever na contemporaneidade: possibilidades a partir de outros suportes

Com a emergência das novas tecnologias e o acesso cada vez mais amplo a tais recursos, percebe-se que a leitura e a escrita têm passado por mudanças significativas, quando pensamos nos tipos de suportes usados para ler e escrever, por exemplo.

Neste ínterim, ao pensarmos na relação ensino/aprendizagem (mais especificamente na apropriação da escrita através das novas mídias e das tecnologias digitais), "a primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg" (CHARTIER, 2009, p. 7). Contudo, de acordo com Chartier, ao contrário da mídia impressa, a "revolução eletrônica" carrega consigo as possibilidades do leitor/escritor de *embaralhar, entrecruzar* textos.

A esse respeito, Gomes corrobora essa mudança em nossa maneira de ler e escrever e aponta que "A publicação de textos em blogs, sites e em outras redes de relacionamento tem permitido a um número de pessoas cada vez maior exercitar a prática da escrita" (2011, p. 13), definindo como característica do "novo" texto digital a *hipertextualidade,* ou seja, a presença de links que podem ser "palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo recursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, consequentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links". (GOMES, 2011, p. 15).

Nesse sentido, Bolter (2002) aponta o hipertexto como nova forma de escrita[15], que se compõe de tópicos e suas ligações, onde os temas podem ser parágrafos, frases, palavras isoladas. Essa escrita topográfica (visual e verbal) não é uma escrita de "lugar" – justamente por incorporar o áudio e a visualidade (vídeos, fotos, imagens com e sem movimento) como recursos para *escrever.*

Assim, no cenário atual em que a escrita se dá também em outros suportes que não o papel, percebemos que "o texto eletrônico, tal qual o

[15] Embora o hipertexto seja apresentado como uma nova forma de escrita (BOLTER, 2002; GOMES, 2011; LÉVY, 1995), essa noção é relativizada por Chartier (2003), quando se refere aos manuscritos feitos em papiro, que continham, muitas vezes, referências a outros escritos, o que recupera as noções de hipertexto apresentadas atualmente. O que marca, contudo, a hipertextualidade dos textos contemporâneos é o suporte digital (tela) onde ele se (re)arranja, bem como as possibilidades de escritas imagéticas, em áudio, vídeo, movimento, o que é impossível nos textos (e hipertextos) manuscritos em suportes impressos.

conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto" e o escritor/leitor "[...] Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera" (CHARTIER, 2003, p.25). Deste modo, o espaço que se configura para a textualidade eletrônica

> *... esboça um novo idioma formal imediatamente decifrável por todos. É o caso da invenção dos símbolos, dos emoticons, como se diz em inglês, que utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) para indicar o registro de significado das palavras: alegria ☺ tristeza ☹ ironia ;-) ira :-@ ... ilustram a procura de uma linguagem não verbal e que, por essa mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso"* (CHARTIER, 2003, p. 17).

Ao pensarmos sobre a apropriação da escrita nos contextos que se configuram a partir das novas tecnologias, portanto, como já salientado, torna-se urgente a "necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização" (SOARES, 2004, p. 96). Isso porque, no bojo de "situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas", o conceito de *letramento* emerge, tendo "sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização [...] e ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes" (SOARES, 2004, p. 97).

Nessa direção, podemos considerar que os diferentes contextos de produção escrita exigem que o letramento seja entendido considerando "as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular" (STREET, 1995, 1984; BARTON, 1994; GRAFF, 1979, 1991 *apud* TERRA, 2013, p. 32). Nesse sentido, "o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como *um conjunto de práticas sociais*[16]" (TERRA, 2013, p. 33).

Na contemporaneidade, portanto, concordamos com estudos que apontam que o letramento tem se desdobrado em "*letramentos*" (BUZATO, 2009, 2010; SOARES, 2002, 2004; ROJO, 2012; 2015; TERRA, 2013).

[16] Grifo da autora.

Nesse ensejo, concordamos com estudos (SOARES, 2002; BUZATO, 2009, 2010; TERRA, 2013 XAVIER, 2006, por exemplo) que apontam que a produção e a apropriação da escrita advindas das novas tecnologias pressupõem outro tipo de letramento, visto que "a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento" (SOARES, 2002, p. 151). Tais mudanças configurariam, assim, um "novo" letramento, o *letramento digital,* que pode ser definido como "um elemento do contexto de uma alfabetização múltipla e consiste em favorecer aprendizagens sobre a tecnologia digital e as linguagens multimídia, para que a educação possa contemplar sua finalidade como ferramenta de transformação social" (WEBER, SANTOS, CRUZ, 2014, p. 61).

Dessa forma, consideramos que o panorama atual que vem se configurando a partir das novas tecnologias permite com que a diversidade cultural e, portanto, a diversidade de linguagens, sejam difundidas em textos cada vez mais "híbridos" (ROJO, 2012). Para García Canclini (2008; 1989, *apud* ROJO, 2012), "essa apropriação múltipla de patrimônios culturais [a partir do que é oportunizado pelas novas tecnologias] abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores" (p. 16).

No que se referem às possibilidades emergentes no espaço escolar a partir das novas tecnologias, mais detidamente, preocupamo-nos em considerar quais seriam as potencialidades, nesse contexto, para que os alunos surdos possam estabelecer práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais (feitas no papel), ou seja, novas estratégias pedagógicas para a alfabetização e letramento diferentes das formas tradicionais.

Nesse sentido, como salienta Gesueli, as crianças surdas (falantes de uma língua com menor circulação no espaço escolar) seriam possibilitadas de criar "imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos" (2006, p. 117).

No campo da surdez, entendemos que os "usos democratizadores" (CANCLINI, 2008; 1989, *apud* ROJO, 2012) possibilitados pelas novas

tecnologias se configuram nas possibilidades desta minoria linguística[17] possam se apropriar da escrita e construir seus discursos escritos a partir de outros gêneros discursivos possibilitados/potencializados pelas novas tecnologias e por suportes outros que não o impresso.

Portanto, nesse ínterim, reafirmamos a necessidade de "defendermos o trabalho em ambiente digital como possibilidade de potencializar as capacidades dos sujeitos em termos de autoconstrução, atualizando virtualidades que emergem em um processo de perturbações contínuas como é o caso da relação sujeito-computador" (THOMA, PELLANDA, 2006, p. 126). Dessa forma, reafirmamos as potencialidades do ambiente digital para o ensino da leitura e escrita para crianças surdas e ouvintes, como destacado até então.

Considerações

Neste trabalho, vimos discorrendo sobre como os conceitos de alfabetização e letramento vem mudando historicamente, compreendendo que as novas tecnologias podem se tornar um catalisador, no contexto atual, para tais mudanças. Nessa direção, consideramos que as potencialidades do que se configuram como "novos" letramentos em um contexto emergente, trazem novas possibilidades de práticas pedagógicas (para surdos e ouvintes). Em contrapartida, surge a necessidade de se repensar "antigas" práticas (adotadas em suportes impressos) no que se refere à apropriação da escrita nesse cenário.

A partir da apresentação, em linhas gerais, da trajetória dos métodos e materiais didáticos voltados para a alfabetização no Brasil, percebemos "a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização" (MORTATTI, 2006, p. 12). Ao traçarmos essa contextualização histórica é possível perceber uma descontinuidade no que se refere ao ensino da língua portuguesa com vistas à alfabetização.

[17] Neste trabalho, nos referiremos especificamente às comunidades surdas como minoria linguística, mas as mesmas poderiam ser configuradas por grupos indígenas, por exemplo, ou outros grupos que têm sua língua inferiorizada perante um *status* da língua portuguesa formal majoritária (sobre o status majoritário da língua portuguesa, ver SOUZA, 1996).

O conceito de alfabetização, assim como os métodos utilizados, vai se constituindo e se reconstituindo nesse ínterim, a partir das diferentes concepções, em um movimento que parece buscar fazer com que o método de ensino anterior seja "portador do antigo – indesejável, decadente e obstáculo ao progresso -, buscando-se definir o novo – melhor e mais desejável – ora *contra*, ora *independente* em relação ao antigo, mas sempre a partir dele" (MORTATTI, 2006, p. 12).

Nesse bojo, no que se refere à alfabetização de crianças ouvintes no cenário nacional, as descontinuidades no processo de ensino sistemático para a apropriação da escrita parecem resultar em processos que estão sempre "começando". Em se tratando da alfabetização de crianças surdas nesse contexto, o processo parece ser ainda mais inicial, tendo também descontinuidades metodológicas que são reflexos do processo histórico da alfabetização, de modo mais amplo, no Brasil.

Independente de serem crianças surdas ou ouvintes, algumas considerações podem ser feitas acerca dos processos de alfabetização e letramento na atualidade, emergentes a partir de um contexto em que as crianças têm apresentado dificuldades em aprender a ler e a escrever e os professores dificuldades em ensiná-las.

Cabe ressaltar que com o surgimento dos novos suportes digitais, outras possibilidades de práticas pedagógicas (para além das possibilidades de ensino da escrita de sinais para as crianças surdas, como apontado) emergem. Observa-se que outras necessidades educativas começam a se configurar, a partir da apropriação das novas tecnologias no cenário educacional contemporâneo.

Mais especificamente no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas, é imprescindível considerar as possibilidades de construção de conhecimentos a partir dos suportes digitais que carregam a ampliação das possibilidades de recursos semióticos e imagéticos, o que contribuiria para os processos de alfabetização (de surdos e ouvintes), na direção de uma aprendizagem crítica escrita, em suas possibilidades política e humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **A apropriação da escrita: trajetória, história da alfabetização e atuais possibilidades.** In: 14º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: ALB, 2003.

BARTON, David. Literacy – an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: **Brackwell,** 1994.

BARTON, David.; LEE, Carmen. *Linguagem online*: textos e práticas digitais. São Paulo: **Parábola Editorial,** 2015.

BOLTER, Jay David. *Writing space*: computers, hypertext and the remediation of print. 2 ed. Mahwah: **Lawrence Erlbaum,** p. 27-46, 2002.

BOTELHO, Paula. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. **Sociedade Inclusiva.** M.G., 1999. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf Acesso em: 05 de jul. de 2014.

BOTO, Carlota. Apresentação. In: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil** – uma história de sua história. Marília, Editora UNESP, 2011

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A***.,* 25:1, p. 1-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-304, 2010.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. In: RODRIGUES, C. TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Linguagem e cérebro humano***.* Contribuições interdisciplinares. São Paulo, Editora ArtMed, 2004.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido***.* **Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER. Roger. **A aventura do livro***:* do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSTA, Dóris Anita Freire. Linguística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos. **Rev. Psicopedagogia**, p. 94-1º6, 2003.

DORZIAT, Ana. **Concepções de surdez e de escola***:* ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública pra surdos. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: UFSCar. 1999.

DORZIAT, Ana.; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira.; ARAUJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. GT Educação especial. In**: 29º Reunião anual da ANPED***,* Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_estudosculturais__1.pdf Acesso em 03.11.2018

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para Surdos***:* Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios. Tese de doutorado em Letras, Estudos Lingüísticos da UFPR. Curitiba, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria Rosário Longo. (org.) Alfabetização no Brasil – uma história de sua história. Marília, Editora UNESP, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade; MACIEL, Francisca Izabel (Orgs.). História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE/FAPEMIG/CNPq, 2006.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L**. Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, p.39-49, 2004.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital** Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **A produção de texto por sujeitos surdos***:* questões sobre a relação oralidade-escrita. Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 1992.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, Editora da Unicamp, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007 Acesso em: 25.05.2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **RBLA.** Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

LÉVY. Piérre. **As Tecnologias da Inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história de alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. História da Educação. **ASPHE/UFPel.** Pelotas, p. 147-168, 2002.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em debate. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 03.11.2018.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII, p. 19-45, 2014.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

QUADROS. Ronice Muller. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. **Letras de Hoje***.* Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2004.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola***.* São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jaqueline. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos***.* São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio** n.29, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.

SOUZA, Regina Maria. O processo da construção da leitura e da escrita pela criança surda. In: CICCONE, M. **Comunicação total** - Introdução, estratégia. A pessoa surda. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

STREET, Brian. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

STREET, Brian. **Literacy in theory and pratice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A**., 29:1, p. 29-58, 2013.

THOMA, Adriana Silva.; PELLANDA, Nize Maria Campos. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. **Perspectiva***.* V. 24, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para a educação. **Leitura: teoria e prática***,* Campinas, v.32,n.62, p.59-73, jun. 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais na Internet. **Investigações***.* Recife, v. 18, p. 104-116, 2006.

SOBRE A AUTORA:

Janaina Cabello

Professora do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutoranda e mestra pela Faculdade de Educação - UNICAMP, na linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e produção de materiais para a apropriação de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua por surdos, tecnologias digitais na educação, ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, formação de tradutores/intérpretes de Libras principalmente no contexto educacional e comunitário, tradução e produção de janela de Libras, surdez, diferenças e movimentos sociais. É coordenadora do Grupo de Estudos Diferenças e Surdez em pauta (GEDISp) - UFSCar.

e-mail: janainacabello@ufscar.br

PERFIL DOS DOCENTES GRADUADOS NO PPGEA[1] – UFRRJ NO PERÍODO 2003 - 2017

Profile Of The Graduated Teachers In The PPGEA - UFRRJ In The Period 2003 - 2017

MARCANO, Pedro Molano
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SANTOS, Gabriel de Araujo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Resumo: O presente estudo buscou descrever o perfil dos docentes de distintos níveis de Ensino graduados do PPGEA – UFRRJ no período 2003 – 2017. A pesquisa foi realizada no Programa de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA - UFRRJ). O universo de estudo foram 217 discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ durante o período 2003 – 2017. O alcance metodológico da pesquisa foi descritivo e as análises foram de natureza qualitativa. A fim de atingir o objetivo da pesquisa, aplicou se um questionário estruturado não disfarçado com a ajuda da ferramenta *Google Forms*. A pergunta significativa que norteou este trabalho foi: quais são as características dos professores egressos do PPGEA – UFRRJ desde o inicio do programa no ano 2003 até a atualidade e em quais níveis educacionais ministram aulas?

Palavras-chave: perfil docente; Educação Agrícola; pós-graduação

Abstract: The present study aimed to describe the profile of the teachers of different levels of Teaching graduates of the PPGEA - UFRRJ in the period 2003 - 2017. The research was carried out in the Postgraduate Program in Agricultural Education of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (PPGEA - UFRRJ). The study population was 217 students and graduates of the PPGEA - UFRRJ during the period 2003 - 2017. The methodological scope of the research was descriptive while analyzes were qualitative. With the purpose to achieve the objective of the research, a structured questionnaire was applied without disguise with the help of the Google Forms tool. The significant question that guided this work was: what are the characteristics of teachers who have graduated from the PPGEA - UFRRJ since the beginning of the program in the year 2003 up to the present time and at what educational levels do they teach?

Key words: teaching profile; Agricultural Education, Postgraduate education

[*] Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Pós-Graduação do Ministério da Educação do Brasil, período 2011-2020, apresenta o processo de evolução quantitativa e qualitativa dos cursos de pós-graduação em atividade desde 1976. O crescimento deu-se em todas as áreas, especialmente na educação nivel pos graduação (Brasil, 2010 v. I).

O mestrado profissional nasce regulamentado desde 1995, seguindo se portarias e resoluções que tentam estabelecer as diferenças entre cursos acadêmicos e profissionais. Com formato e denominação polêmicos, o mestrado profissional esbarra na concepção acadêmica da pós graduação, sedimentada por práticas e modelos tradicionais.

> *A portaria normativa n 047/2009 que dispõe sobre o mestrado profissional, é assinada pelo ministério da educação e institui, como política de governo o mestrado profissional, delegando à CAPES a regulação de oferta mediante chamadas públicas (art.10) e bem como a avaliação dos cursos oferecidos. Pela primeira vez, desde a instituição do mestrado profissional pela portaria n 474 da capes em 1995 e a subseqüente regulamentação feita pela portaria nž 0805 de 1998, também da CAPES, o ministério de educação chama diretamente a si, ao poder executivo, a decisão sobre a oferta e a regulação de mestrados profissionais.*

O Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro encontra-se localizado no km 7 da BR-465, no Rio de Janeiro, Brasil. Segundo CAPES (2017), no ano 2003, um grupo de docentes pesquisadores da UFRRJ com a parceria de docentes-pesquisadores da ENFA – Ecole National e de Formation Agronomique (TOULOUSE-Fr), propôs no ano de 2003 a criação do Programa de Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) junto a CAPES, tendo como principal público-alvo, profissionais da educação e gestores das Escolas Agrotécnicas Federais à época.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ foi criado em nível de mestrado Stricto Sensu, através da Deliberação nº 22 de 22/04/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ, credenciado pela CAPES na reunião do Conselho Técnico Científico - CTC de

15 de setembro de 20056 e homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008) (proc. 23.000.013362/2009-11) (SAMPAIO, 2017).

Algumas das particularidades do PPGEA, segundo o projeto pedagógico, é a utilização como princípios de ensino uma educação contextualizadora, focada nos princípios da interdisciplinaridade e na interação orientador-orientando. Nesse sentido, orientador e orientando mantém um vínculo de trabalho e contatos periódicos, com a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento nas áreas de pesquisa do mestrando e a produção da dissertação.

Com o intuito de caracterizar o PPGEA – UFRRJ, seguidamente descreve se o objetivo geral: "Promover a formação e capacitação de profissionais da Educação, profissional e tecnológico em nível de Pós-Graduação para que possam desenvolver criticamente suas potencialidades, competências e saberes inerentes e próprios à função docente." A seguir, os objetivos Específicos do PPGEA:

> *1. Formar indivíduos, (atores sociais) críticos, capazes de tomar decisões, de elaborar diagnóstico e de gerenciar democraticamente ações dentro de um processo integrador e criativo. 2. Formar professores e técnicos para atuarem na educação básica e superior, técnica e tecnológica, no que concerne às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional, dentro de uma perspectiva crítica e transformadora da educação. 3. Aperfeiçoar a formação técnico-científica com ênfase na Educação Agrícola. 4. Formar docentes e profissionais da educação dentro de uma concepção de ensino e pesquisa com enfoques interdisciplinar e transdisciplinar. 5. Sistematizar e sintetizar os conteúdos culturais, buscando solucionar problemas, reelaborar conceitos e desenvolver atitudes propositivas. 6. Compreender o universo escolar na sua função social, inclusiva, emancipadora e na diversidade das expressões culturais. 7. Ser um sujeito histórico e partícipe do desenvolvimento local e regional sustentado, integrando o ambiente escolar à sociedade, de acordo com os pressupostos de respeito ao próximo, preservação do meio ambiente e da vida, liberdade, respeito, equidade social e solidariedade. (BRASIL, 2017, p.4)*

A estrutura curricular do Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro está organizada em cinco módulos, apresentados a seguir:

> *O módulo I: discute os fundamentos da educação e multidisciplinaridade (Filosofia e Educação, Sociologia e Educação, Psicologia e Educação, Antropologia e Educação, História e Educação), teorias e práticas educativas, políticas públicas, avaliação e gestão da educação e conteúdos específicos da área de educação agrícola, técnica e tecnológica. Pedagogia para educação agropecuária: 04 créditos (obrigatória). Didática do ensino agropecuário: 04 créditos (obrigatória). Psicologia da aprendizagem: 03 créditos (obrigatória) (BRASIL, 2017, p.5*
> *)*

O módulo I busca proporcionar aos mestrandos elementos teóricos, práticos e metodológicos sobre os processos educacionais, fazendo ênfase na multidisciplinaridade com a finalidade de formar um professor - pesquisador com olhar crítico.

> *O módulo II: está organizado com uma disciplina obrigatória na área de concentração de educação agrícola e as demais como disciplinas específicas, escolhidas conforme o eixo temático e com a linha de pesquisa trabalhada pelo estudante (04 créditos). Além de serem disciplinas obrigatórias para a área de concentração, estas são ofertadas como optativas para as demais áreas. Introdução a abordagem sistêmica: 01 crédito; Educação e Sociedade: 03 créditos; Agricultura e Meio ambiente: 03 créditos; Ensino da produção vegetal: 03 créditos; Ensino da produção animal: 03 créditos; Ensino da Agroindústria: 03créditos (obrigatória). (BRASIL, 2017, p.6)*

O módulo II busca satisfazer as necessidades educativas e pedagógicas especificas da área de formação e das linhas de pesquisa do mestrando, incluindo uma disciplina obrigatória na área de concentração de educação agrícola e outras optativas para as demais áreas.

> *O módulo III: está organizado com duas disciplinas obrigatórias para as duas linhas de pesquisa do programa. Estágio pedagógico: 02 créditos cada (obrigatória); Estágio Profissional: 02 créditos (obrigatória); Seminário de Intercâmbio de vivências e Experimentadas - trabalhos interinstitucionais, considerando as peculiaridades regionais e locais. (BRASIL, 2017, p.6)*

Neste modulo, o mestrando tem a possibilidade de conhecer e vivenciar realidades de outras instituições nos estágios pedagógico e Profissional. Deste modo, o módulo III permite a satisfação de necessidades educativas e pedagógicas, possibilitando a troca de informação e de experiências no seminário de Intercâmbio de vivências.

> *O módulo IV: está composto pelas disciplinas obrigatórias para as cinco áreas de concentração: Seminário em Educação Agrícola (02 créditos) que compreende a qualificação dos projetos de mestrado feita por defesa pública, com a participação de banca avaliadora, com 03 professores-doutores, sendo que as discussões são realizadas com a participação de todos os mestrandos, de todas as áreas de concentração do programa. Como suporte para esta disciplina, as atividades de metodologia da pesquisa buscam contribuir com a especificidade dos temas relacionados às dissertações dos mestrandos; Trabalho de pesquisa: (02 créditos), que compreende o desenvolvimento da pesquisa de campo e a construção da dissertação. (BRASIL, 2017, p.7)*

O módulo IV permite aos discentes satisfazer necessidades investigativas com a elaboração e qualificação dos projetos de pesquisa. No Seminário de Educação Agrícola e na elaboração do trabalho de pesquisa os discentes adquirem novos elementos metodológicos para desenvolver individualmente sua pesquisa.

> *O modulo V é composto por um processo de avaliação que proporciona ao estudante 01 crédito. Este trabalho é fundamental para o mestrando pois constitui-se na realização de diversas resenhas na área de educação, buscando a formação do docente e do pesquisador, dentro de uma perspectiva da teoria crítica do conhecimento. Os estudantes do programa trabalham sobre temas recomendados tendo como suporte uma bibliografia indicada. Nesta metodologia os mestrandos são acompanhados semanalmente pelo corpo de professores do programa e por seus orientadores, utilizando-se de tecnologias específicas (plataforma MOODLE, e-mails, chats, fax, telefone, vídeo conferência, correios, etc.) que permitem trabalhar em ambiente virtual. A culminância é feita através da publicação de resenhas e artigos. Vale destacar a apresentação de trabalhos em eventos científicos na área de educação. (BRASIL, 2017, p.8)*

No modulo final do Mestrado, os discentes apresentam suas dissertações enquadradas dentro das linhas de pesquisa do programa. Neste processo de avaliação final os discentes apresentam os resultados da pesquisa para uma banca de professores-doutores. Com relação ao processo de avaliação, o relatório CAPES (BRASIL, 2017) descreve:

> *O processo de avaliação do ensino aprendizagem é desenvolvido pelos princípios da educação inclusiva, emancipatória e dentro dos referenciais da pedagogia crítica da educação. Os indicadores de avaliação priorizam: os conteúdos mediados pelos educandos, as incursões teórico-práticas realizadas no tempo comunidade, a interação de conhecimentos entres os pares, a participação presencial nas semanas de formação, a participação em seminários e eventos técnico-científicos, a pesquisa da dissertação, o trabalho de construção da dissertação junto com o orientador, a capacidade de resolver problemas e a criatividades.* (BRASIL, 2017)

Esta pesquisa tem como objetivo descrever o perfil dos docentes de distintos níveis de Ensino egressos do de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no período 2003 – 2017.

METODOLOGIA

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na pesquisa da UFRRJ/COMEP-UFRRJ, através do parecer 23083.6848/2017/12. O processo atendeu os princípios éticos e está de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

O universo de pesquisa são os docentes egressos do período de 2003 – 2017, os endereços eletrônicos dos participantes da pesquisa foram localizados na Secretaria do PPGEA. A fim de atingir o objetivo da pesquisa, aplicou se um questionário estruturado não disfarçado com a ajuda da ferramenta *Google Forms*.

Dos 217 discentes e egressos que receberam o questionário, 74 responderam, representando 34,10% de participação, sendo a média maior do que o relatado por Marconi e Lakatos (2012). Segundo eles, o índice de retorno dos questionários preenchidos é de cerca de 25%, o percentual alcançado encontra-se de acordo com a citação dos autores.

RESULTADOS

A Tabela nº 01, a seguir, serve para identificar as faixas etárias nas quais se encontram os Professores de distintos níveis de Ensino egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 1. Distribuição por faixas etárias.

Faixas Etárias	Frequência Simples	Frequência Percentual
20 a 29	3	4%
30 a 39	24	32%
40 a 49	28	38%
50 ou mais	19	26%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Observou-se predominância na faixa compreendida entre os 40 e 49 anos representando o 38% (trinta e oito) do universo da pesquisa; a faixa de 30 a 39 anos representa 32% (trinta e dois); a faixa de idade de 50 ou mais anos representa 26% (vinte e seis) e apenas 4% (quatro) da amostra encontra-se na faixa compreendida entre os 20 e 29 anos. Percebemos a maior concentração de participantes nas faixas compreendidas entre os 40 e 49 anos e a faixa de 30 a 39 anos. O total das duas faixas reúne 70% (setenta) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 02, a seguir, serve para identificar o gênero dos Professores egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 2. Distribuição por gênero.

Gênero	Frequência Simples	Frequência Percentual
Masculino	31	42%
Feminino	42	58%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Quanto ao gênero dos Professores egressos do PPGEA participantes da pesquisa, observou-se predominância do gênero feminino com 58% (cinquenta e oito) em relação ao masculino que representa 42% (quarenta e dois) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 03, a seguir, serve para identificar o Estado Civil dos Professores egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 3. Distribuição por Estado Civil.

Estado Civil	Frequência Simples	Frequência Percentual
Casado (a).	42	57%
Separado (a) / divorciado (a)	9	12%
Solteiro (a).	14	19%
Viúvo (a).	3	4%
União estável	6	8%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Do total de Professores egressos do PPGEA participantes da pesquisa, 42 (quarenta e dois) são casados, representando 57% (cinquenta e sete) do universo da pesquisa; 14 (catorze) são Solteiros, representando 19% (dez e nove); 9 (nove) participantes são separados ou divorciados, representando 12% (doze); 6 (seis) participantes tem uma união estável, representando 8% (oito); e

apenas 3 (três) participantes são Viúvos, representando 4% do universo da pesquisa.

A Tabela nº 04, a seguir, serve para identificar os níveis educacionais nos quais ministram aulas os Professores egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 4. Distribuição por níveis educacionais

Níveis Educacionais	Frequência Simples	Frequência Percentual
Educação Infantil	0	0%
Ensino Fundamental	0	0%
Ensino Médio	6	9%
Educação Superior	29	42%
Ensino Técnico	31	45%
Educação de Jovens e Adultos	3	4%
Total	69	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Conforme a Tabela nº 04 observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa ministra aulas no Ensino Técnico e na Educação Superior, os dois níveis educacionais reúnem 87% (oitenta e sete) do universo da pesquisa. 31 (trinta e um) dos participantes estão ministrando aulas no Ensino Técnico, representando 45% (quarenta e cinco); 29 (vinte e nove) ministram aulas na Educação Superior, representando 42%; 6 (seis) dos participantes da pesquisa ministram aulas no Ensino Médio, representando 9% (nove) e 3 (três) deles ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos, representando 4% (quatro) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 05, a seguir, serve para identificar a graduação dos Professores egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 5. Distribuição por graduação.

Graduação	Frequência Simples	Frequência Percentual
Ciências Humanas	41	56,94%
Ciências Exatas	22	30,55%
Ciências Biológicas	9	12,50%
Total	72	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Conforme a Tabela nº 05 observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa possui graduação em Ciências Humanas: 41 (quarenta e um) dos Professores discentes e egressos participantes da pesquisa tem graduação em Ciências Humanas, representando 56,94% (cinquenta e seis vírgula noventa e quatro) do universo. Enquanto que 22 (vinte e dois) dos participantes têm graduação em Ciências Exatas, representando 30,55% (trinta vírgula cinquenta e cinco) a apenas 9 (nove) dos participantes da pesquisa possui graduação em Ciências Biológicas, representando 12,50% do universo da pesquisa.

Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 13 (treze) deles possuem graduação em Sistemas de Informação (Bacharel ou Licenciatura em Informática) esta formação profissional de nível superior apresenta maior frequência. Seguidamente de Licenciatura em Pedagogia com 10 (dez) participantes; Licenciatura em Letras com 9 (nove) participantes; Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Geografia) com 7 (sete) cada; Licenciatura em Química e Licenciatura em História com uma frequência de 3 (três) cada; Engenharia em Agronomia, Medicina Veterinária – Zootecnista, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Biologia possuem uma frequência de 2 (dois) cada. A formação profissional de nível superior só com 1 (um) frequência são Engenharia de Alimentos, Educação para o Lar e Técnicas Domésticas, Tecnólogo em Irrigação e Drenagem, Engenheira florestal, e as Licenciaturas em Linguística, Filosofia, Nutrição, Ciências Contábeis, Enfermagem, Educação do Campo, Letras (Português/Inglês), Letras Vernáculas e Letras (Português e Espanhol).

A Tabela nº 06, a seguir, serve para identificar a formação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 6. Distribuição por formação dos Professores.

Formação	Frequência Simples	Frequência Percentual
Doutorado	12	16%
Especialização	32	43%
Unicamente Mestrado	30	41%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

É de suma importância identificar o quantitativo de participantes da pesquisa que continuaram com o processo de formação e possuem Doutorado, Especialização ou unicamente Mestrado. 12 (doze) dos participantes possuem Doutorado, representando 16% (dez e seis) da amostra; 32 (trinta e dois) deles possuem uma Especialização, representando 43% (quarenta e três) e 30 (trinta) dos participantes até a data unicamente possui Mestrado, representando 41% (quarenta e um) do universo de pesquisa.

O número de participantes que possuem Doutorado ou Especialização após concluir estudos no PPGEA é significativo. Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação da prática docente.

A Tabela nº 07, a seguir, serve para identificar o tipo de Universidade da graduação dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 7. Distribuição por tipo de Universidade (graduação)

Tipo de Universidade	Frequência Simples	Frequência Percentual
Pública	50	68,5%
Privada	24	32,0%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 50 (cinquenta) deles têm graduação em Universidade pública, representando 68,5% (sessenta e oito vírgula cinco) da amostra, enquanto 24 (vinte e quatro) dos participantes da pesquisa têm graduação em Universidade privada, representando 32,0% (trinta e dois) do universo de pesquisa.

A Tabela nº 08, a seguir, serve para identificar a experiência profissional docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 8. Distribuição por experiência profissional.

Experiência Profissional Docente	Frequência Simples	Frequência Percentual
Menos de cinco (5) anos	5	7%
5 a 10 anos	15	20%
10 a 20 anos	25	34%
Mais de vinte (20) anos	27	36%
n/r	2	3%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Conforme a Tabela nº 08 observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa possui mais de vinte (20) anos de experiência profissional docente, 27 (vinte e sete) deles, representando 36% (trinta e seis) da amostra, enquanto 25 (vinte e cinco) dos participantes têm de 10 a 20 anos de experiência profissional docente, representando 34% (trinta e quatro), 15 (quinze) dos participantes

responderam que têm 5 a 10 anos de experiência na docência, representando 20% (vinte) e apenas 5 (cinco) dos participantes têm menos de cinco (5) anos na docência representando 7% (sete) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 09 a seguir, serve para identificar a importância da docência como atividade profissional dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 9. Distribuição por importância da docência como atividade profissional

Importância da docência	**Frequência Simples**	**Frequência Percentual**
Atividade profissional principal	64	87%
Atividade profissional secundaria	3	4%
Atividade profissional terciaria	1	1%
Aposentado	1	1%
Não atua como professor no momento (administrativo, extensão rural, Coordenador)	5	7%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Para 64 (sessenta e quatro) dos participantes da pesquisa a docência é a atividade profissional principal, representando 87% (oitenta e sete) do universo, 5 (cinco) dos participantes no momento do questionário não atuava como professor (administrativo, extensão rural ou coordenador), representando 7% (sete), 3 (três) dos participantes da pesquisa consideram a docência como sua atividade profissional secundária, representando 4% (quatro) do universo da pesquisa.

A Tabela nº 10, a seguir, serve para identificar espaço geográfico de atuação docente dos Professores discentes e egressos do PPGEA – UFRRJ participantes da pesquisa.

Tabela 6. Distribuição por espaço geográfico de atuação docente.

Espaço geográfico de atuação docente	Frequência Simples	Frequência Percentual
Zona urbana	48	65%
Zona rural	25	34%
Ambas	1	1%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Conforme a Tabela nº 10 observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa realiza as atividades docentes num espaço geográfico urbano. 48 (quarenta e oito) dos participantes trabalham em zona urbana, representando 65% (sessenta e cinco) do universo da pesquisa. Os dados da pesquisa concordam com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais que sugerem que a distribuição dos professores rurais no território nacional é desigual. Para o ano 2009 no Brasil, existiam 285.850 docentes que atuam exclusivamente na zona rural e 57.005 que dividem suas tarefas entre as zonas urbana e rural. Num universo de quase dois milhões (1.977.978) de professores que atuam na educação básica, os professores que atuam no campo representam 14,5% dos trabalhadores docentes, sendo que 3% dos professores brasileiros são trabalhadores docentes rurais em tempo parcial. (BRASIL, 2009)

A Tabela nº 11, a seguir, permite identificar as respostas dos Professores quando perguntados por que eles decidiram realizar um mestrado no PPGEA - UFRRJ.

Tabela 11. Decisão de realizar Mestrado no PPGEA - UFRRJ.

Decisão de realizar mestrado no PPGEA	Frequência Simples	Frequência Percentual
Melhorar o desempenho laboral	46	27%
Atualizar conteúdos	27	16%
Melhorar a remuneração	34	20%
Superação profissional	48	28%
Autossuperação	15	9%
“por gostar de adquirir novos conhecimentos”	1	1%
“sentia-me inferior aos demais colegas”	1	1%
Total	**74**	**100%**

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Observa se que 46 (quarenta e seis) responderam “Melhorar o desempenho laboral”, representando 27% (vinte e sete) do universo da pesquisa e 48 (quarenta e oito) dos participantes responderam “Superação profissional”, representando 28% (vinte e oito) da amostra. Essas respostas dos participantes da pesquisa que responderam o questionário, concordam com a perspectiva de Imbernón (2010): “a formação continuada forma parte do desenvolvimento profissional dos docentes e pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor”. Nesse sentido, a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (CHIMENTÃO, 2009)

Outras respostas com frequência percentual representativa são “Melhorar a remuneração” representando 20% (vinte), enquanto 27 (vinte e sete) dos participantes responderam “Atualizar conteúdos”, representando 16% (dez e seis) e 15 (quinze) dos participantes responderam “Autossuperação”.

Uma variável adicional abordada na pesquisa foi “motivos da escolha da pós-graduação em educação agrícola”. Com relação a esta variável, 49 (quarenta e nove) dos participantes, representando o 47,11% (quarenta e sete vírgula onze) responderam que a educação agrícola “tem relação direta com seu

trabalho docente atual". Enquanto 16,34% (dez e seis vírgula trinta e quatro) escolheram educação agrícola porque gostam da educação agrícola e a vida rural; 14,42% (quatorze virgula quarenta e dois) dos participantes para continuar com suas linhas de trabalho; 5 (cinco) dos participantes escolheram educação agrícola pela proposta do programa, representando 4,80% (quatro virgula oitenta); 3 (três) dos participantes esperam no futuro trabalhar com educação agrícola, representando 2,88% (dois virgula oitenta e oito) e apenas 2 (dois) dos participantes responderam "conciliação do trabalho e estudos", representando 1,92% (um virgula noventa e dois).

Os dados da pesquisa têm semelhança com os resultados de Velloso (2004). Segundo a pesquisa do autor, nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a academia, ao passo que, nas demais é o trabalho fora da academia.

> *"o mestrado continua tendo a originária função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior; em outras, de fato, tem cumprido predominantemente o papel – também previsto na origem dos estudos pós-graduados no país – de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais".* (Velloso 2004, p. 591)

A Tabela nº 12, a seguir, permite identificar as respostas dos Professores quando perguntados se a Educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade.

Tabela 12. Respostas dos Professores: relação educação agrícola - atividade docente, aulas que ministra na atualidade.

Relação da Educação Agrícola com a atividade docente atual	Frequência Simples	Frequência Percentual
Muito	58	78,37%
Pouco	10	13,51%
Nada	4	5,40%
n/r	2	2,70%
Total	74	100%

Dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 58 (cinquenta e oito) consideram que a Educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministra na atualidade, representando 78,37% (setenta e oito vírgula trinta e sete) nota-se uma diferença significativa. A escolha do programa de pós-graduação tem relação com a trajetória profissional dos docentes e discentes, a realização de um mestrado acadêmico e um processo de aperfeiçoamento profissional, de formação continuada em relação à área de atuação. Segundo a pesquisa de Velloso (2004), a quase totalidade (cerca de 90%) de docentes que realizou um mestrado permaneceu na profissão, tanto entre os que estavam no setor público quanto no particular; nesse sentido, na trajetória profissional dos mestres que são docentes hoje verifica-se que apenas cerca de 25% desses docentes de hoje já estavam na profissão quando se inscreveram para o mestrado. Assim, os mestres que são professores no ensino superior foram recrutados principalmente por universidades públicas e, sobretudo entre os que tinham outro tipo de inserção ocupacional quando iniciaram o curso.

Resulta evidente que a Educação agrícola tem relação com a atividade docente e as aulas que ministram os participantes da pesquisa. A proporção de respostas de “pouca e nenhuma relação” não é significativa, enquanto 10 dos participantes consideram que tem pouca relação, representando 13,51% e apenas 4 dos participantes referem que a Educação agrícola não tem relação nenhuma com sua atividade docente, representando 5,40% da amostra.

Considerações finais

Com os resultados da pesquisa foi possível realizar um perfil geral dos Docentes egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA – UFRRJ no período 2003 - 2017. Observou-se predominância do gênero feminino na faixa etária compreendida entre os 40 e 49 anos e de estado civil casado, provenientes, majoritariamente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com relação aos níveis educacionais nos quais ministram aulas, os dados mostram que a imensa maioria do universo da pesquisa ministra aulas no Ensino Técnico e na Educação Superior, desenvolvendo as atividades em zonas urbanas. Para os participantes da

pesquisa, a docência e a principal e mais importante atividade. Nesse sentido, destaca-se que a grande maioria possui mais de vinte anos de experiência profissional como professor. As Ciências Humanas é a formação predominante dos participantes, seguido pelas Ciências Exatas e as Ciências Biológicas em menor medida.

É oportuno registrar alguns elementos importantes para caracterizar o perfil dos Docentes egressos do PPGEA – UFRRJ com relação à formação continuada, a maioria dos participantes realizou estudos de pós-graduação mediante convênios institucionais, tinham conhecimento sobre o regime de formação por alternância e sobre os conteúdos do programa anterior ao ingresso, existindo uma estreita relação entre esses conteúdos, as disciplinas que ministram atualmente e os Institutos de Educação. Os motivos referidos pelos participantes para ingressar ao programa de pós-graduação são, majoritariamente os relacionados com o aperfeiçoamento docente e a superação profissional vinculada à atividade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS E ELETRÔNICAS

Brasil, Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Relatório de Dados Enviados do Coleta 2017. Disponível em: http://www.capes.gov.br. Acesso em: 10 novembro 2017.

_____, Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES; 2010. v. 1

_____, Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES; 2010. v. 2

CHIMENTÃO, Lilian. **O significado da formação continuada docente.** 4° Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAMPAIO, Marize. **O perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ. 2017

UFRRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **Disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.** Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-2/, Acesso em: 05 agosto de 2017.

_____, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **Estrutura do Programa**. Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/estrutura-curricular-3/, Acesso em: 10 maio 2017.

_____, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. **História do PPGEA - UFRRJ**. Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/historia-do-ppgea, Acesso em: 5 maio 2017.

VELLOSO, Jacques. **Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

The Political-Pedagogical Project and the Democratic Management of the Public School: Conceptions and Possibilities

MENDES, Sheila Salles
Centro Universitário Max Planck

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma compreensão de como o Projeto Político-pedagógico da escola pode constituir um instrumento de Gestão Democrática a fim de enfrentar os desafios que a educação escolar apresenta. Para isto, discutimos o Projeto Político-pedagógico, buscando conceituá-lo e compreender sua elaboração, à luz da literatura. A seguir, refletimos sobre significado de gestão democrática. Para finalizar, compartilhamos nossas compreensões a respeito do Projeto pedagógico como instrumento de gestão democrática.

Palavras-chave: Educação; Projeto Político-pedagógico; Gestão Democrática.

Abstract: This paper aims to present an understanding of how the School's Political-Pedagogical Project can constitute an instrument of Democratic Management in order to face the challenges that school education presents. For this, we discuss the Political-Pedagogical Project, seeking to conceptualize it and to understand its elaboration, in light of the literature. Next, we reflect on the meaning of democratic management. Finally, we share our understanding of the Pedagogical Project as a tool for democratic management.

Keywords: Education; Political-pedagogical Project; Democratic management.

INTRODUÇÃO

O presente texto expõe as compreensões desenvolvidas acerca de uma possível abordagem ao modo como o Projeto Político-pedagógico da escola pode constituir um instrumento de Gestão Democrática da Escola Pública.

A partir das vivências no contexto da escola pública estadual como docente, observa-se momentos de profunda inquietação/indignação concernente às determinações impostas pela gestão escolar e/ou por instâncias superiores visando melhorias nos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas e redução dos índices de retenção e evasão, para com isto se atingir as metas de desempenho estabelecidas pela SEE.

Essas situações caracterizam uma gestão autoritária da escola que produzem ações não refletidas e desprovidas de significado para os sujeitos da

prática pedagógica o que ocasiona grande insatisfação entre os docentes e cria um clima de tensão afetando o trabalho pedagógico, a relações professor-aluno, professor-professor, professor-gestor. Com isto, observa-se uma desmotivação generalizada dos profissionais da educação e, por conseguinte a credibilidade e qualidade da educação ficam prejudicadas.

Tais inquietações motivam a reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea: qual é sua finalidade? Quais ações devem ser realizadas para se alcançar seus objetivos? Quais são instrumentos que a escola dispõe para enfrentar seus desafios? Questões como essas remetem à preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Esta reflexão não pode prescindir de um olhar sobre a legislação em vigor, uma vez que nela estão definidos os fins da educação nacional, especialmente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96).

Está estabelecido na Constituição de 1988 e na LDB o direito de todos à educação, sendo dever do Estado e da família promovê-la tendo como finalidade *"o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"* (Constituição, art.205, e LDB, art. 2º). Portanto, conforme definido em lei, a função da escola é promover o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para exercer a cidadania e qualificando-o para o trabalho. E o que isto significa? Veiga esclarece que

> *Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p. 268)*

Nesse sentido, é importante ressaltar que os educadores devem ter clareza das finalidades da educação de forma geral, conforme estabelecido em lei, bem como das finalidades perseguidas por sua escola em particular, considerando suas peculiaridades e contexto específico. Sobre isto, a LDB prevê a possibilidade de formas diversas no que se refere à organização escolar,

permitindo que se atenda às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientelas e necessidades no processo de aprendizagem (art.23).

Diante dessas considerações, surge a pergunta: que alternativas a escola deve buscar para organizar o trabalho pedagógico, numa perspectiva crítica e democrática de forma a cumprir suas finalidades, conforme citado anteriormente? Diante desse contexto, pode-se dizer que a escola precisa identificar e enfrentar os diversos desafios que se apresentam à realização de um trabalho pedagógico estruturado a partir da realidade e das ansiedades dos sujeitos que a constituem (SOUZA; CORREA, 2002). Nessa perspectiva, um desses desafios é a construção de seu próprio Projeto Político-pedagógico, concebido na perspectiva do trabalho coletivo e da democratização da escola.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma compreensão de como o Projeto Político-pedagógico da escola pode constituir um instrumento de Gestão Democrática a fim de enfrentar os desafios que a educação escolar apresenta.

Para tanto, primeiramente faremos uma abordagem sobre o Projeto Político-pedagógico, conceituando-o, à luz da literatura. A seguir, faremos uma breve discussão do significado de gestão democrática. Para finalizar, discutiremos nossas compreensões a respeito do Projeto pedagógico como instrumento de gestão democrática.

O Projeto Político-pedagógico e a Gestão democrática

Conforme se verifica na literatura, é inegável a importância e a necessidade de que a escola construa seu projeto pedagógico visando a melhoria da qualidade de ensino. Tal preocupação tem sido enfatizada por diversos estudos especialmente preocupados com a democratização dos ambientes escolares e a articulação da escola com a sociedade.

No entanto, é comum a constatação de que o Projeto Político-pedagógico as escolas representam simplesmente um documento ou uma exigência burocrática de instâncias superiores e, portanto, pouco reflete o trabalho efetivo sujeitos da escola, tampouco o sustenta.

> *O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.* (FREITAS et al., 2004, p. 69).

Há necessidade então de se compreender o que constitui o Projeto Político-pedagógico, qual é o seu significado, bem como as dificuldades, obstáculos e elementos facilitadores da elaboração do projeto político-pedagógico.

Para Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico pode ser entendido:

> *[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.* (p. 145).

Nesse sentido, esse projeto institui elemento de organização e integração da prática escolar e sua importância está no fato de que ele passa a ser uma direção, um norte para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida com compromisso coletivo. O trabalho educativo a ser considerado pelo Projeto Político-pedagógico constitui-se por meio de uma dialética de continuidade-ruptura, ou seja, busca-se o possível a partir do que já se tem, visando um avanço significativo a partir da reflexão coletiva das possibilidades de transformação que este trabalho pode oferecer. Corroborando esta perspectiva, Gadotti (1994), citado por Veiga (1998, p.11-35), afirma:

> *Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.* (1994, p. 579)

Partindo dessa perspectiva, o Projeto Político-pedagógico se mostra não como o cumprimento de tarefas burocráticas a ser encaminhado às autoridades educacionais. Ele vai bem além; é *construído* e *vivenciado* pelas pessoas envolvidas com o processo educativo escolar. Sendo assim, esse projeto constitui a identidade da escola e seu posicionamento frente às possibilidades que ela pode alcançar, transformando-se num espaço efetivo de construção da cidadania.

Cabe ainda refletir sobre dois significados constitutivos desse projeto: o *político* e o *pedagógico.* Segundo Gadotti (2001), todo projeto pedagógico é necessariamente político. Veiga (1998) esclarece que todo projeto pedagógico é também político porque está intensamente envolvido como o compromisso de formar cidadãos para um tipo de sociedade, ele reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Por sua vez, a dimensão pedagógica é expressa pelas ações educativas, pedagógicas e didáticas, que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais, que a possibilitam efetivar sua intencionalidade.

Naturalmente, ao longo do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-pedagógico, a partir da participação coletiva, podem aparecer dúvidas e indagações ocasionando conflitos em torno de concepções que se contrastam no cotidiano escolar. Frente a isso, todo projeto pedagógico realmente democrático deve encontrar alternativas, também democráticas, de coordenação ou organização do espaço escolar.

> *O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.* (VEIGA, 1998, p.11-35)

Certamente, buscar uma nova organização para a escola representa um grande desafio os educadores, pais, alunos e funcionários, pois implica a

construção de sua autonomia. Para Gadotti (2001), não se pode conceber ma escola sem autonomia para construir o seu projeto, executá-lo e avaliá-lo. Nesse aspecto, faz-se necessário refletir sobre o significado dessa autonomia, pois muitas vezes esse conceito pode ser encarado equivocadamente, como independência e isolamento. Sobre isso, Barroso (1998, p.16) argumenta que:

> *A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.* (BARROSO.1998, p.16)

Assim sendo, a autonomia deve ser entendida não como algo herdado ou adquirido, mas, essencialmente como produto de processos inter-relacionais construídos histórica e socialmente pela ação dos sujeitos. Portanto, a escola precisa construir uma autonomia própria proveniente da prática e da reflexão dessa prática por parte dos sujeitos que a produzem.

Contudo, ao buscar construir sua autonomia, a escola enfrenta inúmeras dificuldades. Muitas de natureza burocrática, outras pedagogias e ainda muitas de caráter histórico. Sobre este aspecto, Gadotti (2001) analisa algumas limitações e obstáculos que se colocam ao estabelecimento de um processo democrático como elemento fundamental à construção do projeto político-pedagógico da escola. Nesse sentido, o autor enfatiza as seguintes limitações:

> *a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.* (GADOTTI, 2001, p.36)

Entretanto, apesar da existência dessas limitações no contexto escolar, é preciso buscar avançar visando superá-las. Para tanto, ao construir sua autonomia a escola deve criar também espaços de transformação a partir do seu projeto político-pedagógico, o qual contribui para a democratização dos espaços públicos.

Conforme Gadotti (2001) a autonomia e a gestão democrática da escola são aspectos constitutivos da própria natureza do ato pedagógico. Mais do isto, para o autor, a gestão democrática é uma exigência para a construção do projeto político-pedagógico.

Neste ponto, cabe refletirmos sobre o que significa gestão democrática. Deve-se ressaltar que gestão democrática é um princípio recomendado pela Constituição Federal brasileira de 1988 e consolidado pela LDB (Lei 9.394/96).

A gestão democrática não diz respeito a uma proposta burocrática, fragmentada e excludente, mas é alicerçada nos princípios da participação efetiva dos indivíduos e da desconcentração do poder. Deste modo, a gestão democrática pressupõe a viabilização de propostas compartilhadas de ações voltadas para a inovação e auto-avaliação da instituição escolar. Dessa perspectiva, a gestão democrática,

> *(...) exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. (VEIGA, 1998, p.11-35)*

A partir dessas considerações, pode-se concluir que a gestão democrática compreende uma ampla participação dos diversos segmentos da comunidade da escola nas decisões e ações administrativas e pedagógicas nela desenvolvidas. Esta participação deve ser permeada pelos princípios democráticos como respeito ao outro, solidariedade e liberdade. Deste modo, a gestão democrática supera a separação entre a concepção e a execução ao promover um movimento de construção por meio da reflexão-ação-reflexão.

O Projeto Político-pedagógico como instrumento de Gestão Democrática

Na realização deste estudo, ao ir dialogando com a literatura, buscamos compreender as possibilidades de conceber o Projeto Político-pedagógico como instrumento de Gestão Democrática.

Com base o que foi apresentado, o Projeto Político-pedagógico é entendido neste estudo como a organização e integração da prática escolar na medida em que exerce um papel de articulador dessa prática e elemento de referência no caminhar da escola buscando sempre seu aperfeiçoamento e transformação da realidade.

O processo de elaboração do Projeto Político-pedagógico pressupõe uma construção coletiva e, portanto, implica na participação efetiva dos sujeitos envolvidos na prática escolar. Nesse sentido, concordamos que

> *A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população. (VEIGA, 2003, p. 279)*

É importante destacar também que o Projeto Político-pedagógico permite potencializar o trabalho colaborativo uma vez que seu desenvolvimento implica em desenvolver um processo permanente de negociação de significados da prática educativa, estabelecer consenso sobre formas de trabalho, estabelecer acordos sobre responsabilidades e compromissos.

Complementando esta ideia, Veiga (2003) afirma que,

> *O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.* (VEIGA. 2003, *p.279)*

Sendo assim, a necessidade da elaboração coletiva desse projeto se confirma e o mesmo deixa de ser um mero cumprimento de tarefa burocrática par se tornar instrumento de formação em serviço possibilitando um ambiente colaborativo de aprendizagem permanente. O Projeto Político-pedagógico constitui-se então num valioso instrumento de mediação entre as intenções e ansiedades dos sujeitos da prática escolar e a realização de suas ações cotidianas.

Veiga (1998) reforça ainda a seguinte concepção:

> *...devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.* (VEIGA, 1998, p.11-35)

Finalmente, podemos compreender que o Projeto Político-pedagógico, concebido, executado e avaliado sempre na perspectiva emancipatória do coletivo pode se constituir num instrumento adequado de Gestão Democrática a partir da ressignificação das práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, J. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: **Cortez**, 1998.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Constituição de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M.

F. Campinas: **Mercado de Letras Edições** e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GADOTTI, Moacir. “Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização”. In: **GADOTTI**, Moacir & ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: **Libertad**, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: **Papirus**, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p.267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 30 jun. 2013.

SOBRE A AUTORA:

Sheila Salles Mendes
Mestre em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro) e graduada em Licenciatura em Matemática (UNICAMP). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Max Planck
salles.sheila@gmail.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE MÚSICA ESCOLAR VOLTADO PARA TURMAS MISTAS

Pedagogical Practices Inclusive In School Music Education Facing Mixed Classes

Gilmar Araújo Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana

Haryany Lima Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana

Simone Marques Braga
Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo: O presente artigo tem como objetivos fomentar a discussão acerca do ensino de música escolar, realizado em turmas mistas (compostas por estudantes surdos e ouvintes) e apresentar duas pesquisas que contemplem essa temática. A partir da revisão bibliográfica de autores que versam sobre música e surdez, inclusão e políticas educacionais (LOURENÇO, 2012; BRITO e KELMAN, 2016; SÁ, 2008; KUNTZE, 2014), as pesquisas apresentadas buscam alcançar resultados que possam contribuir tanto para a formação inicial e continuada de professores de música, como também favorecer a efetivação de um ensino de música escolar que considere a diversidade existentes na sala de aula, seja ela de caráter de gênero, raça, valores, religião, processos de aprendizagem, estruturas familiares, entre outros.

Palavras chave: inclusão, música, surdez, pesquisa.

Abstract: This paper aims to foster discussion about the teaching of school music, conducted in mixed classes (composed of deaf and hearing students) and to present two researches that address this theme. From the bibliographic review of authors who deal with music and deafness, inclusion and educational policies (LOURENÇO, 2012; BRITO and KELMAN, 2016; SÁ, 2008; KUNTZE, 2014), the research presented seeks to achieve results that can contribute so much to initial and continuing training of music teachers, as well as favoring the implementation of a school music teaching that takes into account the diversity existing in the classroom, be it gender, race, values, religion, learning processes, family structures, among others.

Keywords: inclusion, music, deafness, research.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo se pensou que a música e a surdez eram elementos incompatíveis. Ainda hoje há resquícios acerca dessa concepção, apesar de ser comprovado cientificamente as possibilidades existentes na relação entre música e surdez. Todavia, no que diz respeito a inclusão no contexto escolar, será que as pessoas com deficiência auditiva estão realmente incluídas nas

aulas de música? Se sim, como são essas práticas de inclusão? E os professores estão preparados, ou melhor, sendo preparados ou buscando preparo para esta realidade?

Para discutir essas questões, este artigo pretende apresentar duas pesquisas relacionadas ao ensino de música escolar voltado para turmas mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes, realizadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na cidade de Feira de Santana, Bahia. Vale ressaltar, que as investigações têm o amparo do Grupo de Pesquisa Estudos Contemporâneos em Música e dialogam com a pesquisa que o mesmo está desenvolvendo, intitulada "Música na escola: investigando práticas pedagógico-musicais". Esta tem como objetivos mapear o ensino de música escolar local e analisar as atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da UEFS, devido ao caráter curricular das mesmas.

Destas práticas, uma das pesquisas apresentadas verificou os desafios e as estratégias pedagógicas adotadas pelos bolsistas do PIBID ao se depararem com turmas mistas nas aulas de música desenvolvidas no Fundamental II. Contudo, a falta de uma descrição mais detalhada acerca destas estratégias, impulsionou o desenvolvimento da segunda pesquisa apresentada, que pretende ampliá-las ao buscar na literatura experiências similares, para organizá-las em um guia didático.

Inicialmente, será apresentada uma revisão bibliográfica que perpassa por questões inerentes ao ensino de música escolar inclusivo, seguida das apresentações das pesquisas "Ensino de música para alunos surdos: desafios e perspectivas na escola" e "Metodologias de inclusão para alunos surdos nas aulas de música na escola". Por fim, são apresentadas as considerações finais a partir dos dados analisados na primeira pesquisa e os resultados esperados na realização da segunda investigação.

Revisão bibliográfica: considerações sobre surdez, música, políticas e inclusão

No Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), temos aproximadamente 45.606.048 de indivíduos com

algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Estes correspondem a 23,9% da população total, sendo 26,5% mulheres e 21,2% homens. Dentre as deficiências, 18,6% são visuais; 5,10% auditivas, 7% motoras e 1,4% mentais ou intelectuais (IBGE, 2015). Para a Organização Mundial de Saúde (2011), a deficiência faz parte da condição humana, sendo que em algum momento da vida todos terão algum tipo. Sendo assim, a maioria das famílias possuem um membro que tenha alguma deficiência, implicando em cuidados, entre eles o educacional. Portanto, existe uma parcela considerável de pessoas com demandas especiais no que tange à aquisição do conhecimento. Nesta perspectiva, não só o alcance do conhecimento através de um processo educativo precisa ser ampliado, mas também o conceito de educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Este processo formativo deve ser um direito de todos, ao promover uma maior igualdade de condições para que o aluno que possua alguma necessidade especial tenha a mesma oportunidade na aquisição do conhecimento que os demais, portanto, é necessária uma política de inclusão efetiva que respeite as diferenças individuais de cada aluno, a exemplo dos alunos surdos.

Pensar em surdez e educação musical trata-se de um grande desafio, pois envolve uma série de questões, dentre elas o estereótipo de que os surdos não possam vivenciar a música e o desconhecimento da sua cultura. Falar em cultura surda é preciso antes de tudo, esclarecer algumas diferenças e paradigmas ao abordar as questões culturais do povo surdo, as identidades e a sua relação com a música. Lourenço (2012, p.28) argumenta que a “Cultura Surda: são os hábitos, costumes, vivências de pessoas com surdez; enfim, as produções coletivas do povo Surdo a partir de seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.

Por muitos anos o povo surdo vem sofrendo influência por parte da cultura ouvintista[1], sendo definido como um corpo que precisa ser normalizado. Tal perspectiva é preconceituosa, por não considerar a sua cultura, pois pensar o sujeito surdo a partir da perspectiva médica contribui para limitar nosso entendimento. E para entender a surdez é preciso sensibilidade para compreender que trata apenas de um indivíduo diferente, com características específicas.

Dessas características, o sujeito surdo compreende o mundo através do viés gestual-cultural, ao apreender os acontecimentos ao seu redor através da experiência visual. Segundo Lourenço (2012) a cultura surda não é universal. Mesmo fazendo parte desta, existem diferenças onde, mesmo numa mesma comunidade, os surdos não são iguais entre si, existem grupos distintos que são formados a partir do uso da língua, definindo assim as identidades. Todavia, apesar dessas diferenças a língua de sinais é uma das principais características da cultura surda.

A partir desses entendimentos é oportuno procurar entender e compreender como o surdo se relaciona com o meio em que vive, e também a sua relação com a música, ao identificar a visão da comunidade surda em relação a mesma. Sá (2002) sugere que pensar no surdo unicamente pelo viés da surdez não irá refletir a realidade sobre a comunidade, visto que os surdos diferem uns dos outros, bem como suas experiências familiares, sociais e sobretudo culturais, e isso trará implicações em sua relação com a música, sendo assim, a sua percepção acerca da música irá variar de acordo com cada indivíduo.

Destas percepções, já é comprovado que alguns surdos conseguem vivenciar a música através das vibrações, como dizem Brito e Kelman (2016, p. 3-4) “A Musicalidade do Surdo se dá em especial através do corpo (percepção tátil das vibrações) e da visão (percepção visual), por vezes, também por resíduos auditíveis. É assim, de formas distintas, que o surdo sente a música e dialoga com ela”. Contudo, vale ressaltar que o relacionamento com a música é um direito garantido em políticas públicas educacionais e que deve ser

[1] O termo ouvintista derivada da palavra ouvintização. Segundo Skliar (1999, p.07) é “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos”.

promovido com atenção ao planejamento das aulas, por envolver um indivíduo com características culturais diferentes.

Destas políticas, destaca-se a Lei 13.146/2015 que respalda o direito a inclusão da pessoa surda no contexto social e a presença de um intérprete em sala de aula, além da Lei 11.769/2008, que discorre sobre a obrigatoriedade acerca do conteúdo música, sancionada com o objetivo de oportunizar o ensino de música nas escolas como direito de todos (modificada posteriormente pela Lei 13.278/2016[2]). Sendo assim, ao promover esse contato com a música, é importante ao professor considerar o que o surdo pensa sobre a música e não apenas obrigá-lo a participar da aula. Sobre essa perspectiva, Sá (2002, p. 02) esclarece:

> *É muito importante que sejam questionados os objetivos pedagógicos a serem perseguidos com as atividades musicais para surdos: o que se pretende é oferecer aos surdos o direito de conhecer este elemento cultural humano tão importante, ou, o que se pretende é obrigar os surdos a participarem de algo que não faz sentido para eles? Estamos tratando de uma oferta ou de uma obrigatoriedade? De uma troca ou de um pacote depositado?* (Sá, 2002, p. 02)

Os professores precisam pensar, repensar, rever, analisar seu papel diante da inclusão e buscar métodos, recursos, alternativas e adaptações para incluir com proeminência as pessoas com deficiência na educação musical. É preciso buscar estratégias para atuar e saber incluir a diversidade educacional que a escola contempla, seja ela por gênero, raça, valores, religião, andamentos de aprendizagem, estruturas familiares, enfim, tudo que o aluno carrega consigo. Assim, Joly (2003) afirma que o professor precisa pesquisar e saber sobre o seu público de atuação. Uma das formas é estabelecer diálogo com os mesmos, seus pais, coordenadores, mas que nenhuma observação será mais eficaz, do que o seu convívio, a partir da integração social, numa relação de troca, onde cada aluno é considerado único.

Todavia alguns autores (FERREIRA, 2011; FINCK, 2009; KUNTZE, 2014) apontam para algumas dificuldades na inclusão desses alunos na

[2] Estabelece como sendo obrigatórios no componente Arte os conteúdos música, dança, teatro e artes visuais.

educação básica brasileira. Segundo os autores, essas dificuldades perpassam pela falta de recursos didáticos, falta de preparo dos professores, falta de formação específica em música, o não conhecimento da comunidade surda, a falta de conhecimento por parte dos professores de música da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a falta de habilitação em música dos Tradutores-Intérpretes de LIBRAS (TILS).

Isso mostra que mesmo existindo políticas públicas que garantam as práticas inclusivas para alunos com deficiência na educação básica, existe um abismo entre a teoria e a prática. Portanto, os desenvolvimentos de práticas pedagógicas musicais voltadas para essa realidade são importantes, assim como o desenvolvimento de pesquisas sobre as mesmas, para que tais práticas sejam potencializadas e consolidadas, ao contribuir para que seja efetivado um ensino de música escolar inclusivo. Desta forma, como parte destas pesquisas, a seguir serão apresentadas duas investigações que se debruçam com a temática em questão.

Pesquisa em fase final: "Ensino de música para alunos surdos: desafios e perspectivas na escola"[3]

O objetivo principal dessa pesquisa foi verificar os desafios e as estratégias pedagógicas adotadas pelos bolsistas do Subprojeto Musicando a Escola, pertencente ao PIBID de Música da UEFS, ao se depararem com turmas mistas com alunos surdos e ouvintes, em aulas de música na escola. A partir de alguns autores e documentos como Decreto de Salamanca (1994), Souza (2008), Figueiredo (2010), Lourenço (2012) e Finck (2015), a investigação discute questões referentes a cultura surda e políticas públicas educacionais envolvendo inclusão e ensino de música na escola.

Através do estudo de casos múltiplos, foram entrevistados sujeitos envolvidos no Subprojeto: bolsistas, supervisor e a gestão do Centro Educacional Joselito Amorim, campo da investigação. A escolha pelo estudo de caso se justifica por analisar e coletar informações de forma mais detalhada na realidade de cada vivência educacional analisada. No caso desta pesquisa,

[3] Pesquisa realizada sob a orientação da Prof. Dra. Simone Marques Braga.

como os objetos investigados foram os desafios e as estratégias pedagógicas adotadas por licenciandos em música em três turmas do ensino fundamental, em anos distintos (2012, 2014 e 2015), ao invés de ser investigado um único caso, foram necessários analisar três situações, transformando-se em três casos, o que justifica a utilização da metodologia de estudo de casos múltiplos.

Assim, foi aplicada entrevistas para os envolvidos em cada caso. Para facilitar a coleta e análise, estas foram transcritas e organizadas em três grupos: bolsistas, supervisão e gestão. Vale ressaltar, que referente ao grupo de bolsistas, primeiramente foi analisado por cada ano selecionado. Após a análise de cada grupo, os dados foram triangulados para favorecer as considerações da pesquisa. Como resultados, notaram-se diversos desafios a exemplo da inexperiência pedagógica de uma parcela significativa de bolsistas, que consequentemente refletiu nas dificuldades de conduzir aulas de música voltadas para o contexto escolar, ao envolver turmas numerosas e pouco suporte físico, além do conhecimento limitado da Libras, dos preconceitos acerca da relação entre música e surdez e a promoção de um ensino musical que inclui-se as diversidade existentes na sala de aula.

As tentativas de vencer tais desafios originaram estratégias pedagógicas para contemplar o que rege a legislação referente à inclusão e ao ensino de música no contexto escolar.

Da legislação referente à inclusão escolar, verificou-se que o surdo foi contemplado nas aulas de música considerando a sua cultura, ou seja, os conteúdos de música foram transmitidos em sua língua materna, através do intérprete ou pelos bolsistas, visto que em um dos anos de atuação, não foi possível contar com a presença de um intérprete. No caso dos bolsistas, estes utilizaram a Libras, mesmo de forma básica, visando abarcar todos os estudantes em um mesmo espaço, ao respeitar as características culturais de cada um. Entretanto, vale ressaltar a dificuldade em desenvolver uma comunicação por meio do uso da Libras. Assim, a experiência aponta para a necessidade de haver uma prática maior em relação ao uso da Libras, não apenas para os licenciandos em música, mas para todos estudantes de cursos de licenciatura.

Acredita-se que aprendê-la em uma disciplina de apenas 45 horas, como determina a legislação, para os cursos de licenciatura, é uma situação limitadora e reduzicionista. Uma possível estratégia para ampliar esse contato com a Libras seria a revisão de políticas públicas que garantissem o aprendizado da mesma na educação básica, visto que é a segunda língua oficial do Brasil, ao oportunizar a criação de um espaço para o contato com a mesma.

Baseado nessa perspectiva, cabe aos órgãos municipais de ensino, através da Secretaria de Educação, oferecer formação continuada para os professores quanto ao uso da Libras, formando professores ouvintes bilíngues, ao possibilitar uma maior vivência e, consequentemente, domínio da mesma. Apesar de a escola investigada dispor de um intérprete, considera-se insuficiente para toda a comunidade escolar, visto que em alguns anos, as turmas de música não foram contempladas com a presença do profissional.

Para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas, alguns entendimentos foram unânimes entre os bolsistas e supervisão. Primeiro que para o planejamento deve ser considerado as diversidades presentes na sala. Esse é o primeiro passo para pensar na inclusão, onde a questão cultural precisa ser priorizada, como foi colocada por bolsistas e supervisão em suas respostas. A partir deste entendimento é possível desenvolver atividades e recursos específicos a exemplo do uso de elementos como: vibração, a questão visual e a própria comunicação. Apesar de a maioria relatar que nunca tiveram contato com surdos, perceberam que para o trabalho, deveriam ser usadas formas variadas para estabelecer uma comunicação, visto que não dominavam a Libras

Assim, dois fatores foram considerados pelo grupo como importante: a questão visual e a vibração, ao utilizar a percussão corporal e o uso de copos que possibilitassem aos estudantes sentirem a questão do ritmo. O uso de diferentes cores também possibilitou que fossem compreendidos alguns conteúdos musicais.

Pesquisa em fase inicial: "Metodologias de inclusão para alunos surdos nas aulas de música na escola"[4]

Devido à inexpressiva existência de métodos e materiais de apoio que possam ser usados no ensino de música na escola para turmas mistas, compostas por alunos ouvintes e surdos, somados a dificuldade de preparo dos professores de música para esta realidade, esta pesquisa delimitou-se em coletar iniciativas pedagógicas desta natureza por meio da revisão bibliográfica registrada em artigos, relatos de experiências e trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Como objetivo geral busca-se reunir dados/informações com o propósito de organizar um guia didático contendo estratégias, métodos e materiais de apoio que possam auxiliar no ensino de música na escola diante de turmas mistas, com alunos surdos e ouvintes e, consequentemente, contribuir também com a formação docente voltada para essa realidade.

Como objetivos específicos buscam-se também: 1) Verificar os métodos utilizados para o ensino – aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva; 2) Investigar as possibilidades pedagógicas que podem ser trabalhadas nas aulas de música com alunos surdos; 3) Avaliar de que maneira essas possibilidades podem ser utilizadas para minimizar as dificuldades dos professores de música na inclusão de alunos surdos; 4) Contribuir na atuação dos educadores musicais diante do ensino de música para alunos surdos.

Em fase de desenvolvimento, no presente momento está sendo realizado um levantamento na literatura da área de artigos, relatos de experiência e TCC, extraídos de periódicos e anais de eventos, que apresentem práticas pedagógicas musicais desenvolvidas na escola, envolvendo alunos surdos e ouvintes. Estes serão organizados em uma tabela, que facilite novas buscas tendo como foco aula de música em uma perspectiva inclusiva, ao envolver ouvintes e surdos. Metodologicamente, a partir desse levantamento serão mapeados conteúdos, atividades, faixa etária, repertório, recursos utilizados, entre outros, para serem organizados em um guia didático, com

[4] Pesquisa realizada sob a orientação da Prof. Dra. Simone Marques Braga.

sugestões de atividades para serem desenvolvidas no contexto escolar, com turmas mistas.

Como resultados, espera-se por meio desta pesquisa proporcionar aos educadores musicais um norte para as aulas de música que tenham surdos nas turmas trabalhadas. A partir das referências organizadas, espera-se proporcionar auxílio na condução didática de aulas em caráter inclusivo. Mesmo entendendo as particularidades de cada contexto, as informações contidas no guia didático poderão ser referenciadas e adaptadas a realidades educacionais singulares.

Considerações finais

Considerar a diversidade existentes na sala de aula, seja ela de caráter de gênero, raça, valores, religião, processos de aprendizagem, estruturas familiares, é o passo inicial para se pensar em uma educação inclusiva. Logo, incluir deve se relacionar a possibilidade de enxergar as singularidades do outro. Assim, o desafio não é apenas referente ao aluno surdo, mas na consideração dessas singularidades, o que apontará para a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas particulares.

Em relação à inclusão de alunos surdos na aula de música, o desafio perpassa a formas de estabelecer comunicação e o conhecimento da cultura surda. Na revisão da literatura realizada até o momento na primeira pesquisa, foi percebido que existem metodologias para trabalhar com alunos surdos nas aulas de música na escola. Isso possibilita combater o paradigma da impossibilidade de estabelecer relação entre música e surdez. Porém, quantitativamente ainda são inexpressivos os trabalhos encontrados, sendo que as descrições de alguns são pouco aprofundadas. Assim, é preciso ampliar s pesquisas realizadas, assim como realizar esta revisão, tanto de relatos de experiências como também de investigações já realizadas, para que se possa sistematizar, ou melhor, registrar práticas pedagógicas já realizadas na inclusão de surdos na aula de música na escola.

Das pesquisas apresentadas, notam-se as contribuições para a área ao favorecer auxílio tanto para a efetivação de um ensino de música escolar inclusivo, como possibilitar a atuação de professores de música voltada para esta

realidade. A atuação será favorecida por meio da produção de materiais que possam ser referenciados tanto na formação continuada como também na formação inicial de professores de música.

Vale ressaltar, que as estratégias apresentadas na primeira pesquisa já foram compartilhadas em uma oficina, voltadas para licenciandos e professores de música. A reação positiva dos participantes mostrou que as atividades socializadas, consideradas básicas e muito práticas pelos bolsistas/supervisor idealizadores, poderão ser referenciadas em situações similares. A socialização possibilitou contribuir na formação de professores de música para esta realidade.

Sobre esta formação, em ambas as pesquisas, notam-se uma lacuna existente em ações formativas voltadas para o ensino de música escolar em turmas mistas. Logo, a produção de ambas, sobretudo a segunda, que possibilita aprofundar questões mais detalhes apresentadas na primeira, irão agregar e ampliar pesquisas que foram ou estão sendo desenvolvidas a partir desta temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Lei número 13.278, 2 de maio de 2016.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

BRITO, L. S.; KELMAN, C. A. Diálogo entre música e surdez? Reflexão em torno de possibilidades ou não de educação musical à estudantes surdos. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 2016, Marília. **Anais**... Marília: FUNDEPE, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA, P. R. P. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. 2011. 65 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Polo de Ceilândia, Brasília, 2011.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**.** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais***…* Belo Horizonte, 2010.

FINCK, R. **Ensinando Música ao aluno surdo:** perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Anais***…,* Vitória, 2015.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. Plexus Editora, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/ . Acesso em: 10 mar. 2015

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria (RS),v.28,n.2,2003.Disponível em: <ttp://educasound.blogspot.com.br/2010/06/musica-e-educacao-especial.html Acesso em: 10/06/2016

LOURENÇO, Katia Regina Conrad; MEIRELES, Antônio Rauf Alves Di Carli; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Identidade, Cultura e Língua de Sinais: O Mundo do Surdo. In: **Libras – Língua Brasileira de Sinais***.* Taubaté: UNITAU, 2012.

KUNTZE, V. L. **A relação do surdo com a música***:* representações sociais. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças***:* desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL INTELECTUAL NO DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DAS EMPRESAS QUE COMERCIALIZAM ARTIGOS DE VESTUÁRIO NO MUNICÍPIO DE DIVINOLÂNDIA-SP.

The importance of intellectual capital in the development and consolidation of companies that sell articles of clothing in the municipality of Divinolândia-SP.

CUNICO, Anieli Aparecida
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS

RIBEIRO, Marialva Mota
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS

Resumo: A pesquisa apresentada neste artigo visa identificar a importância do capital intelectual no desenvolvimento e na consolidação das empresas que comercializam artigos de vestuário no município de Divinolândia-SP. O capital intelectual é um ativo intangível que contempla os conhecimentos, habilidades e experiências das pessoas no âmbito organizacional, no qual se desenvolvem competências que agregam valores à organização e às pessoas que as constituem. Para tal foram utilizados os tipos de pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, e as técnicas de captação de dados observação e entrevista. A realização deste trabalho justificou-se pela possibilidade de identificar e apresentar os benefícios da utilização do conhecimento para a sociedade, as empresas, e o município em que a pesquisa foi realizada, demonstrando que é essencial compreender que a informação e o conhecimento são recursos para transformar o mercado e o indivíduo, e responsáveis pela sobrevivência, consolidação e distinção de uma empesa frente às demais. Como resultados obteve-se a identificação de como o conhecimento é mensurado e considerado pelos gestores das empresas objetos de estudo, e da existência de estratégias utilizadas para monitorar o capital intelectual, a fim de utilizá-lo para o desenvolvimento e consolidação das mesmas.

Palavras-chave: Capital intelectual; segmento de vestuário; estratégias.

Abstract: The research proposed in this article aimed to identify the importance of intellectual capital in the development and consolidation of companies that sell clothing in the city of Divinolândia-SP. Intellectual capital is an intangible asset that contemplates the knowledge, skills and experiences of people in the organizational sphere, in which skills are developed that add value to the organization and the people that constitute them. For this, the types of qualitative, bibliographical and field research were used, as well as the techniques of capturing observation and interview data. The achievement of this work was justified by the possibility of identifying and presenting the benefits of the use of knowledge to the society, the companies, and the municipality in which the research was carried out, demonstrating that it is essential to understand that information and knowledge are resources for transforming the market and the individual, and responsible for the survival, consolidation and distinction of one company against others. As results, we obtained the identification of how knowledge is measured and considered by the managers of the study objects, and the existence of strategies used to monitor intellectual capital, in order to use it for the development and consolidation of the same.

Key-words: Intellectual capital; clothing segment; strategies.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de anos os recursos tangíveis foram os quesitos necessários para que as organizações atingissem seus objetivos e se consolidassem no mercado em que atuam. Nos dias atuais, com o aumento da competitividade entre as empresas e do uso de tecnologias de comunicação, estas necessitam se adaptar por meio do desenvolvimento de diferenciais, dentre os quais se destaca o capital intelectual.

Compreende-se por capital intelectual todos os recursos intangíveis utilizados pelas organizações para se desenvolverem e permanecerem atuantes; " [...] é a capacidade organizacional que uma organização possui de suprir as exigências de mercado". (STEWART, 1998, p. 69).

Kanaane e Ortigoso (2010) corroboram com Crawford (1994) ao afirmarem que capital intelectual é entendido como o conhecimento que pode ser convertido em lucro; como o conjunto de ativos que geram valor para a empresa, compreendendo criatividade, ideias, experiências, projetos e processos.

Do tangível para o intangível, contata-se que, atualmente, o fator gerador das riquezas das empresas não se limita ao trabalho físico e aos recursos tangíveis, mas, principalmente, ao somatório dos conhecimentos individual e coletivo gerados e adquiridos, às habilidades criadas e desenvolvidas, aos valores, princípios e atitudes, e à motivação das pessoas que as integram.

O Capital Intelectual constitui o diferencial existente em uma organização, que pode ser usado para criar uma ou mais vantagens competitivas. Quanto mais integrada à nova economia, caracterizada por um alto grau de diversificação e complexidade, mais chances a empresa terá em sobreviver e crescer.

Visando identificar a importância do capital intelectual para as empresas, neste artigo apresenta-se uma pesquisa realizada em empresas que comercializam vestuários no município de Divinolândia, situado no interior do Estado de São Paulo, com população estimada de 11.492 habitantes, com extensão territorial de 223,749 km² e densidade demográfica de 50,46 hab./km². (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016).

Divinolândia é um município com grande potencial econômico devido a elevada produção de *commodites* e a maioria das atividades econômicas desenvolvidas no município provém da agropecuária. Atualmente, ele apresenta crescente desenvolvimento empresarial de setores tradicionais e tecnológicos, devido ao surgimento e a consolidação de empresas que passaram a implantar uma administração coerente com o contexto atual, ou seja, houve a compreensão por parte de seus gestores sobre a necessidade de transformar os dados e informações disponíveis em conhecimento, o que acarretou no aumento da rentabilidade e na capacitação tecnológica dos munícipes. Tal fato pode ser constatado por meio dos resultados da pesquisa a seguir apresentada.

Empresas dos mais diversos segmentos estão se instalando no município, predominando as que atuam no setor alimentício e no segmento de vestuário. As organizações em questão visam o equilíbrio organizacional por meio de inovações que grantam uma rentabilidade com potencial para mantê-las no segmento de mercado em que atuam, e da aptidão social, ou seja, desenvolver atividades que o município tenha a capacidade de exercer de forma eficaz, que esteja inerente ao ambiente, alcançando, dessa forma, o desenvolvimento mercadológico e social do local (OLIVEIRA, 2015). Para tal, apresentam como objetivo alcançar cooperação entre organização e cidadãos, a fim de proporcionar capacitação e desenvolvimento mútuo do município, culminando na consolidação no segmento de mercado em que atuam.

O segmento de vestuário é representado no município por 10 (dez) empresas que comercializam produtos para diversos perfis de clientes, dentre as quais 5 (cinco) participaram da pesquisa apresentada neste artigo, empregando 40 pessoas, com os cargos de gestor, vendedor e auxiliar de serviços gerais.

Quanto ao tempo de atuação no município de Divinolândia e ao número de pessoas que empregam, destaca-se que a empresa Lunayma atua há 30 anos e emprega 23 pessoas, a empresa Alebru atua há 28 anos e emprega 5 pessoas, a empresa Soraia Modas atua há 20 anos e emprega 4 pessoas, a empresa Loja Para Todos atua há 15 anos, empregando 4 pessoas, e a empresa Juliana Modas está ativa em Divinolândia há 13 anos e emprega 4 pessoas.

Frente às barreiras enfrentadas pelas empresas para conseguirem estabilidade por meio de vantagens competitivas, são necessárias observações constantes das variáveis que impactam diretamente no negócio, e as formas de gerenciar, principalmente as relacionadas às transformações que ocorreram no mercado e local em que atuam.

Sendo assim, este trabalho justifica-se pela possibilidade de identificar e apresentar os benefícios da utilização do conhecimento para a sociedade, as empresas e o município em que a pesquisa foi realizada, demonstrando que é essencial compreender que a informação e o conhecimento são recursos para transformar o mercado e o indivíduo, e responsáveis pela sobrevivência, consolidação e distinção de uma empesa frente às suas concorrentes.

O objetivo deste trabalho é identificar a importância do capital intelectual no desenvolvimento e na consolidação das empresas que comercializam artigos de vestuário no município de Divinolândia-SP. Para tal, identificaram-se as práticas necessárias e utilizadas para se atingir o capital intelectual individual e coletivo nas organizações do segmento de vestuário no município de Divinolândia-SP; e como ele é um diferencial para as empresas.

A seguir apresentam-se a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos supracitados, o referencial teórico que embasou a pesquisa a seguir apresentada, os dados e as informações obtidas, assim como as suas respectivas análises, e as considerações finais.

2. METODOLOGIA

A elaboração deste artigo iniciou-se com a coleta de dados e informações por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se dados secundários, informações públicas disponíveis em livros, trabalhos científicos e na internet, visando encontrar uma definição apropriada para a expressão capital intelectual no contexto atual, além de buscar conhecimentos sobre como ele pode ser aplicado para criar uma vantagem competitiva e agir com responsabilidade social.

Em seguida realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, captando os dados e informações por meio da utilização de observações e de um roteiro de entrevista apresentado aos gestores das empresas que comercializam produtos de vestuário no município de Divinolândia, visando identificar práticas

para se gerar o capital intelectual e como desenvolver o conhecimento individual e coletivo.

Destaca-se que a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de "conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles." (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.169).

Segundo Malhotra, et al. (2005), o objetivo da pesquisa qualitativa é a obtenção da compreensão qualitativa do problema. A coleta dos dados não é estruturada, sua análise não é estatística e a amostra não necessita ser probabilística.

Para a realização da pesquisa qualitativa utilizou-se uma amostra não probabilística por conveniência, ou seja, a seleção dos participantes dependeu unicamente da escolha do pesquisador e do quão acessível os participantes estavam em participar da pesquisa. Dos 10 (dez) empreendimentos objetos de estudo, 5 (cinco) aceitaram compartilhar seus dados e informações, demonstrando que se distinguem das demais utilizando a aplicação do conhecimento formal e a experiência de longo prazo.

Destaca-se que este tipo de amostra apresenta limitações porque os resultados a serem obtidos e as análises a serem realizadas só se aplicam à amostra constituída, não podendo ser generalizada para toda a população em questão. Entretanto, é útil para o início de uma investigação, como é o caso da pesquisa apresentada neste trabalho, visto a inexistência de trabalhos acadêmicos que abordam o tema em questão no cenário escolhido para a sua realização.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro de entrevista composto por questões abertas (ANEXO A), visando atingir maior subjetividade e diferentes paradigmas sobre a importância do capital intelectual para o desenvolvimento e consolidação de empresas.

As entrevistas tiveram duração de aproximadamente 30 minutos cada uma, possibilitando compreender de forma abrangente os métodos e processos que os gestores responsáveis pelas empresas que participaram da pesquisa utilizam para mantê-las ativas no mercado.

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram compiladas para possibilitar o estudo e a comparação das opiniões dos gestores, visando buscar semelhanças nas práticas de gestão utilizadas nas empresas que participaram da pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o início da humanidade o conhecimento é utilizado para o desenvolvimento do homem e da sociedade que ele integra.

Utilizando este raciocínio de sobrevivência é que os atuais administradores estão se apropriando do capital intelectual e das novas tecnologias para desenvolver patentes e alcançar vantagens competitivas. Os meios de produção tradicionais são insuficientes para garantir a sobrevivência de uma organização. O conhecimento mútuo deve ser o principal aliado das organizações, pois, somente deste modo, haverá o desenvolvimento de potenciais estratégias para a consolidação das visionárias frente a um contexto de economia totalmente desestabilizada e incerta (DRUCKER, 1996).

O conhecimento presente nas organizações precisa ser diversificado, com a presença de várias habilidades e competências, visando alcançar uma base de dados, informações e conhecimentos suficientes para acompanhar as mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas sem perder os seus valores e objetivos de curto e longo prazo (RIGBY, 2000).

Vive-se, atualmente, em uma sociedade adjetivada por Sociedade da Informação, “[...] fruto dos crescentes investimentos nas tecnologias de informação [...] que provocam uma nova divisão social do trabalho e apontam, por conseguinte, para uma nova sociedade” (CAPELLARI, 2000, p.39).

Um dos primeiros autores a mencionar o conceito de Sociedade da Informação foi o economista Fritz Machlup, em 1962, desenvolvido por Peter Drucker, em 1966, ao comentar sobre uma sociedade pós-industrial em que o poder da economia teria evoluído da agricultura para a indústria e desta para os serviços e que passou a ter um bem precioso: a informação (CRAWFORD, 1983).

Corroborando, Rover e Winter (2002, p.75) destacam que

> *Os avanços das telecomunicações e da informática nos últimos anos revolucionaram a sociedade contemporânea, criaram novos padrões sociais, moldaram novos comportamentos, redirecionaram a economia e deram um impulso definitivo à globalização. Essas transformações foram tão grandes e profundas que passamos a denominar a atual época como a Era da Informação ou, mesmo, do conhecimento.*(Rover e Winter, 2002, p.75)

O desenvolvimento do conhecimento é inevitável, fazendo com que a capacitação e especialização de gestores e colaboradores sejam as principais estratégias para o sucesso das organizações em que se localizam ou almejam adentrar no contexto mercadológico atual (DRUCKER, 1996).

O conhecimento é um diferencial por ser um recurso infinito, gerando novos métodos e ideias que são capazes de ampliar as possibilidades para negócios já existentes ou negócios que ainda estão sendo planejados.

Nonaka e Takeuchi (1977) classificaram o conhecimento em dois tipos: o conhecimento tácito, que é aquele que tem por base as ideias, concepções e experiências de cada indivíduo, e o conhecimento explícito, que é aquele representado por bases formais, como palavras, fórmulas e processos.

Recentemente, complementa-se tal classificação com o conhecimento científico, que é aquele adquirido por meio da racionalidade e a refutação de teses; o conhecimento filosófico, que é focado no ser humano e suas questões existencialistas; o conhecimento intuitivo, que tem por base a subjetividade dos seres humanos; o conhecimento popular, que é o senso comum, aquele conhecimento transmitido por gerações e o conhecimento teológico, que é baseado em crenças e dogmas. Todos os tipos de conhecimento devem ser respeitados e aproveitados não só no âmbito organizacional, mas também como recursos indispensáveis para o progresso da humanidade (ROSINI, 2013).

“Dados esses fatores intangíveis, as organizações bem-sucedidas da era da informação podem ter valor de mercado várias vezes maior do que seu valor contábil. ” (MULLER, 2014 p.126).

Para Barbieri (2014), uma empresa bem-sucedida não é aquela composta apenas por espaço físico e equipamentos, mas sim aquela que possui pessoas competentes, que agreguem seu conhecimento e inteligência para maximizar os resultados.

Todavia, de acordo com Muller (2014), o capital intelectual consegue ser notado até mesmo utilizando o balanço patrimonial de uma empresa, pois este é caracterizado como “o ativo mais valioso de sua empresa”, ou seja, é capaz de influenciar todo o aspecto financeiro por meio da transformação do conhecimento em capital.

> *O capital intelectual é a soma de todos os conhecimentos acumulados por uma empresa, que dizem respeito a pessoas, metodologias, patentes, projetos e relacionamentos. Assim sendo, o capital intelectual pode ser medido e pode ter papel relevante nos investimentos a serem feitos por uma organização* (BARBIERI, 2014, p. 23).

O capital intelectual é caracterizado, muitas vezes, por ser mais elevado do que a infraestrutura das organizações, pois este é responsável por controlar e coordenar todas as relações e processos da atual sociedade da informação. Os produtos com alto nível de capital intelectual possuem um elevado valor agregado, o que potencializa a possibilidade de sucesso no negócio.

> *[...] é necessário aos gestores identificarem que os recursos físicos já não são os mais importantes, pois eles são incapazes de criar e inovar. Assim, as pessoas assumem a primeira posição, em termos de elemento organizacional, capaz de efetivamente criar valor organizacional. Aqui, estamos no campo do capital intelectual* (FRANCO, RODRIGUES e CAZELA, 2012, p. 203).

As inovações e a disseminação de informações obrigam as organizações atuais a elaborarem uma gestão estratégica de todos os ativos intangíveis. A cultura e o clima organizacional são variáveis que interferem diretamente na propagação do conhecimento. Por isso, se faz necessário estabelecer uma cultura que consiga reter um empregado fazendo com que o mesmo se sinta atraído o suficiente para expressar suas ideias e colaborar com o sucesso da organização (SILVA, 2015).

Segundo Stewart (1998, p.32), é difícil discernir o capital intelectual, que, “por ser intangível, é difícil de ser identificado e avaliado de forma eficaz. Porém, se descoberto e explorado, possibilita vantagem competitiva [...] o capital intelectual constitui a matéria intelectual - conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência que pode ser utilizada para gerar riqueza.”

Catty (2013) caracteriza o ativo intangível como um gerador tanto de lucros quanto de custos, se não for identificado dentro de uma organização. Muitas empresas têm dificuldades para identificá-lo, por isso há desperdício de informações e conhecimentos que poderiam ser utilizadas para gerar resultados.

A maior dificuldade dos gestores em encontrar e avaliar os recursos intangíveis é estabelecer um valor condizente com o valor presente no mercado, por isto é essencial um conhecimento de mercado, com o foco no segmento da organização. É imprescindível que o gestor seja capaz de avaliar as diversas perspectivas de captação de recursos, deste modo, precisa-se de um profissional informado, e capaz de raciocinar que o capital intelectual não transforma apenas o aspecto financeiro, mas também, as inter-relações (CATTY, 2013).

Entretanto, destaca-se que o conhecimento deve ser tratado separadamente, ou seja, como algo existente e visível dentro da organização, que pode resultar de “direitos contratuais e outros direitos legais” (CATTY, 2013, pag.342).

O sucesso das empresas que utilizam da prática do capital intelectual não advém do conhecimento individual, mas sim da junção de conhecimentos mútuos, que se completam devidos a diversidade de habilidades e competências, possibilitando assim, uma maior agilidade comunicação de informações, o quesito mais cobrado na Sociedade da Informação (BARBIERI, 2014).

Contudo, o alto desempenho das organizações também está associado com a motivação e o comprometimento de seus empregados. Por isso, a criação de um ambiente propício para que todos consigam expor as suas ideias e conhecimentos é indispensável, possibilitando uma propagação do aprendizado e das experiências, o que amplia a visão do negócio e consequentemente possibilita a captação de diversas oportunidades espalhadas no mercado (BARBIERI, 2014).

O Capital Intelectual tem impactado significativamente nas estruturas do conhecimento organizacional, em que a agilidade passou a ser diferencial nos negócios do conhecimento. Como um dos limitadores do sucesso corporativo, destaca-se o tempo, pois, para se sobressair em um cenário em que a

instabilidade e vulnerabilidade são impostas pela nova Economia da Informação ou do Conhecimento, faz-se necessária a busca contínua do conhecimento e de seu compartilhamento por toda a empresa. Esta deverá desenvolver a sintonia entre os processos; e planejar-se para trabalhar de maneira efetiva e estratégica o Capital Intelectual, composto por: Capital Humano, Capital Estrutural e Capital de Clientes (STEWART, 2002).

Por capital humano entendem-se os benefícios intelectuais proporcionados pelos indivíduos capazes de atribuir melhores resultados à uma empresa. É necessário que este capital seja identificado e mapeado, de forma a torná-lo coletivo e estruturá-lo de acordo com diretrizes organizacionais (SCHIMIDT e SANTOS, 2002). O capital estrutural é a base na qual se solidifica o conhecimento organizacional. (SCHIMIDT e SANTOS, 2002).

O capital de clientes é constituído pelos clientes de uma empresa e de suas características, tais como a disposição de comprar, o quanto valorizam o produto da empresa, dentre outros, de tal forma que a organização consiga direcionar o desejo dos clientes por meio do desenvolvimento e aplicação de estratégias para alcançar os objetivos organizacionais. (STEWART, 1998)

O capital humano individual e coletivo presente em uma organização vêm sendo um enorme atrativo para os *stakeholders*, pois, é a partir do conhecimento que se atingirá o desenvolvimento e uma articulação de estratégias consistentes para as organizações atuais, transmitindo confiança para todos os indivíduos que impactam ou tem interesse na organização. Sendo assim, compreende-se que o conhecimento é capaz de organizar toda a estrutura organizacional, sendo ela composta por ativos tangíveis e intangíveis. Ele é imprescindível e deve sempre ser explorado de forma que haja uma cooperação entre empregados e empregadores, pois a força que movimenta as organizações atuais não está somente na força braçal, mas sim na capacidade intelectual de inovação dos trabalhadores (SVEIBY, 2000).

A maior dificuldade na aplicação do capital intelectual é a complexidade na mensuração sob o que se tem disponível e quais serão os resultados quando utilizados. As empresas que conseguem aplicar o capital intelectual de forma eficiente são capazes de desenvolver uma eficaz interpretação de seus aspectos

qualitativos, criando,a capacidade de permanecer no mercado competitivo (BARBIERI, 2014).

Os ativos intangíveis também podem acarretar resultados negativos “arrendamentos feitos quando o mercado estava otimista ou patentes que não estão mais em uso e não interessam os compradores” (CATTY, 2013, pág. 320). Por isso, faz-se necessário a utilização de algumas etapas para se aplicar os ativos intangíveis, sendo elas, a estimação de valores justos, a análise dos benefícios que a utilização deste conhecimento acarretou para a empresa, a identificação de cada ativo separadamente, de modo que seja possível compreender os ativos com maiores potencialidades e os mais restritivos, além de estudar os ativos que ainda são desconhecidos, mas podem se tornar diferenciais.

O ambiente é fundamental para a disseminação do capital intelectual, e algumas características que precisam estar presentes são:

> *Respeito ao colaborador, oportunidade de conversão do conhecimento das pessoas em prol da obtenção dos objetivos da organização, facilitação da aprendizagem dos colaboradores e do seu desenvolvimento na carreira e na empresa, análise da criatividade e da pesquisa e desenvolvimento na inovação, fidelização de clientes e tratamento diferenciado dos mesmos* (...) (BARBIERI, 2014, p.23).

Silva (2015, p. 137) destaca que “Os valores organizacionais influenciam as atividades de compartilhamento de conhecimento dos trabalhadores” e que as crenças dos empregados também podem impactar no desenvolvimento da organização, acreditando-se que a empresa que consegue captar talentos cujos valores são compatíveis com os da organização terá maior chance de cooperação e um aumento no ciclo de relacionamentos, maximizando a capacidade de ativos intangíveis disponíveis.

No Brasil há vários aspectos que impossibilitam o desenvolvimento do capital intelectual, tais como a burocracia, a infraestrutura precária e a falta de capacitação dos empregados (SILVA, 2015).

Contudo, Silva (2015) enfatiza a necessidade de planejamentos, incentivos de políticas públicas que demonstrem a importância do conhecimento, pois, são capazes de fomentar a criação e consolidação de novos negócios, além

de ampliar os horizontes das organizações. Outra sugestão relevante é a implantação de atividades de desenvolvimento e pesquisa dentro das empresas, visando atingir uma ampla comunicação nos setores e propiciar o surgimento de inovações que auxiliem a empresa a alcançar a viabilidade e o equilíbrio financeiro e mercadológico.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se a seguir os dados e informações captados durante a realização das pesquisas de campo com as empresas Lunayma, Alebru, Soraia Modas, Loja Para Todos e Juliana Modas, que comercializam artigos de vestuário no município de Divinolândia – SP, assim como as suas respectivas análises.

Ao questionar os gestores de cada uma das empresas que participaram da pesquisa sobre como eles se capacitavam para empreender, todos responderam que participam assiduamente de cursos, palestras e feiras, principalmente no âmbito administrativo. Este aspecto demonstrou o quão o desenvolvimento contínuo do conhecimento e a sua distribuição dentro da organização são importantes para as empresas se manterem no mercado hipercompetitivo.

Dois gestores mencionaram que, mesmo depois de concluírem cursos técnicos e superiores, continuam se atualizando. Isto ocorre porque uma das estratégias para uma pessoa permanecer no mercado de trabalho é a busca por inovações, que são adquiridas por meio do conhecimento.

Para os gestores que participaram da pesquisa, o conhecimento é a base da experiência. No contexto atual é extremamente importante ao profissional ter uma base formal e teórica para conseguir se desenvolver durante a vida profissional.

Todos os participantes da pesquisa acreditam que o conhecimento é um diferencial, enfatizando que este é o caminho para a permanência no mercado. O conhecimento não modifica somente o setor financeiro e contábil, ele amplia a rede de relacionamentos, ajuda na retenção de clientes, por meio da melhora do relacionamento interpessoal, e, também, na forma de resolver conflitos com clientes, funcionários e fornecedores. O conhecimento auxilia na elaboração do

plano de negócio com análise estratégica e financeira, sendo necessário ter conhecimentos administrativos e do mercado. Isso reafirma a presença de uma gestão do conhecimento que justifica o crescimento e a permanência no mercado.

Sobre a implantação e desenvolvimento do conhecimento, durante a realização das entrevistas obtiveram-se descrições de estratégias diversas. Na empresa Alebru compartilha-se os ensinamentos adquiridos por meio de cursos e palestras oferecidos aos empregados e colaboradores. Os empregados da Loja Para Todos participam de cursos com abrangências multidisciplinares para transmitir conhecimentos para todos os setores da organização. Na Soraia Modas realizam-se reuniões, pesquisas e busca de informações sobre o município. Na Lunayma promovem-se reuniões e bate-papos para atualizar os empregados sobre assuntos relacionados ao mercado em que a empresa atua, principalmente sobre os produtos comercializados e a concorrência. O gestor da empresa Juliana Modas realiza e estuda os planos de negócios com os empregados da organização, apoiando uma gestão colaborativa, onde todos possam transmitir seus conhecimentos e experiências para agregar valor à empresa.

Para os gestores em questão, o conhecimento ajuda na percepção das variáveis que podem influenciar e interferir no negócio. O gestor que tem conhecimentos e está atualizado consegue prever situações indesejadas e desenvolver um planejamento estratégico para sobreviver. As empresas de sucesso analisam as variáveis e utilizam o conhecimento para melhorar a tomada de decisão e buscar oportunidades.

Em todas as empresas que participaram da pesquisa há empregados que não possuem ensino superior, alguns desempenham suas funções somente com base na experiência. Na empresa Alebru os empregados que possuem ensino superior em administração ou áreas correlatas contribuem na gestão da empresa, auxiliando na elaboração e atualização do planejamento estratégico. O gestor da Loja Para Todos enfatizou que o ensino superior é um dos quesitos para crescimento na empresa, justificando o apoio para profissionais capacitados. Na Soraia Modas, os profissionais com ensino superior desenvolvem conhecimento, habilidades e atitudes necessárias dentro do

ambiente corporativo. O gestor da empresa Lunayma, entretanto, relatou a dificuldade em encontrar profissionais graduados para integrar a equipe e, por isso, desenvolve-se e aplica-se um treinamento de gestão e relacionamento para atualizar os empregados sobre o que é necessário dentro de uma organização e como é realizada a captação e retenção de clientes. Somente na empresa Juliana Modas não há empregado algum com ensino superior.

Ressalta-se, entretanto, que o conhecimento é um ativo intangível que impacta na gestão das empresas, quanto mais aplicado e compartilhado mais eficaz será a administração.

Todos os participantes da pesquisa afirmaram que usufruem do conhecimento dos empregados das empresas das quais são gestores, pontuando que sempre se reúnem com os empregados para discutirem sobre a gestão e os métodos de vendas. Os cargos que têm mais contato com os clientes adquirem um conhecimento e uma percepção capaz de auxiliar a todos a aprenderem como atendê-los. Todo tipo de conhecimento é aceito e estudado dentro das organizações que participaram da pesquisa, visto que estes podem ser utilizados para potencializar as qualidades da empresa.

Ressalta-se, também, que todos os gestores utilizam informações públicas disponíveis na internet para melhorar as estratégias do negócio, possibilitando monitorar a concorrência, fazer pesquisas sobre preços, marketing, tendências e buscar inovações.

Unanime também foi a resposta quanto à procura assídua de atividades para se atualizarem. Não se consegue manter uma empresa estável somente com o conhecimento adquirido. Os entrevistados mencionaram também a necessidade de repassarem aos empregados os conhecimentos adquiridos para que haja um círculo de conhecimento que ajude e motive a empresa a melhorar. Na Loja Para Todos criou-se um sistema de recompensas para valorizar os empregados que buscam por capacitação e conhecimento, incentivando a gestão do conhecimento, ajudando a empresa a se desenvolver, além de auxiliar no desenvolvimento pessoal e profissional dos empregados.

Quando à contribuição do conhecimento para às empresas, de acordo com o gestor da empresa Alebru, o conhecimento ajuda na criação e desenvolvimento de modelos de gestão, auxiliando na contabilidade da

empresa, nos relacionamentos interpessoais, nas negociações, na inserção correta de novos produtos no portfólio da empresa, além de maximizar a capacitação dos funcionários e o marketing da empresa. O gestor da Loja Para Todos pontuou que por meio do conhecimento é possível desenvolver softwares que atendam às necessidades individuais de cada empresa, ou seja, atender suas especificidades, auxiliando na resolução de problemas e na tomada de decisões. Para o gestor da empresa, Lunayma o conhecimento também melhora o recrutamento e a seleção dentro de uma organização, ou seja, se a empresa conhecer seus métodos financeiros e mercadológicos ela terá a capacidade de impor requisitos de escolha de funcionários que atendam às suas necessidades, é mais fácil encontrar o perfil ideal de profissional. Todos os participantes da pesquisa destacaram que o conhecimento melhorou a contabilidade das empresas. Eles tinham dificuldade para gerenciar um dos aspectos mais importantes para manter a empresa funcionando, demonstrando como o conhecimento é um diferencial em todos os aspectos que norteiam o desenvolvimento e consolidação de uma empresa no segmento de negócio em que atuam.

Todos os participantes responderam que seus conhecimentos são muito importantes para a empresa que gerencia, pois, foi por meio deste ativo intangível que conseguiram edificar seus sonhos de empreender. Eles concordaram que para conseguir se manter financeira e mercadologicamente é necessário atualização, busca árdua pela informação e conhecimento, visando agregar mais valor ao produto e desenvolver as competências necessárias. Eles destacaram, também, que as empresas que se apropriam do conhecimento são diferentes das demais, o conhecimento é a base para entrar no mercado. Dele surge a possibilidade de traçar estratégias, descobrir tendências e diferenciais importantes para destacar a empresa. Mesmo sendo um segmento de bens tangíveis, há a necessidade de aplicar a intangibilidade. O conhecimento deve ser usado em todos os segmentos.

Todos os empreendimentos que participaram da pesquisa apresentada neste artigo estão ativos há tempo no segmento de negócio em que atuam e no município em que se situam, conseguindo cumprir suas incumbências devido a atualização contínua do conhecimento. A Loja Para Todos, de acordo com o seu

gestor, graduado em Administração, conseguiu permanecer no mercado por causa do “CHA” - conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento é o caminho para a inovação e a inovação é o percurso para atingir o sucesso e a diferenciação.

Ao questionar sobre as técnicas e critérios utilizados pelos gestores para captar e reter empegados capacitados e com habilidades multidisciplinares foram mencionadas várias práticas. Na Alebru, o empregado com ensino superior tem a oportunidade de participar ativamente na gestão da empresa, ou seja, tem um plano de carreira e desenvolvimento. Na Loja Para Todos realiza-se análise criteriosa do currículo e uma entrevista para identificar o perfil do empregado. Na Soraia Modas o empregado tem autonomia para executar suas atividades e tentar melhorá-las favorecendo o desenvolvimento da empresa. Na Lunayma utiliza-se um sistema de recrutamento e seleção criado para atender às necessidades da empresa, além de incentivos financeiros. E na Juliana Modas capta-se e motiva-se o empregado usando possibilidade de crescimento, refletindo na melhora do aspecto financeiro de ambos.

Todas as empresas apoiam os seus empregados a participarem de cursos de capacitação pelo fato de disseminar e atualizar seus conhecimentos, promovendo uma rede de informação que auxilie no desenvolvimento. Porém, somente uma empresa disponibiliza os cursos para os seus empregados.

Quanto ao gerenciamento do conhecimento implícito e explicito dos empregados, cada empresa o desenvolve de um modo específico. Na Alebru realizam-se reuniões para dialogar sobre a situação e como maximizar suas potencialidades para conseguir vender mais. Na Loja Para Todos observam-se as atitudes positivas para recompensá-las financeira e psicologicamente. Na Soraia Modas realizam-se encontros para debates e compartilhar os conhecimentos e informações. Na Lunayma incentivam-se os empregados a buscarem conhecimento e reconhece-se atitudes diferenciadas e na Juliana Modas solicita-se aos empregados que frequentem cursos.

Todos os gestores das empresas concordam que o conhecimento é a base da experiência; para eles há a necessidade de um conhecimento teórico para que o profissional se torne completo. Eles pontuaram que o conhecimento,

também, motiva, pois, o profissional consegue ter uma visão sistêmica da organização colaborando para sua sobrevivência e desenvolvimento.

Mesmo as empresas estando localizadas no pequeno município de Divinolândia, todos os gestores acreditam que elas têm elevado potencial de desenvolvimento. Para eles, o trabalho colaborativo com os empregados e a sociedade é fundamental. Também citaram que o potencial das empresas está no portfólio de produtos.

Os critérios que as empresas utilizam para recrutamento e seleção de seus empregados são: experiência na área, conhecimentos de cálculos e marketing, interação com o cliente, organização, disposição para o trabalho, resolução de problemas, entre outros. Na Loja Para Todos o ensino superior e o curso de inglês são diferenciais. Todos os gestores das empresas responderam que o conhecimento faz parte destas etapas, o empregado capacitado é valorizado, pois ajuda na construção e no desenvolvimento de estratégias que tornem uma empresa visionária.

Quanto ao perfil dos clientes, destacam-se, em sua maioria, pessoas jovens e atualizadas, prevalecendo a faixa etária de 15 a 25 anos, que são altamente críticas e buscam por produtos diferenciados e atuais. Tal fato faz com que as empresas atualizem constantemente os seus portfólios e busquem constantemente, inovações e modelos de gestão que sejam diferencias de fidelização para este mercado alvo, além de utilizar do conhecimento do marketing e comunicação para o mercado potencial.

Contudo, após as análises do roteiro de entrevista percebe-se semelhança nas respostas dos gestores das empresas, ou seja, eles utilizam práticas e métodos semelhantes para que as empresas sobrevivam e se consolidem em um mercado altamente instável e competitivo. O ativo intangível é a base para a transformação das organizações em parceria com a sociedade.

Sendo assim, pode-se afirmar que as empresas participantes da pesquisa foram capazes de valeram-se do capital intelectual para descobrirem as condições mínimas e necessárias para que o empreendimento fosse capaz de sobreviver, desenvolver e consolidar no município, além de adquirirem uma conduta de colaboração com os funcionários, com o intuito de cultivar e

direcionar todo tipo de conhecimento e informação para alcançar um diferencial competitivo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações apresentadas neste artigo, desenvolvido com o apoio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica Institucional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – PROBIC/FAPEMIG, contata-se que as empresas que participaram da pesquisa, por meio de seus gestores, consideram como práticas necessárias para atingir o capital individual e coletivo a busca incessante por conhecimento, por meio de cursos, palestras e demais encontros, que disponibilizam informações sobre gestão e empreendedorismo.

De acordo com os resultados obtidos durante a pesquisa realizada, é necessário a combinação do conhecimento formal e da experiência de longo prazo dos empregados para que as organizações consigam se desenvolver e consolidar, utilizando a prática do capital intelectual. É preciso a busca constante para a atualização dos conceitos e a aplicação eficaz.

Entretanto, o conhecimento só é aplicado de forma eficiente quando a capacitação é associada às experiências e vivência para adquirir o know-how necessário para ampliar a visão dos empregados em relação à empresa e ao cenário em que ela está inserida.

O capital intelectual precisa ser uma prática compartilhada por todas as pessoas que compõem uma organização, deve ser uma junção de conhecimentos, habilidades e competências, conforme enfatizado pelos gestores que participaram da pesquisa, corroborando a visão de Barbieri (2014) no que se referi ao seu desenvolvimento.

Outro aspecto que possibilitou o desenvolvimento e a consolidação das empresas estudadas, de acordo, também com a teoria de Barbieri (2014), foi a existência de ambientes propícios à exposição de ideias e conhecimentos, o que possibilitou o compartilhamento de ensinamentos e experiências capazes de ampliar as estratégias empresariais, a fim de auxiliar as organizações a atingirem seus objetivos. Para os gestores, as reuniões e debates são maneiras de

compartilhar conhecimentos e práticas que auxiliam na sobrevivência das organizações.

É importante ponderar que o conhecimento, além de apreendido, precisa ser disseminado. A comunicação nas organizações é a principal maneira de difundir conceitos, práticas e ensinamentos importantes para auxiliar na elaboração e proteção da missão, visão, valores e objetivos de cada uma delas.

Entretanto, ainda existem situações que dificultam, e muitas vezes inviabilizam, a aplicação do capital intelectual nas empresas. Dentre elas se destacam a complexidade de mensurar os recursos intelectuais disponíveis e os resultados que foram alcançados com as suas aplicações. Esta condição é citada por Barbiere (2014) ao mencionar a dificuldade que as organizações atuais enfrentam para medirem seus aspectos qualitativos.

Destacam-se, também, a burocracia, a precariedade na infraestrutura e a baixa capacitação dos empregados como aspectos que impossibilitam o desenvolvimento do capital intelectual. Tais fatos foram identificados durante as entrevistas realizadas com os gestores das empresas participantes da pesquisa, corroborando com a visão de Silva (2015).

Quanto às características necessárias para a implantação do capital intelectual, Barbieri (2014) destaca o tratamento justo e isonômico da empresa com seus empregados, conversão do conhecimento das pessoas em prol da organização, por meio da criação de ambientes propícios para a comunicação e o compartilhamento de informações, e a preferência e manutenção dos clientes, por meio das inovações no portfólio de produtos. Tais características foram confirmadas durante a realização da pesquisa apresentada neste artigo, enfatizando a importância dos empregados no processo de implantação do capital intelectual.

Contudo, conclui-se que o capital intelectual é um ativo que quando aprendido e aplicado por todos de uma organização é capaz de auxiliar a organização a se destacar no mercado, criando um mecanismo que beneficia a todos; desde o empregado que se capacita e tem condições de auxiliar no desenvolvimento da empresa até o município que arrecada mais impostos e consegue melhorar a condição de vida da população. Tal fato se comprova por meio dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa apresentada neste

artigo, assim como pelo período de tempo que cada uma das empresas que participaram da pesquisa atua no segmento de vestuário no município de Divinolândia, preocupando-se com o bem-estar pessoal e profissional de seus empregados e a satisfação de seus clientes.

Destarte, o capital intelectual é capaz de maximizar os lucros e resultados de uma empresa (Crawford ,1994; Kanaane e Ortigoso, 201; Catty, 2013), possibilitando a continuação e complementação da pesquisa apresentada neste artigo com dados e análises quantitativa referentes a estes.

Por fim, destaca-se que o conhecimento é o principal foco de ações que visam criar diferenciais estratégicos para conquistar e manter a participação de uma empresa no mercado em que atua.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, U. F. **Gestão de pessoas nas organizações**: o talento humano na sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2014.

CATTY, J. P. **IFRS: guia de aplicação do valor justo**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

CAPELLARI, E. Tecnologias de informação e possibilidades do século XXI: por uma nova relação do estado com a cidadania. In: ROVER, Aires José (org.). **Direito, Sociedade e Informática:** limites e perspectivas da vida digital. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

CRAWFORD, S. The origin and development of a concept: the information society. Bull. **Med. Libr. Assoc.** 71(4) October, pp. 380-385, 1983. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pdf/mlab00068-0030.pdf.> Acesso em: 05 set. 2016.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. 5.ed. são Paulo: Pioneira, 1996.
ELMASRI, R.; NAVATHE, S. B. **Sistemas de banco de dados**. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2009.
FRANCO, D. H.; RODRIGUES, E. A.; CAZELA, M. M. **Tecnologias e ferramentas de gestão**. Campinas: Alínea, 2012.

GOMES, J. S. **Controle de gestão comportamental textos e casos**. São Paulo: Atlas 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divinolândia**: infográficos: dados gerais do município. Informações completas. 2016. Disponível em: <http://municípios-informa%E7%F5es-completas> Acesso em: 27 set. 2016.

KANAANE, R.; ORTIGOSO, S. A. F. **Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALHOTRA N. K., et al. **Introdução a Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÜLLER, C. J. **Planejamento estratégico, indicadores e processos:** uma integração necessária. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, Djalma de P. R. de. **Manual de Consultoria Empresarial** - Conceitos, Metodologia e Práticas .13. ed. 2015.

RIGBY, D. K. Quem tem medo das ferramentas gerenciais? **HSM Management. Revista de Informação e Conhecimento para Gestão Empresarial**. São Paulo, SP: ano 4, n.19, p.122-130, mar/abr.2000.
ROSINI, A. M. **Administração de sistemas de informação e a gestão do conhecimento.** 2. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
ROVER, A. J.; WINTER, D. A Revolução Tecnológica Digital e a Proteção da Propriedade Intelectual. In: WACHOWICZ, Marcos (coord.). **Propriedade Intelectual & Internet:** uma perspectiva integrada à Sociedade da Informação. Tradução Omar Kaminski. Curitiba: Juruá Editora, 2002.

SCHIMIDT, P.; SANTOS J. L. **Avaliação de ativos intangíveis**. São Paulo: Atlas, 2002.
SILVA, T.D. Desburocratização do processo de registro e legalização de empresas, 2015.

SVEIBY, K. E. O valor do intangível. **HSM Management. Revista de Informação e Conhecimentos para Gestão Empresarial**. São Paulo – SP. Ano 4, nº 22, p.66-69, set/out/2000.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: 11. ed. Campus, 1998.

STEWART, T. A. **A riqueza do conhecimento**: O capital intelectual e a nova organização. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Anieli Aparecida Cunico
Acadêmica no curso de Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas – *campus* Poços de Caldas.
Email: anicunico@hotmail.com

Marialva Mota Ribeiro
Graduada em Engenharia Civil (1992), pela Faculdade de Engenharia Civil de Itajubá - FECI, e em Matemática (1997), pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras FAFI, especialista em Qualidade e Produtividade (1994) e mestre em Ciências em Engenharia de Produção (2000) pela Escola Federal de Engenharia de Itajubá - EFEI. Docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC MINAS - *campus* Poços de Caldas – MG.
Email: marialva@pucpcaldas.br

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1-Como você se capacita para empreender?

2-Você acredita que o conhecimento é um diferencial na empresa que você gerencia? Por quê?

3-Como você implanta e desenvolve conhecimento na empresa em que trabalha?

4-Para você, o conhecimento possibilita uma visão mais abrangente das ameaças e oportunidades do mercado?

5-Os empregados do estabelecimento que você gerencia possuem ensino superior ou desenvolveram a prática do conhecimento somente por meio da experiência?

6-O(a) gestor(a) desta empresa usufrui do conhecimento de cada um de seus empregados, possibilitando-os opinar sobre o negócio?

7- O(a) gestor(a) desta empresa utiliza de informações públicas disponíveis na internet para compreenderem melhor o negócio em que estão inseridos?

8- O(a) gestor(a) desta empresa participa de cursos de empreendedorismo para atualizar seus conhecimentos sobre gestão?

9-Quais quesitos você acredita que o conhecimento é capaz de melhorar na empresa em que você trabalha?

10-Você acredita que o seu conhecimento sobre empreendedorismo é capaz de manter sua empresa no mercado ou você precisa se atualizar e buscar novas formas de conhecimento sobre gestão?

11- Na sua opinião, uma empresa que utiliza do conhecimento para se ampliar e se manter competitiva é diferente das demais empresas que não buscam se informar e buscar mais informações sobre sua área?

12- Há relação entre o tempo em que a empresa atua no segmento de vestuário com o conhecimento desenvolvido por ela?

13-Quais critérios você utiliza para captar e reter um empregado potencialmente capacitado?

14-Você disponibiliza ou apoia cursos de capacitação para seus empregados?

15-Como você gerencia o conhecimento que os empregados da empresa disponibilizam de forma implícita e explicita?

16- Você acredita que o conhecimento aprimora a experiência dos empregados da empresa que você gerencia?

17-Você acredita que a empresa que você gerencia tem potencial para se desenvolver em um pequeno município? Por quê?

18-Quais são os critérios utilizados no processo de recrutamento e seleção de seus empregados?

19 – Qual é o perfil dos clientes da empresa que você gerencia?

ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS DE IDOSOS NA INTERPRETAÇÃO DE CHARGES JORNALÍSTICAS

Socio-Cognitive Strategies Of Elderly About Satirical Journalistic Interpretation.

SÉ, Elisandra Villela Gasparetto
Centro Universitário de Jaguariúna

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar as estratégias sócio-cognitivas por sujeitos idosos na interpretação de charges jornalísticas. Participaram da pesquisa qualitativa 04 idosos com idade igual ou superior a 60 anos, sendo 02 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, com média de 10 anos de escolaridade, que integram uma Faculdade da Terceira Idade. Foram apresentadas 03 charges jornalísticas para que os sujeitos interpretassem. O procedimento metodológico consistiu em primeiro apresentar a cada sujeito cada charge solicitando que diga *"o que pretende dizer esta figura"*, e se ele conhecia o assunto abordado na charge. A análise consistiu em identificar as estratégias sócio-cognitivas usadas no processamento da interpretação dos textos chárgicos. Esta pesquisa é relevante para qualificar o processo linguístico-cognitivo referido no processo de intertextualidade das charges por sujeitos idosos. A perspectiva é entender melhor a relação linguagem-cognição no processo de envelhecimento e estudar a natureza e o envolvimento da linguagem nesse contexto. Por fim, os resultados mostram que há diferenças no percurso linguístico sociocognitivo realizado por cada pessoa idosa na compreensão linguístico-cognitiva por meio da interpretação de charges. Os idosos podem manter bom desempenho na capacidade de compreensão, desde que mantenham ativos seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo.

Palavras-chaves: Intertextualidade, Cognição, Envelhecimento.

ABSTRACT: The purpose of this study was to analyze the socio-cognitive strategies of elderly about satirical journalistic interpretation. Participated in the qualitative research four people aged over 60 years, two male and two female, with an average of ten years of schooling that are part of the "Faculty for Third Age. Three newspaper caricatures were presented to the subjects for being interpreted. The procedure was first present for each subject one satirical journalistic requesting an each time them to spoke "what you intend to say that figure" and if they knew the matter in satirical journalistic.. The analysis was to identify the socio-cognitive strategies used in the processing of interpretation of satirical texts. This research was relevant to describe the linguistic and cognitive process referred to in intertextuality process of satirical caricatures for elderly subjects. The prospect was better understand the language-cognition relationship in the aging process and study the nature and the involvement of language in this context. Finally, the results show that there are differences in the sociocognitive linguistic pathway performed by each elderly person in the cognitive-linguistic understanding through the interpretation of cartoons. The elderly can maintain good performance in understanding, as long as they keep active their encyclopedic knowledge and world.

Key-works: Intertextuality, Cognition, Aging.

INTRODUÇÃO

A maior parte das pesquisas da linguagem no envelhecimento tem seu método direcionado para três aspectos: 1. os estudos da significação no curso do processamento cognitivo; 2. o uso concreto da linguagem pelos falantes, valorizando aspectos sociais e culturais; 3. as narrativas, buscando compreender a organização semântica do discurso. De acordo com PARENTE, (2006, p. 156), quanto à compreensão da linguagem dos idosos, algumas habilidades linguísticas se mantêm preservadas, como o reconhecimento lexical e a compreensão de sentenças contextualizadas.

Os pesquisadores WORRAL & HICKSON (2003 *apud* PARENTE, 2006, p. 156) ressaltam que um consenso pode ser identificado na literatura: o de que o processamento linguístico no nível da produção é mais afetado do que o da compreensão. As dificuldades de desempenho no que diz respeito à produção de linguagem tornam-se mais evidentes quando as tarefas utilizam estímulos linguísticos mais complexos. Para BRANDÃO e PARENTE (2001, p. 47), estudiosos que defendem a hipótese pragmática argumentam que os processos de compreensão estão intactos na linguagem dos idosos.

De acordo com algumas pesquisas as capacidades de compreensão dos idosos não apresentam diferenças significativas em relação às dos jovens, principalmente na tarefa de resumir um texto. Esses achados explicam o uso de estratégias sócio-cognitivas utilizadas por eles, referentes ao acesso de conhecimentos armazenados na memória episódica, que reforçam a ideia da manutenção das funções linguísticas no envelhecimento. Assim, podemos concluir que o processamento linguístico-cognitivo no envelhecimento é multidimensional e multidirecional, ou seja, diferentes funções linguístico-cognitivas começam a mudar em diferentes momentos, com diferentes resultados sobre diferentes indivíduos com experiências biológicas, psicológicas e sócio-históricas e culturais diferentes.

Quanto à compreensão textual, esta exige vários processos perceptivos e cognitivos, bem como um bom conhecimento da língua e da gramática e a associação de informações contextuais com conhecimento prévio do indivíduo. As informações explícitas, relacionadas a conhecimentos prévios relevantes ao entendimento do conteúdo linguístico, induzem à inferência, ou seja, à

compreensão de informações implícitas por relação ou associação causal, temporal, espacial, semântica ou pragmática (PARENTE, 2007, p. 171).

Ao estudarmos a compreensão textual, podemos nos basear nos estudos de VAN DIJK (2000, p. 158) sobre os modelos na memória, como também nos estudos de MARCUSCHI (2008, p. 237) e KOCH (2005, p.45, 2006, p.39; 2007, p.79), tendo em vista o estudo das inferências é indispensável para que se entendam os tortuosos caminhos que trilhamos para compreender determinados textos. VAN DIJK (2000, p. 30-32) considera que o processamento textual é estratégico; os usuários da língua realizam passos interpretativos orientados, efetivos, eficientes, flexíveis em vários níveis, processando a informação de forma *on line,* construindo hipóteses interpretativas. Essas estratégias cognitivas consistem na execução de algum "cálculo mental" que os interlocutores realizam.

MARCUSCHI (2007, p. 248) toma a inferenciação como um ato de inserção num conjunto de relações (proposicionalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos. Inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais. O autor aponta ainda para o fato de a compreensão ser sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação do interlocutor numa ação colaborativa.

De acordo com KOCH (2008, p.146) o processo de compreensão exige os conhecimentos trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais para inferir um sentido como entendimento acerca daquilo de que se fala o texto. Desta forma, as inferências consistem em representações mentais que o leitor constrói na compreensão de seus próprios conhecimentos. As habilidades pragmáticas e de processamento de inferências são também testadas em tarefas de compreensão dependente do contexto, como em tarefas com textos de humor, sarcasmo e ironia, tais como as charges jornalísticas.

A charge (do francês *charger*: carregar, exagerar), é um tipo de cartum "cujo objetivo é a crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza social e política". Uma boa charge deve procurar um assunto atual e ir direto onde estão centrados a atenção e o interesse do público leitor. A

charge leva a uma construção social da realidade que se dá de forma simbólica. No gênero "charge" existe uma articulação entre diferentes linguagens, especialmente a verbal e a visual. A ilustração das charges além de provocarem o humor, em termos de conteúdo, podem ser ricas e densas quanto os outros textos opinativos, crônicas e editoriais, por exemplo. Além de atrair a atenção do leitor, o texto com imagens transmite também um posicionamento crítico sobre personagens e fatos políticos focalizando uma determinada realidade. O conhecimento dessa realidade é que permite ao leitor interpretar a charge.

ROMUALDO (2000, p. 25) destaca que, o jornal apresenta um conjunto de textos que podem relacionar de maneira diferente uns com os outros. Por exemplo, se a charge expressa uma opinião sobre determinado acontecimento, este deve ser um fato importante com grande possibilidade de ser mencionado em outros textos do jornal. Assim, a charge e outros textos veiculados no jornal se inter-relacionam e o leitor pode fazer as relações da charge de forma diversa.

Conforme conceitua KOCH (2003, p. 48), o conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e lexical, que são responsáveis pelas articulações som-sentido, pela organização do material linguístico no texto, pelos usos dos mecanismos de coesão para efetuar a remissão e sequenciação textual. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo diz respeito aos conteúdos armazenados na memória. O conhecimento interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de "inter-ação" através da linguagem. Na interpretação dos textos chárgicos, o leitor necessita acessar mais seu conhecimento linguístico e enciclopédico do que o interacional.

A intertextualidade em sentido amplo é condição de existência do próprio discurso, podendo ser equiparada ao que tem sido também denominado interdiscursividade ou heterogeneidade constitutiva (KOCH, 1991, p. 530). A intertextualidade pode ser constituída de diversas maneiras, neste trabalho focalizarei os conceitos de intertextualidade *explícita* e intertextualidade *implícita.* Na intertextualidade *explícita* há uma indicação do texto-fonte e citação direta de algumas das suas partes. Na intertextualidade *implícita* não ocorre citação expressa da fonte, exigindo do interlocutor uma recuperação da fonte na memória para construir o sentido do texto. Essa exigência da busca na memória pode prejudicar a construção do sentido, por que nem todo texto faz parte do conhecimento textual do leitor. O leitor tem de ser capaz de reconhecer a

presença do intertexto pela ativação do texto-fonte, se isso não ocorre estará prejudicando a construção do sentido. (KOCH; BENTES e CAVALCANTE, 2007, p. 30).

Nas charges a ironia é o princípio da estruturação do texto e pode auxiliar a compreensão das charges. Tendo como foco de análise as estratégias sócio-cognitivas que os idosos realizam no processo de interpretação das charges, o estudo qualitativo procurou mostrar quais são as estratégias de uso do conhecimento linguístico, sócio-interacional e de mundo usados pelos idosos no momento da compreensão das charges. Portanto, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram i-) Quais conhecimentos prévios e contexto sócio-cognitivo estão em jogo na interpretação linguístico-discursiva de charges por sujeitos idosos? ii) Como o contexto sócio-cultural e as práticas com a linguagem auxiliam os idosos no uso de estratégias sócio-cognitivas para realizar inferências e construir o sentido das charges? Este estudo teve por objetivo investigar aspectos linguísticos, sociais e cognitivos envolvidos na capacidade de interpretação de charges jornalísticas por idosos, procurando mostrar a validade do caráter metafórico e irônico da linguagem para a investigação do funcionamento linguístico-cognitivo no envelhecimento.

MÉTODOLOGIA

Participaram deste estudo 4 idosos cognitivamente saudáveis, de ambos os sexos, sendo (2) do sexo feminino e (2) do sexo masculino, ambos com idade igual ou superior a 60 anos, com média de 10 anos de escolaridade que frequentam a Faculdade da Terceira Idade de uma instituição de ensino do interior paulista. Foi feita uma caracterização sócio-demográfica e sócio-cultural da amostra mediante aplicação de uma ficha sócio-demográfica elaborada pela pesquisadora para levantar os dados da caracterização dos participantes constituída de dados pessoais, procedência, idade, escolaridade, informações de atividades sócio-culturais, história clínica e dados da avaliação cognitiva breve. No quadro 1 consta a caracterização sóciocognitiva dos sujeitos idosos que participaram do estudo.

Quadro 1: Caracterização sociocognitiva dos sujeitos	
Sujeitos	**Descrição**
1.ES	Escolaridade 9 anos, trabalhou como segurança de empresa particular, fez trabalhos voluntários, participa das atividades físicas e culturais seu hobbie é música, eventos sociais e faz caminhada. Tem práticas de escrita e leitura no cotidiano (jornais, revistas, livros). É independente em relação às atividades da vida diária e faz ele mesmo controle de suas finanças.
2.NB	Escolaridade 2º grau completo, trabalha como radialista; tem prática com falas públicas, e tem práticas de leitura e escrita no cotidiano, controla as finanças da casa, possui hobbies como caminhada, ouvir música. Participa de atividades sociais e é independente em relação às atividades da vida diária.
3.AT	Escolaridade 2 anos, desenvolve trabalho autônomo, como costureira; não é aposentada. Faz caminhada, canta em coral de igreja. É independente em relação às atividades da vida diária.
4.EA	Escolaridade superior, graduação em ciências contábeis; trabalhou em banco, atualmente não exerce atividade profissional; tem práticas de leitura e escrita no cotidiano; controla as finanças da casa e mora sozinha; é independente em relação às atividades da vida diária, possui hobbies como caminhada, ouvir música, participando também de atividades sociais e culturais, etc.

Foi feito um contato formal com cada sujeito visando obter consentimento para realização da pesquisa, bem como explicando os objetivos da pesquisa: o delineamento do estudo e sua relevância, os procedimentos de
coleta de dados e o caráter sigiloso dos dados. Para uma triagem cognitiva dos sujeitos idosos de forma a excluir a variável “comprometimento cognitivo”, foi utilizado o Mini Exame do Estado Mental (MEEM), um teste de rastreio de fácil aplicação, específico para a esta população. As informações do MEEM e as descrições das atividades sócio-cognitivas dos sujeitos se encontram na Tabela1.

Tabela 1- Caracterização sócio-demográfica e sócio-cultural da amostra.									
Sujeitos	**Idade**	**Sexo**	**DN**	**Estado Civil**	**Escolaridade**	**Profissão**	**Aposentado**	**Natural**	**Com quem reside**
1. ES	76	M	10/01/1931	Casado	9 anos	Segurança	Sim	Jaguariúna/ SP	Cônjuge
2. NB	60	M	23/04/1948	Casado	2º grau	Radialista	Não	São Paulo/SP	Cônjuge
3. AT	61	F	22/091946	Casada	2 anos	Costureira	Não	São Paulo/SP	Cônjuge
4. EA	67	F	20/03/1940	Divorciada	Superior	Bancária	Sim	São Paulo/SP	Sozinha

Para a coleta dos dados linguísticos e discursivos envolvidos na interpretação das charges foram apresentadas 3 (três) charges escolhidas pela pesquisadora a cada sujeito e perguntado: *"o que quer dizer esta figura"* e *"quando e onde viu esse assunto?.* O método consiste em uma abordagem discursivo-pragmática em Neurolinguística de base qualitativa do tipo textual-pragmática, tendo como pressuposto teórico e metodológico a abordagem sociocognitiva da linguagem que permite refletir sobre os recursos e estratégias que o sujeito tem em relação à linguagem (KOCH, I. G. V. & CUNHA-LIMA, M.L.A, 2004).

Procurou-se discutir a estreita relação entre os processos linguísticos e os cognitivos envolvidos na compreensão das charges por parte dos sujeitos idosos acima referidos. Os dados mostram qual o percurso sociocognitivo presente e recorrente no processo de compreensão dos sujeitos idosos sobre cada charge, analisando (i) os tipos de inferência produzidos; (ii) o recurso à intertextualidade e (iii) a percepção da ironia. Enfim, o objetivo foi descrever o percurso linguístico e sociocognitivo dos sujeitos na compreensão das charges. A coleta do *corpus* linguístico-interacional foi feito de modo oral e os dados foram gravados e transcritos com base nas notações de transcrição do NURC/SP – USP (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo). Durante a apresentação das charges, as perguntas foram repetidas pela pesquisadora, mas não foram fornecidas pistas, como comentários que pudessem direcionar as interpretações e a produção de inferências pelo sujeito frente às suas eventuais dificuldade na tarefa. Após a coleta do *corpus* foi feita uma transcrição verbal bruta e em seguida uma versão mais refinada em termos de notação. Durante as transcrições do *corpus* linguístico foram feitas anotações relevantes da linguagem não-verbal (uso dos gestos incorporados à linguagem oral, expressões faciais, postura corporal, maneio de cabeça, direcionamento do olhar). Em seguida, procedeu-se às análises do *corpus* linguístico-interacional.

Resultados e Discussão

A análise de dados revelou que, em sua maioria os sujeitos foram capazes de identificar o gênero textual apresentado, que se tratava de uma charge de jornal. Dos quatro sujeitos, três foram capazes de compreender o

recurso à intertextualidade presente em cada charge. Apenas um sujeito compreendeu de forma literal duas charges: a primeira e a terceira, não chegando a reconhecer o texto-fonte. Nem todos os sujeitos identificaram os enunciados irônicos das charges como tais, apresentando algumas dificuldades para recuperar pressupostos contextuais. Alguns idosos fizeram comentários sobre os temas das charges: uma idosa comentou que ela já havia vivenciado aquele fato (as recorrentes enchentes em São Paulo que causam muitos transtornos). Outro idoso estabeleceu uma relação com a charge (texto-fonte) com um programa de televisão.

Exemplificando as charges: análise e discussão dos dados.

A charge (1) mantém relações intertextuais com a simbologia de uma data, por isso foi publicada no dia comemorativo: “O dia da Consciência Negra”. O dia 20 de novembro foi escolhido por marcar o aniversário de morte de Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares, símbolo de resistência dos escravos africanos, que surgiu no começo do século 17, na divisa de Pernambuco e Alagoas. Este texto leva o leitor a interpretar e refletir sobre um problema social: o da manutenção das relações sociais entre brancos e negros.



Figura 1 - Charge 1 – Folha de São Paulo. Data: 20 de Nov de 2006.

Na interação abaixo vejamos como os sujeitos idosos compreenderam a charge a eles apresentada:

Sujeito 1 – E.S.

1.EV oi eu vou mostrar pro senhor algumas figuras tá/ isso aqui são algumas charges de jornal\ a charge ela mostra ah/ ela tira/ ela ironiza/ tira um pouco de sarro das coisas que aconteceram\ um fato\ um evento que tenha acontecido na nossa sociedade/ por exemplo ((EV mostra a charge)) por exemplo o que que/ significa essa aqui//

2.ES significa que essas pessoas aqui da raça negra estão (xxxxx)falando aqui pra esse povo todo os interesses dele\ mas um tá de costa\ outro tá conversando\ ninguém liga pro que ele tá falando\ eles estão falando ao vento

Podemos dizer que ES não reconheceu o sentido principal intencionado pelo autor da charge que é o de uma crítica à manutenção das relações sociais de quase escravidão entre brancos e negros. ES realizou um processamento de compreensão não previsto, visualizando a disposição dos personagens da charge na praia como se tivessem num auditório. No processo de compreensão de ES, as pessoas negras estão falando para as outras pessoas que são da raça branca e falando sem ter um retorno, a atenção desse suposto auditório. Assim, vimos que a cognição social, o conhecimento pragmático deve ser levado em consideração no processamento das inferências conforme afirmado por KOCH (2008, p.146). A compreensão do sujeito está atrelada às representações mentais que ele constrói e aos seus conhecimentos prévios de mundo, ES construiu um sentido marginalmente relevante em relação à função crítica da charge, não reconhecendo o frame do feriado na praia, em que os ambulantes negros estão apregoando seus produtos na praia, ou seja, estão trabalhando. Apesar de ES identificar um conflito existente na representação da charge, o da indiferença dos brancos em relação aos negros, ele não identifica o sentido específico proposto na charge que se trata de uma crítica às relações de trabalho estabelecidas para os negros associando-as ao regime de escravidão, já que no dia da consciência negra, um feriado em homenagem aos negros, eles trabalham. Já NB no exemplo abaixo em sua interpretação da mesma charge logo percebe os sentidos propostos pelo chargista.

Sujeito 2 – NB

1.EV o senhor poderia falar pra mim a interpretação de algumas charges// a charge geralmente ironiza né algum fato\ um evento que tá acontecendo na atualidade né/ essa daqui por exemplo\ essa figura\ o que que quer dizer essa figura// o que está se referindo//

2.NB é o feriado da consciência negra\ o dia da consciência negra né/ os brancos aproveitando pra descansar e os negros trabalhando né o feriado é pros brancos e não pros negros

O sujeito N.B. compreende o sentido proposto interpretando o evento que mostra no desenho, fazendo um percurso que vai da retomada enunciado da charge para a reflexão sobre a ilustração fazendo associações das informações contextuais com seus conhecimentos prévios, articulando-os para a produção de uma texto resumido, mas integralmente relevante. A compreensão da charge exige um conhecimento sócio-histórico e envolve aspectos linguísticos e sociocognitivos. Esse reconhecimento do efeito de sentido da charge por meio da articulação de vários recursos é o que possibilita a produção da explicação sobre a charge. Como podemos ver na charge é feita a menção indireta a um fato histórico, a escravidão no Brasil, por meio do estabelecimento do referente “Feriado: dia da consciência negra”.

Este enunciado parece funcionar para NB como um gatilho que detona a sua primeira estratégia sociocognitiva para a construção do sentido, a paráfrase: é o feriado da consciência negra\ o dia da consciência negra né/

Sujeito 3 – A.T

1.EV então senhora A.T *((som do telefone tocando e barulho de salto alto))* fala pra mim o que quer dizer esse desenho aqui ó// o que que a senhora entendeu desse desenho aqui// esse aqui é um desenho de uma charge de jornal\ sabe// aquele desenho que sai sempre no jornal assim que ironiza\ tirando uma sátira\ um sarro de uma fato\ de um acontecimento do momento// (0.1) o que quer dizer isso daqui ó\ a senhora leu esse aqui ó//
2.AT é mas da parte da raça negra né//
3.EV isso
4.AT o que/ que// tá falando aqui
4.EV o que que tá falando aqui, feriado dia da consciência negra né//
5.AT i::sso/
6.EV o que que// o desenho tá querendo dizer//
7.AT tá querendo dizer que (0.2) aí (2.0) que tem um preconceito assim sabe/
8.EV ah é o feriado é pro dia dos negros, é dia da consciência negra né//
9.AT hãhã
10.EV só que os negros estão trabalhando na praia, isso é um preconceito é isso então//
11.AT é

No trabalho de compreensão e interpretação da charge (1) o sujeito AT compreendeu o sentido implícito do texto na linha (7), fez o reconhecimento do texto-fonte e faz uma meta-enunciação ao relatar o problema social do negro exposto na charge, mas precisa constantemente do auxílio do interlocutor para entender o que se passa por baixo do sentido. Isso confirma que a significação é trabalho social. Esse dado deixa evidente que somente o signo linguístico não é suficiente para interpretar o sentido, é necessário o contexto, as intenções, o compartilhar de conhecimentos sócio-histórico e sócio-interacional. Como postula MARCUSCHI (2003) reconhecer as intenções significa arbitrar uma série de coisas que podem estar agenciando interpretações. O sentido não está pronto e acabado, é preciso ser trabalhado.

Quanto à interpretação do jogo de linguagem da charge AT não foi capaz de reconhecer o interdiscurso como sendo de natureza critica. Neste caso a combinação de apresentações visuais, figuras, frases de efeito, a paródia e a ortografia podem facilitar ou dificultar as tarefas de compreensão e o processamento de inferência por parte do sujeito. Esses achados confirmam as definições de compreensão da intertextualidade de KOCH; BENTES e CAVALCANTE (2007, p.12) que afirma o texto ser um espaço de confluência de múltiplas vozes, um mosaico de citações, que para compreender a intertextualidade implícita é preciso identificar as relações intertextuais na leitura e na produção das charges, que em sua maioria, remetem principalmente aos meios de comunicação de massa, notadamente o jornal e a TV, conhecimentos que devem ser acessados e que fazem parte da memória sócio-cultural. Já no processo de compreensão da charge (1) o sujeito EA foi capaz de perceber o intertexto a partir da ajuda do interlocutor que chamou a atenção para o enunciado presente na charge “Dia da consciência negra”, o que orientou a sua argumentação. Houve o reconhecimento do texto-fonte e é possível perceber a captação do sentido do preconceito racial que está presente na enunciação da charge. Vejamos abaixo o diálogo de EA com a pesquisadora EV:

Sujeito 4 – E.A.

1.EV então dona EA fala pra mim esse desenho aqui é uma charge de jornal né/ que ironiza um fato\ algum evento\ o que a senhora entende esse desenho aqui essa charge//
2.EA aqui tá ironizando o dia da consciência negra
3.EV hum
4.EA então tá a praia toda repleta de brancos com todas as mordomias

```
4.EV  hum
5.EA  enquanto que as pessoas que servem que trabalham são as
      pessoas negras pode ver que enquanto as pessoas que
      estão prestando serviço
6.EV  sei
7.EA  mais inferiores
8.EV  são os negros que estão trabalhando
9.EA  e os brancos que estão lá
10.EV no dia da consciência negra
11.EA no dia da consciência negra
12.EV ah tá
13.EA tá bem ironizando
```

EA tem sua compreensão guiada pela argumentação da pesquisadora que chama atenção para o reconhecimento da ironia presente no texto. EA relata que a charge está ironizando o dia do feriado da Consciência negra, reconhecendo então a problemática social do trabalho das pessoas de classe social inferior, os mais pobres e que são negras e, neste caso estão precisando trabalhar no dia do feriado que é um dia destinado à homenagem aos negros. O simples jogo com as cores dos personagens possibilitou acessar o "*frame*" de trabalho e a construir o sentido.

Segundo KOCH, I. G. V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M. M. (2007) O conhecimento interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de "inter-ação" através da linguagem. A ação verbal também é uma ação social, determinadas por regras sociais. Desta forma, EA reconheceu a estratégia de ação dos personagens da charge, identificou uma hierarquia entre os atos dos personagens brancos e negros, seguindo as regras de interpretação pragmática para compreender a charge.

Na charge (2) destaca-se a necessidade de reconhecer outro texto, o texto-fonte que diz respeito ao slogan de campanha de reeleição do Presidente Lula: "Deixa o homem trabalhar".



Figura 2- Charge 2 – Folha de São Paulo. Data: 01 de Nov de 2006.

Nesta interpretação observa-se a presença de *détournement* de substituição levando o leitor a identificar o enunciado original para argumentar a partir dele. Além do conhecimento do texto-fonte "Deixa o homem trabalhar" o leitor deve acessar um conhecimento sobre um fato, as suas férias após a reeleição do presidente. Nesta charge o produtor do texto teve a intenção de chamar a atenção para a campanha eleitoral para presidente da república, que pede para deixarem ele realizar suas propostas, ou seja deixa o homem trabalhar e consequentemente ironizar seu dia de descanso. As férias do presidente da república foram na mesma época que o governo estava passando por problemas de greves por controladores de vôos. Um intertexto implícito nesta charge pode ser também os comentários da imprensa sobre o momento que o presidente estava de férias. Assim, para sua interpretação podemos observar a importância da relação com outros textos veiculados na mídia.

Sujeito 1 – E.S.

1.EV <hum>/ tá/ e esse desenho aqui olha\ essa charge aqui\ esse desenho
2.ES deixe o homem descansar (o sujeito lê)
3.EV tá/ se referindo a quê//
4.ES ah:/ isso aqui é um ditado que fizeram pro Lula né/ então fizeram uma charge contra o\ pro Lula\ essa aqui\ deixe o homem descansar\ tem deixa o homem trabalhar e deixe o homem descansar

Na charge (2) E.S. compreendeu o sentido implícito, fazendo o reconhecimento do texto-fonte (campanha do presidente), como podemos observar na linha (4). E.S percebe o jogo de linguagem presente na charge

através do aspecto linguístico (ato de fala) articulando com o aspecto sócio-cultural presente na imagem através do desvio lúdico para produzir o efeito de sentido construindo a intertextualidade. E.S. acessa seus conhecimentos prévios sobre o slogan da campanha do presidente, identificando o enunciado original. A estratégia sociocognitiva feita pelo sujeito E.S foi acessar um fato “as férias do presidente após a reeleição” e relacionou com o texto do slogan da sua campanha eleitoral. Quanto à este fator podemos encontrar explicações na teoria polifônica da enunciação que revela que no interior de cada discurso existe pelo menos dois enunciadores que representam, encenam perspectivas, pontos de vistas diferentes. O enunciador contradiz o texto-fonte ao proceder a uma retextualização fazendo substituição, acréscimo, supressão ou transposição de palavras ou expressões.

Sujeito 2 – NB

```
1.EV    e esse daqui oh// ((mostra a figura))
1.NB    deixa o homem descansar ((lê a charge)) (0.5) ah essa daí
        é aquela da frase do lula né// deixe o homem trabalhar né/
        então deixe ele descansar
```

O mesmo ocorre com o processo de compreensão do sujeito NB que ao interpretar o sentido implícito da charge (2) também fez uma recuperação de conhecimentos na memória discursiva o que tornou possível reconhecer o texto-fonte (o slogan da campanha do presidente Lula). Este trabalho de compreensão é influenciado pelas condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor/interlocutor, do gênero e a forma ou tipo de textualização. Por isso, a compreensão do texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Assim, entender o significado de uma sentença, ou melhor, entender o funcionamento da linguagem em geral, exige observar essa língua em funcionamento, observar como os falantes constroem sentido com ela, como se engajam em atividades usando a língua como uma forma de mediação, considerando a visão de mundo e as práticas culturais e sociais dos falantes.

Sujeito 3 – A.T

```
1.EV    vamos ver outro e esse aqui esse aqui é assim oh// lê aqui
2.AT    (0.4) ((está vendo a figura))
3.EV    tá escrito alguma coisa aqui oh
```

4.AT é aí tá escrito aí deixa o homem descansar né
5.EV isso isso lembra a senhora de alguma coisa// a senhora lembra alguma coisa//
6.AT não não sei
7.EV não tá

Já o sujeito AT. na interação com a pesquisadora EV não compreende o processo de intertextualidade da charge (2), demonstrndo dificuldade no processamento inferencial, um prejuízo na cognição social, no contexto cultural, que é importante para a construção de uma representação mental. Nesta interação de AT nem a ajuda do interlocutor fez com que o sujeito acessasse os conhecimentos prévios sobre o assunto veiculado na charge.

Tal processo pode ser explicado pelos estudos relacionados ao processo da linguagem no envelhecimento normal, que de acordo com PARENTE (2006, p.156) no nível discursivo-pragmático, as pessoas idosas podem apresentar dificuldades com inferências, resumo e interpretação de moral de histórias. No discurso conversacional, podem mostrar dificuldades na compreensão verbal, problemas de clareza no enunciado, perturbações do processo de significação, como nas relações de sentido, problemas com pressupostos interpretativos, violação de leis conversacionais, alterações na coesão e coerência e dificuldades no acesso e manutenção do tópico discursivo. O grau de compreensão e inferência depende da cognição social e conhecimento de mundo que sujeito dispõe na sua memória e experiência sócio-cultural podendo facilitar ou dificultar o processo de compreensão.

Deste modo, nota-se então que o desempenho linguístico no envelhecimento quando é afetado, ocorre de modo dissociado ao longo da vida, não podendo generalizar a ocorrência de declínio. Na sequência da interpretação da charge (2) observa-se que o sujeito EA interpretou o processo de intertextualidade após as pistas do interlocutor sobre o contexto cultural durante a interação.

Sujeito 4 – E.A.

1.EV é\ e esse outro aqui//
2.EA deixe o homem descansar (lê o enunciado da charge)
3.EV o que quer dizer essa charge//
4.EA ele tá deitado na piscina\ flutuando naquelas bóias
5.EV e tá escrito aqui né\ uma frase
6.EA é deixa o homem descansar
7.EV o que que lembra essa frase// lembra alguma coisa//
8.EA parece assim que ele tá tão (0.3) ele tá descansando parece que ele tá tão exausto

9.EV é né hum\ esse deixa descansar lembra um slogan de uma campanha\ do presidente\ lembra//
10.EA ãh\
11.EV lembra que ele falava deixa o homem trabalhar\ e aí tá tirando sarro do lula né
12.EA tá tirando
13.EV ele tira férias e aí aqui escreveram na piscina deixa o homem descansar
14.EA ironizando o presidente
15.EV é né
16.EA a sandália o copinho de aperitivo
17.EV é ele tá de férias
18.EA tá de férias

A construção do sentido desta charge por EA se dá a partir de pequenas porções de informações fornecidas pela pesquisadora. Neste caso a interação auxiliou EA ativar os processos de memória ao conhecimento textual e perceber os jogos de linguagem presentes na charge para poder produzir a inferência. Nota-se então, que a interação da pesquisadora com EA permitiu o conhecimento partilhado importante na construção da inferência. Segundo KOCH (2008, p. 146) as inferências são frequentemente extraídas de estruturas gerais de conhecimento de mundo associadas com diferentes classes de pessoas, incluindo a representação cognitiva de estereótipos. Os estereótipos permitem-nos acomodar e organizar a informação que recebemos sobre indivíduos e situações. A combinação de apresentações visuais, figuras, frases de efeito, paródia facilitou a tarefa de compreensão por parte de EA como observado na linha (16).

Do ponto de vista discursivo-enunciativo-textual da linguagem a ideia da ironia como atitude constitui na primeira página de jornais brasileiros; o interdiscurso que produzem o efeito irônico, está marcado por elementos bastante precisos do ponto de vista verbal e visual e o jogo irônico conta unicamente com a linguagem para se insinuar. Isso significa que os elementos linguísticos discursivos mobilizados dizem respeito ao imaginário e à cultura de uma comunidade (BRAIT, 2008). Esse dado deixa evidente que não se pode explicar a compreensão, o processo de intertextualidade, o funcionamento das inferências e o funcionamento social dos discursos sem levar em conta, os fatores linguístico-discursivos, os fatores sociocognitivos, sócio-culturais e interacionais.

Na charge (3) o enunciado focaliza o fato da enchente da cidade de São Paulo, fato que ocorre frequentemente na capital paulista após período de

chuvas fortes ocorrendo alagamentos quase em toda a cidade, um fato muito veiculado na imprensa. Portanto, para a compreensão do sentido desta charge requer um conhecimento prévio do fato. Nesta charge, a venda de boias e pés de pato faz uma retomada de um fato de vendas de ambulantes presentes frequentemente nos faróis da cidade.



Figura 3- Charge 3 – Folha de São Paulo. Data: 29 de Nov de 2006.

Sujeito 1 – E.S.

1.EV <hum>\ tá/ e esse desenho aqui// essa charge aqui\ o que quer dizer essa charge// explica pra mim\
2.ES olha o pé de pato\ olha a bóia\ (EA lê o quadro da charge) (.)
3.EV tá se referindo a quê//
4.ES espera um pouquinho (leu de novo) tá/ tá/ com um pensamento negativo né/ porque o pessoal tá num barco\ não não tá num barco não\ tá num carro que tá afundando e uma pessoa tá chegando\ um chegou e\ e\ uma oportunista\ chegou e tá oferecendo um pé de pato\ a bóia pra pessoa não se a fundar\
5.EV e essa placa aqui// São Paulo-centro porque que ela tá aí//
6.ES né porque o carro tá indo nessa direção\ então parou aqui e ficou nessa direção
7.EV tem alguma coisa a ver com as enchentes em São Paulo//
8.ES tem porque né ((risos)) porque São Paulo é a rainha das enchentes\ porque dos problemas do asfalto né na cidade\ enche de água

Na charge (3) como se vê na interpretação no corpus acima, ES compreendeu o sentido implícito, o processo de intertextualidade ativando seu conhecimento de mundo, seus conhecimentos prévios armazenados na memória episódica, o conhecimento de que ocorre com frequência enchentes

em são Paulo e que os ambulantes são oportunistas, o que chama atenção para a uma realidade, o drama das enchentes, um problema político-social, cultural, econômico. Mas foi preciso um auxílio do interlocutor para depois ES fazer o reconhecimento do texto-fonte (enchente em São Paulo), a construção do sentido nas relações intertextuais da charge ocorreu numa ação colaborativa entre o sujeito e o interlocutor. Segundo KOCH e CUNHA-LIMA, (2004) a participação ativa do interlocutor com seus conhecimentos prévios, a rede comunicativa funciona como pista que leva ao sentido e a construção de estratégias interpretativas.

Na interpretação de EA podemos observar que seus frames, scripts, esquemas e modelos experienciais sobre o fato da enchente de São Paulo e sobre os ambulantes que vendem objetos no farol da cidade são os modelos de situações que EA ativou para fazer o processamento de inferência e a função cômica e crítica da charge.

Sujeito 2 – NB

1.EV tá/ e essa outra aqui ((mostra a figura da charge))
2.NB é a tendência\ é que São Paulo chove sempre\ alaga e as pessoas aproveitando pra vender\ tirar proveito da situação vendendo bóia\ colete\ ((risos))
3.EV ironizando né// tirando sarro um pouco né// das enchentes
4.NB exatamente\ mostrando uma tragédia né/ um drama né/

O mesmo ocorre na sequência da interpretação feita por NB que compreende o intertexto presente na charge (3), acessando o sentido implícito, estabelecendo relações com outros textos, fazendo recuperação de fatos e eventos sobre a enchente de São Paulo em sua memória, importante para o reconhecimento do texto-fonte (enchentes na cidade de São Paulo). NB identificou a função crítica presente nos enunciados da charge que fazem um jogo de humor sobre os ambulantes em São Paulo. O conhecimento dessa realidade é que permite ao leitor interpretar a charge, alguns elementos culturais e espaço-temporais, o conhecimento de pessoas, fatos e situações são necessários para sua interpretação, para a compreensão de seu caráter crítico. Portanto, as estratégias de compreensão de NB são estratégias pragmáticas que dependem do contexto para uma descrição e explicação pertinente do discurso e de outras semioses.

Percebe-se que AT também reconhece a presença do intertexto, o fenômeno da intertextualidade acessando o sentido implícito e o texto-fonte (enchente em São Paulo) num processo ativo e contínuo de construção a partir da interação com o interlocutor na medida em que a pesquisadora deixa explícito certas partes do texto para que algumas lacunas sejam preenchidas por AT, com base nos seus conhecimentos prévios.

Sujeito 3 – A.T

1.EV e esse outro aqui oh// esse outro desenho aqui a senhora leu aqui oh// oh lê aqui oh\ pra saber o que que tá falando e fala pra mim o que quer dizer esse desenho// o que quê significa//
2.AT (0.5) agora eu não to conseguindo ver essa letra aqui *((mostra na charge))*
3.EV tá escrito OLHA O PÉ DE PATO\ OLHA A BÓIA ele tá gritando olha o pé de pato\ olha a bóia\ ele tá com pé de pato e a bóia na mão e esses aqui estão fazendo o quê// (0.6) e o que quê tá acontecendo aí//
4.AT aqui eles tavam aqui eles estão encima dum [dum
5.EV [do carro
6.AT do carro\ tão olhando né/
7.EV isso olhando e esse aqui tá fazendo o quê gritando AÍ OLHA O PÉ DE PATO\ OLHA A BÓIA
8.AT tão tirando assim um tipo de um: um sarro não é não//
9.EV isso\ tirando um sarro do quê//
10.AT aqueles ali esses daqui que estão encima do carro não//
11.EV isso o carro tá numa enchente né\ olha ((mostra na charge)) e centro São Paulo a plaquinha aqui tá indicando oh\ tá tirando um sarro da enchente em São Paulo né sempre quando chove muito em São Paulo
12.AT ah sim dá enchente
13.EV dá enchente né
14.AT é o datena fala muito sobre isso
15.EV é o datena fala né aparece muito na televisão né
16.AT é

Na sequência da interação percebe-se também que AT faz remissão da fonte do texto citando um programa de televisão como pode ser visto na linha (14) ao enunciar que o “Datena fala muito sobre isso”. Isso quer dizer que a estratégia cognitiva utilizada por A.T. está na base da cognição situada. Desta maneira, cultura e vida social se relacionam para que o indivíduo construa um conjunto de noções, representações na memória, para que ele possa agir dentro da sua cultura sociocognitivamente. Neste dado, evidencia o conhecimento de mundo e situacional de AT ao referenciar o fato informado, ironizado e criticado na charge e as relações com outros textos. Já EA na interpretação da charge (3), compreendeu o sentido implícito do texto e fez o reconhecimento do texto-fonte, um processo meta-enunciativo e meta-cognitivo, fazendo menção sobre

sua experiência pessoal. E.A percebeu a crítica da charge pelos enunciados sobre a venda de boias e pés de patos. Isso significa que a compreensão também é um exercício de convivência sociocultural.

Sujeito 4 – E.A.

1.EV ah tá e esse outro aqui oh// esse desenho aqui o que que a senhora acha que essa charge tá querendo dizer//
2.EA *((Ela lê o que está escrito na charge))* olha o pé de pato e olha a bóia\ ai é do rio Tietê não é não// daquele do rio mostrando São Paulo um centro assim como que é pro país e tem um rio totalmente poluído que não tem condição de se fazer lazer de fazer nada
3.EV ah tá/ e essas pessoas estão encima do carro
4.EA encima do carro
5.EV e esse vendendo pé de pato e bóia
6.EA e bóia\ mas não tem condição de usar
7.EV é: e tem haver com a enchente também né//
8.EA tem haver também
9.EV quando chove
10.EA quando chove São Paulo inunda
11.EV inunda tudo
12.EA fica tudo inundado\ recentemente teve aquele caso um dia que inundou tudo e eu tava lá com o meu filho naquela região avenida do estado e a gente estaria preso justamente naquela região
13.EV ãhhh
14.EA a sorte nossa como era dia daquele negócio da placa\ a gente deixou pra ir no dia seguinte\ caiu toda aquela chuva aconteceu tudo aquilo e a gente se livrou
15.EV ah isso mesmo

Os processos de compreensão mostrados neste dado mostram que o sujeito reconheceu a influência dos aspectos contextuais na construção do texto, definem a inferência como sendo o processo cognitivo pelo qual o leitor ou ouvinte adquire informação partindo de informações textuais explicitamente.

Considerações finais

O processo de compreensão na construção da intertextualidade nas charges jornalísticas por idosos saudáveis mostrou a importância de considerar os elementos linguísticos e sócio-cognitivos no processo de compreensão. Os dados mostram que as pessoas idosas compreenderam em sua maioria o sentido implícito dos textos chárgicos. Esses dados nos permitem entender o processamento linguístico-cognitivo na tarefa de interpretação linguístico-discursiva das charges realizados pelos idosos e confirmar como o conhecimento linguístico e de mundo é ativado para a construção do sentido.

Por fim, ao investigar a compreensão linguístico-cognitiva dos idosos por meio da interpretação de charges percebe-se as diferenças no percurso linguístico sociocognitivo realizado por cada pessoa idosa. Podemos constatar que os idosos podem manter bom desempenho na capacidade de compreensão, desde que mantenham ativos seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo e suas práticas com linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2008.

BRANDÃO, L. & PARENTE, M.A.M. Os estudos da linguagem do idoso neste último século. **Estudos Interdisciplinares sobre envelhecimento***, 3.* Porto Alegre – RS: UFRGS, 2001.

KOCH, I. G. V. ***Intertextualidade e Polifonia.*** Um só fenômeno? *D.E.L.T.A.,* Vol. 7, no 2. pp: 529-541, 1991.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e Grandes Temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. & CUNHA-LIMA, M.L.A. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In:* MUSSALIM, F.; BEBTES, A. C. (org). **Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos***.* Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual***.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade. Diálogos Possíveis***.* São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade cognitiva. *Veredas,* **Revista de Estudos Linguísticos***,* Juiz de Fora/MG, 6, no 1: 43-62, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Perplexidades e Perspectivas da Linguística na virada do milênio. **VI Semana de Letras UFPB,** João Pessoa: 10-12 de fev., 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da Linguagem. Reflexões semânticas e discursivas***.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORATO, E.M. **A semiologia das afasias. Perspectivas linguísticas.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PARENTE, M. A. **Cognição e Envelhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística: Intertextualidade e polifonia: Um estudo de charges da Folha de S. Paulo.** Maringá: Eduem, 2000.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação.** São Paulo: Contexto, 2000.

SOBRE A AUTORA

SÉ, Elisandra Villela Gasparetto - Fonoaudióloga FATEA (1995). Mestre em Gerontologia – FE/UNICAMP (2003). Doutora em Linguística – IEL/UNICAMP (2011). Especialista em Educação em Saúde para Preceptores do SUS pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa – IEP/HSL (2014). Contato: elisandra.villela@yahoo.com.br Link do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1267773065197502

OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA HISTÓRIA: DA HISTÓRIA POLÍTICA À HISTORIOGRAFIA MARXISTA

Political Meanings In History: From Political History To Marxist Historiography

MORAES, Leandro Eliel Pereira de
Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ

MORAES, Antonio Carlos Rodrigues de
Professor de História na rede estadual do Estado de São Paulo e na rede municipal de Campinas/SP, atualmente aposentado.

Resumo: Para uma reflexão sobre os Sentidos da Política na História, por meio de um panorama histórico, neste artigo buscaremos importantes referenciais historiográficos, entre os séculos XIX e XX, em três momentos: o primeiro, com o surgimento da historiografia, em que a História Política caminha da crítica à conservação da ordem; no segundo, com a historiografia marxista, seus herdeiros e as perspectivas de totalidade histórica; no terceiro, caminharemos da totalidade, com as gerações iniciais da Escola de Annales, passando pela micro história e finalizando com as perspectivas de Michel Foucault. Nessa trajetória, muito mais do que a exposição das perspectivas diversas, nossa proposta passa por deixar expostas as questões abertas que o confronto entre elas e com o respectivo contexto histórico suscita a nossa reflexão. A relação entre política e história é dialética na medida em que esta condiciona àquela e, ao mesmo tempo, tem os seus rumos definidos pelas relações de poder, em seus mais diversos níveis. Se essa relação nunca se fecha, novas questões estão sempre à flor da superfície do fluxo histórico. Neste artigo, primeira parte de nossas reflexões, abordaremos a produção historiográfica da história política à marxista.

Palavras-chave: História; Historiografia; Política.

Abstract: Due to reflect about the Political Meanings in History, in this article we will seek some important historiographical references, through an historic overview, between 19th an 20th centuries. Those references may be divided in three moments: at the first one, in parallel with the rise of historiography itself, Political History had moved from a critical to a conservative view; the second one had been characterized by Marxist historiography, its heirs and the perspective of historical totality; at the third one, we will turn from totality, with Annales school´s first generations, to Michel Foucault´s perspective, passing through microhistory as well. In this trajectory, rather than expose different points of view, our proposal might open up some questions. Those distinct perspectives, and their historical context, should stimulate our reflection. The relationship between politics and history is dialectic, insofar as the last one conditions the first but, nevertheless, depends upon power relations on the most different levels. As those relations would never come to an end, new issues should emerge constantly to the surface of historical streams. In this article, which corresponds to the first part of our refection, we will discuss the historiographical production form political history to Marxist historiography.

Keywords: History; Historiography; Politics

INTRODUÇÃO

Este artigo, resultado de uma revisão bibliográfica, busca uma reflexão sobre os Sentidos da Política na História. Por meio de um panorama histórico, analisaremos importantes referenciais historiográficos, entre os séculos XIX e XX. Nesta primeira parte, abordaremos o período que compreende o surgimento da historiografia, com a História Política, até a produção historiográfica marxista. Num segundo momento, em outro artigo, analisaremos as perspectivas historiográficas do século XX, da História vista de "baixo" à Micro História.

Nessa trajetória, muito mais do que a exposição das perspectivas diversas, nossa proposta passa por deixar expostas as questões abertas que o confronto entre elas e com o respectivo contexto histórico suscita a nossa reflexão. Essa necessidade de não fechar questão não reflete uma simples confissão de limitação dos autores (embora também o seja), mas, muito mais, advém da própria peculiaridade do tema. A relação entre política e história é dialética na medida em que esta condiciona àquela e, ao mesmo tempo, tem os seus rumos definidos pelas relações de poder, em seus mais diversos níveis. Se essa relação nunca se fecha, novas questões estão sempre à flor da superfície do fluxo histórico.

História e Política: da crítica à conservação da ordem

Dentre as variadas perspectivas historiográficas, a História Política foi a primeira modalidade de História, ainda que não pudéssemos falar em vertentes historiográficas quando se iniciou. Para uma primeira aproximação com a definição de História Política, podemos encontrar o seguinte:

> *A palavra "poder" rege os caminhos internos da História Política da mesma maneira que a palavra "cultura" rege os caminhos internos da História Cultural, ou que a palavra "imagem" erige-se como horizonte fundamental para a História do Imaginário.* (BARROS, 2015, p. 4).

Nesse sentido, a História, no século XIX, momento de consolidação da profissão do historiador, confundia-se com sua modalidade política, com algumas exceções, como, por exemplo a construção de uma Filosofia da História produzida por Marx e Engels. Para a História Política, neste momento inicial, os

fatos históricos relevantes eram as ações dos Estados, dos “grandes homens” e seus feitos, ou, dito de outra forma, do poder das Instituições e de seus representantes, tendo também a questão da nacionalidade e do patriotismo adquirido centralidade. Além disso, essa modalidade de história também ficou conhecida como história factual, preocupada com narração dos fatos históricos e nem tanto com sua interpretação. A função do historiador era o de reconstituir o passado exatamente como se passou, em sua plena objetividade científica.

Na História Política a questão do poder tem importância fundamental, mesmo que seu significado tenha abrangido dimensões diferenciadas ao longo do tempo. Mas, para os nossos propósitos, neste material, trataremos a dimensão do poder na sua relação com a manutenção e transformação da realidade existente.

Recordemo-nos que a História Política surge num contexto de consolidação do capitalismo industrial e da burguesia no poder do Estado, o que implicava socialmente na generalização do trabalho assalariado sem que o proletariado tivesse qualquer direito de participação no poder. Esse contexto explica uma posição historiográfica fundada na descrição dos atos heroicos da elite.

Antecedentes da História Política: Iluminismo e o desvelamento da realidade

Em Immanuel Kant encontramos a mais alta expressão dos ideais iluministas, em que o progresso seria um fator constante na História. Havia nele e nos demais iluministas uma convicção de que as mudanças em curso produziriam um futuro melhor para toda a humanidade. Tratava-se de um período de avanço dos interesses burgueses diante da velha estrutura aristocrática e feudal

Mas, ao mesmo tempo em que as mudanças provocam fascínio, também indicavam problemas. Goethe produziu sua obra prima, Fausto, entre 1770 e 1831, período de intensa turbulência política e social na Europa. A história de Fausto, que faz um pacto com o diabo (Mefistófeles) em troca das mais variadas felicidades mundanas, segundo Berman (1986), expressa o próprio processo de desenvolvimento burguês em curso.

Berman analisa a tragédia de Fausto por meio de três momentos de sua transformação: a) O sonhador, momento solitário e de encontro com Mefistófeles; b) O amador, momento em que descobre o amor, e c) O fomentador, momento em que "conecta seus rumos pessoais com as forças econômicas, políticas e sociais que dirigem o mundo; aprende a construir e a destruir. [...] Lança todos os seus poderes contra a natureza e a sociedade; luta para mudar não só a sua vida, mas a vida de todos". (BERMAN, 1986 p. 60-61).

O que Fausto deseja é o que as mudanças em cursos estavam provocando: profunda alteração nos hábitos, na natureza, nas relações sociais, esfumaçando tudo que estava sólido. Só que a um custo alto para a humanidade, que foi a aparente incapacidade de controlar o destino humano, a reificação da humanidade ou, nos termos faustianos de Berman (BERMAN, 1986), a sua tragédia do desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das forças produtivas provocava aumento de riqueza da humanidade, havia destruição dessas mesmas forças produtivas.

Hegel é outra importante referência iluminista que constrói uma nova perspectiva histórica na medida em que afirma que o trabalho é o elemento fundamental do processo histórico. Sua posição favorável à Revolução Francesa possibilitou a busca que a própria burguesia revolucionária desejava: para ir além das aparências daquela dada situação, era preciso desvendar os meandros da nova realidade que surgia, ou seja, "o espírito que se move para frente".

Ainda em suas considerações críticas a Kant, ele dá novo sentido para os conceitos de razão e entendimento, sendo que a razão pode ser considerada como pensamento especulativo ou conhecimento dialético, enquanto o entendimento é o senso comum ou reflexão não-dialética. No entendimento kantiano, as coisas são idênticas a si mesmas, não há transformação de uma coisa em outra, as coisas estão sempre em oposição irreconciliável, não há movimento, existe identidade imediata entre essência e existência. Isso reflete parte da realidade, que de fato aparece dessa forma, pois não se observa a potencialidade da coisa em seu desenvolvimento, no seu vir-a-ser. Kant considera o tempo como uma das categorias postas pelo sujeito, na relação de conhecimento, e não como dimensão constitutiva do real.

Para Hegel, o motor da história é a contradição, que passa por três momentos: a tese (afirmação), a antítese (negação) e a síntese (negação da

negação). A tese original, ou seja, o movimento inicial de tudo é Ideia pura (Deus) que, se negando, cria a Natureza, sua antítese, sua alienação. Essa unidade de opostos em contradição cria o Espírito, a negação da negação, a unidade entre ideia e objetivação, que por sua vez produz um novo movimento contraditório, produzindo a história.

O homem, pela primeira vez, aparece como produtor histórico do mundo por meio do trabalho e do conhecimento, em sua verdadeira essência. Não se trata mais de uma história como junção de fatos, mas como movimento dialético, contraditório. É o espírito no seu processo de auto resgate. Por isso, Hegel representa o auge do idealismo. Sujeito e objeto não se polarizam no processo de conhecimento, pois o objeto que se transforma identifica-se com o sujeito que se recupera. Ao contrário do que pensava Kant, não há, para Hegel, um *noumeno*, ou seja, uma dimensão do real exterior ao sujeito.

História e Política: do desvelamento à conservação da ordem

Se, na Revolução Francesa, o Terceiro Estado representava os setores interessados na transformação social, o mesmo não se pode dizer nos processos revolucionários de 1848/49, que se espalharam pelo restante da Europa. Nesse momento, com o rápido crescimento do operariado, com as mazelas produzidas pela sociabilidade do capital, a burguesia, que ainda não havia produzido a sua revolução, preferiu caminhos menos perigosos aos seus interesses. Uma unidade entre ela e setores populares seria um risco incontrolável. As revoluções burguesas, nesse momento, vieram “pelo alto”. As manifestações e sublevações operárias foram reprimidas. A partir daí, não interessa mais à burguesia o desvelamento da realidade. Agora, o que interessava era a sua conservação. A teoria vira instrumento de justificação.

Essas contradições também se expressam no campo teórico. Variados setores mantiveram a busca da compreensão do real, enquanto outros setores abdicaram desse processo, iniciando uma crítica à própria razão, à possibilidade do conhecimento do real, colaborando, direta ou indiretamente, dessa forma para a manutenção da ordem social. É importante destacar que isso não foi feito sem contradições. Alguns teóricos, diante da aparência de caos que permeava a nascente sociedade capitalista, expressavam exatamente essa “irracionalidade” em suas teorias (Schelling, Schopenhauer, Kierkegaard,

Nietzsche, entre outros) enquanto outros teóricos, conscientemente, justificavam a ordem do capital, como veremos no positivismo após Comte.

Com as profundas transformações ocorridas a partir da I Revolução Industrial, a ciência e a técnica se desenvolveram fortemente e contribuíram para o aumento da produtividade do trabalho e, consequentemente, do lucro. É nesse ambiente que o positivismo se desenvolve. Num primeiro momento, seu sentido é progressista, em seguida, o positivismo se transforma e acompanha o próprio movimento burguês de acomodação e de conservação da ordem. Auguste Comte (1798-1857), francês, é o primeiro representante desse movimento teórico positivista de justificação da ordem. Ele compreendia a Revolução Francesa como necessária, pois representou a progressão do momento teológico para o momento metafísico, movimento ainda insuficiente e provisório. Seria necessário, portanto, o desenvolvimento do espírito positivo da sociedade, "estado fixo e definitivo" da evolução humana, que seria instalado por uma elite científica e industrial. Vejamos como ele define esse novo momento histórico:

> *Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude.* (COMTE, 1983, p. 4).

Nesse sentido, o filósofo sacramenta a impossibilidade do pensamento abstrato que buscava os conceitos universais e da busca da essência das coisas. Por isso, é

> *[...] absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais. [...] Pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras [...].* (COMTE, 1983, p. 7).

Trata-se apenas de um processo de observação dos fenômenos por meio de um método mais adequado, ou seja, de uma "física social" e, de forma mais ampla, uma filosofia positiva, dando assim um caráter universal, por meio de um único método, a todos os conhecimentos humanos, tarefa em que o filósofo se empenhou.

Para o positivismo, assim como na biologia não é possível estudar um fenômeno isolado, sem levar em conta o organismo vivo como um todo, na sociologia o indivíduo está submetido ao organismo vivo da sociedade, assim como as demais estruturas sociais. A naturalização da história impõe-se na visão positivista: há sim um processo de construção histórica no tempo, mas, levado a termo por uma elite social que age de acordo com a "ordem" natural. Por isso, só há progresso na ordem.

Nesse sentido, e como se tratava de um processo de consolidação da sociedade industrial como estágio necessário da evolução humana, o domínio político seria exercido pelos setores sociais mais adequados à manutenção da ordem e do progresso sociais. E cada um deveria cumprir adequadamente sua função social, ou seja, "há de preparar os proletários para respeitarem, e mesmo reforçarem, as leis naturais de concentração do poder da riqueza..." (COMTE apud LOWY, 1987, pp. 23-24). Assim como nas demais ciências naturais, Comte observa a sociedade como um prolongamento dessa evolução:

> *Sem admirar nem mal-dizer os fatos políticos, vendo-os essencialmente, como em qualquer outra ciência, como simples temas de observações, a física social considera, portanto, cada fenômeno sob o duplo ponto de vista elementar de sua harmonia como os fenômenos coexistentes e de seu desencadeamento com o estado anterior e posterior do desenvolvimento humano.* (COMTE apud LÖWY, 2009, p. 28).

Portanto, a história era tratada de forma progressiva e linear, do desenvolvimento mais simples para o mais complexo.

Assim como Comte, Émile Durkheim também expressava teoricamente o movimento positivista de acomodação e de conservação da sociedade industrial capitalista, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento técnico e científico alterava constantemente a produtividade do trabalho, gerando um sentimento de progresso e de mudanças contínuas. Conservação e mudança. Esse era o ambiente da passagem do século XIX para o XX. A livre concorrência produziu o seu contrário, o monopólio.

A fase monopolista e imperialista do capital é o ambiente geral que Durkheim procura compreender. Para isso, busca consolidar a sociologia como nova disciplina e seu método como instrumentos mais adequados de explicação

da sociedade em que vivia, e que também nos permite avaliar sua compreensão da relação entre História e Política. Inicialmente, assim apresenta sua perspectiva metodológica:

> *Nosso método nada tem, pois, de revolucionário. Num certo sentido é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza não é passível de modificação fácil, por mais dúctil e maleável que seja. Muito mais perigosa é a doutrina que não encara esses fatos senão como produto de combinações mentais, que um simples artifício dialético pode, instantaneamente, transformar por completo!* (DURKHEIM, 2002, p. XII-XIII).

A questão inicial, e controversa, da sociologia de Durkheim é o tratamento do fato social como coisa, como algo externo à consciência individual. Não se trata da soma das consciências dos indivíduos, mas de algo superior, que possui vida própria e exterior a eles.

Quando nasce, o homem encontra fora de si uma série de hábitos, costumes, regras, crenças, valores que assume como seus e que não foram produzidos individualmente, mas socialmente, propagados pelas várias gerações, e que agem de maneira coercitiva sobre os indivíduos, que pode ser percebida como tal ou não. Nesse caso, quando há identidade com essa coerção, o homem assume de maneira mais "natural" seus valores. Quando nega essas formas, sofre as sanções sociais e legais. Para modificá-las, necessita-se da produção – também coletiva e não individual – de um novo fato social.

Para Durkheim é preciso, na análise da coisa, afastar as pré-noções, preconceitos, valores. É preciso neutralidade e objetividade, como se a coisa fosse desconhecida, para expressar o que ela é e não o que julgamos ser.

A coesão, os tipos de consciência e de solidariedade e a divisão social do trabalho são definidos a partir de uma perspectiva unitária. O Estado seria o órgão de equilíbrio que regularia o funcionamento social atacando as "patologias" e as "formas anormais" (a luta de classes) existentes.

Para o sociólogo não existe a possibilidade de mudanças abrutas, o organismo vivo produz seus próprios remédios contra essas patologias, portanto, não se pode

> *[...] perseguir desesperadamente um fim que foge à medida que se avança, mas [...] trabalhar com regular perseverança para manter o estado normal, restabelecendo-o se está perturbado, reencontrando suas condições se vierem a mudar. O dever do homem de estado não é mais empurrar violentamente as sociedades para um ideal que lhe parece sedutor, mas seu papel é do médico: por meio de uma boa higiene, previne a eclosão das doenças, e, quando estas se declaram, procura saná-las.* (DURKHEIM, 2002, p. 65).

Toda reforma social foi efetivada pelo grau de coesão e solidariedade, pelos costumes e hábitos, pela regulação do Estado, de forma consensual e não pela "guerra de classes". É nesse contexto que o sociólogo deu importância fundamental para a educação, pois é ela que permitiu a difusão de valores morais que, externos aos indivíduos, agiram com força coercitiva moldando os valores individuais, os hábitos, os costumes. Para Durkheim, assim como para as vertentes historiográficas positivistas, não há possibilidades de transformações sociais naquele estágio de desenvolvimento da humanidade, apenas o seu aperfeiçoamento. Os que defendiam alterações abruptas estavam, como as patologias, afetando uma suposta harmonia social.

Foi na transição do período moderno para o contemporâneo que houve uma dessacralização da política e do espaço da História (sua localidade, sua referência, posteriormente denominada como nação).

> *A nação aparece como nesse momento como espaço amorfo, referendada pela política que lhe delimita as fronteiras, o caráter, as atribuições. O espaço da História se modifica, passando do extra-humano e se circunscrevendo ao raio de alcance do poder estatal. [...] Duas grandes vertentes político-filosóficas balizam ainda hoje a reflexão sobre o processo que faz com que os homens permaneçam juntos e sobre os fundamentos do poder: o liberalismo, consolidado a partir do século XVIII e o socialismo, do século XIX. Ambos cristalizarão formas duradouras de pensamento histórico e, de forma paradoxal, ambas preconizarão uma redução teórica da questão nacional ao mesmo tempo em que fomentarão práticas políticas calcadas na nação e no nacionalismo. Ambas estimularão escritos históricos tendo como eixo central o espaço nacional-estatal, considerado como o lugar "natural" da História, apesar de desnaturalizá-lo em sua reflexão mais abrangente.* (FONTES. In: MENDONÇA; MOTTA, 1998, p. 5-6).

Para as vertentes liberais, a nação surge como espaço da liberdade individual e dos vínculos culturais tradicionais, mas, com o avanço das relações mercantis esses laços são quebrados em favor de valores individualistas, restando apenas sua função econômica, expressa no poder do Estado. As tradições seriam lembradas como elementos fundantes da nação, funcionando como contraponto às demais tradições e Estados-nações. Nesse aspecto, também podemos notar as transformações da burguesia em relação ao tema da nacionalidade comparando as perspectivas universalizantes de Kant em sua defesa de uma sociedade das nações daquelas defendidas no século XIX, que desembocaram nas políticas imperialistas.

Essa dinâmica nacionalista foi forjada por meio de uma dupla operação, conforme analisada por Fontes:

> *[...] Em primeiro lugar, submissão da nação (o "resquício" tradicional) ao Estado concebido como racional, que a reconstituirá enquanto modelo étnico, cultural, linguístico, político e, sobretudo, histórico de pertencimento. Em segundo lugar, legitimação das diferenças entre as nações por qualidades intrínsecas que as diferenciam, comprovadas pela operação anterior> O espaço da ação histórica encontrava-se congelado no interior do Estado-Nação ou do conflito entre eles.* (FONTES In: MENDONÇA; MOTTA, 1998, p. 9).

As diferenciações entre as nações eram transpostas para os indivíduos no interior do Estado-Nação, que também concorriam por melhores condições de vida e trabalho, reforçado pelas ideias de meritocracia, da capacidade e do esforço individual. O Estado-Nação, por analogia, também seria um indivíduo livre em busca de melhores condições de mercado. Nesse sentido, no momento em que a burguesia foi revolucionária, ela foi portadora de valores universais, de toda a humanidade, enquanto no período de conservação da ordem capitalista, a burguesia transformou a particularidade nacional em valor supremo.

Com o avanço de perspectivas nacionalistas no século XIX, as vertentes historicistas ganharam importância. Eles se contrapunham a pretensa narrativa imparcial do positivismo afirmando a importância do ponto de vista do historiador, de sua compreensão sobre o passado, ao invés da explicação, que seria o método das ciências naturais e exatas. O historiador estaria afetado pelo seu próprio contexto histórico e, portanto, compreenderia um processo histórico de

forma distinta de outro historiador, sendo ambas as compreensões válidas. Para o historicismo, o passado é uma construção do presente. Cada povo, para o historicismo, possuiu sua particularidade, e é nela que conheceríamos sua própria história e não em leis gerais universalizantes. Foi nesse sentido que muitos governantes contrataram historiadores para a reconstrução história de suas nações, de suas particularidades, que deveriam ser valorizadas.

Os museus, por exemplo, ganharam uma conotação política importante no século XIX. O seu surgimento ocorreu no final do Renascimento, com a apropriação de objetos pelo expansionismo e pelo colonialismo, criando um novo mercado, gerando a necessidade de guardá-los, de expô-los ou vendê-los, permitindo o surgimento de museus, de galerias, de coleções particulares como espaços próprios, distintos e distanciados do público em geral, tendo acesso à essa arte apenas a camada aristocrática e burguesa, público de iniciados, produtores e consumidores de obras de arte. Com o desenvolvimento do capitalismo, além do distanciamento da arte e do público em geral, houve uma individualização da arte, uma pretensão de originalidade, a construção do mito do gênio criador, que conformavam as características de uma arte elitista, que se distanciava da arte para as massas, e da arte popular. Essa arte elitista desembocou também na arte como propagando política, ainda no Renascimento, que buscava a glorificação de personagens por meio de moedas, estátuas, pinturas, e que no século XIX teve na propagação de museus um importante espaço de difusão de uma perspectiva histórica baseada nos grandes feitos, nos grandes homens, nos acontecimentos políticos, na valorização dos processos históricos de cada nação num momento político de afirmação do nacionalismo.

Patrick J. Geary (2005) afirma que

> *A história moderna nasceu no século XIX, concebida e desenvolvida como um instrumento do nacionalismo europeu. [...] Em certo sentido, não apenas o nacionalismo étnico como o entendemos atualmente é uma invenção desse período recente, mas também [...] as próprias ferramentas de análise com a qual temos a pretensão de praticar história científica foram inventadas e aperfeiçoadas em um ambiente mais amplo de inquietações nacionalistas.* (GEARY, 2005, p. 27-28).

Para o autor, as nacionalidades foram “geradas pelos esforços criativos dos intelectuais e políticos do século XIX” (GEARY, 2005, p. 28), levando em consideração que em variados países havia uma grande diversidade linguística, subjugada em favor daquelas “línguas nacionais” que suas elites defenderam. Nesse sentido, os sistemas de ensino proporcionaram a unificação linguística dos povos, as “instituições educacionais se tornaram o lócus da criação do Estado-Nação, tanto com a imposição da ideologia nacionalista, como, de forma mais sutil, com a disseminação da língua nacional, na qual estava implícita essa ideologia.” (GEARY, p. 46). E dessa forma “A então língua se tornou o veículo do ensino da história nacional do “povo” que falava e expressava suas aspirações políticas através dela.“ Segundo Geary (2005), as nações, entendidas como unidades culturais, linguísticas, territoriais, constituem um mito, pois não há justificativa histórica, na Europa, desses processos, que são diversificados.

Isso não significa que o nacionalismo e o patriotismo tiveram pouca importância, pelo contrário, eles se constituíram em instrumentos poderosos de unificação de nações, de consolidação política dos Estados-Nações e permitiram que a burguesia transformasse seus interesses particulares em interesses de toda uma nação, não se tratava mais de defender seus interesses privados, mas a defesa dos interesses da nação. Dessa forma, as classes dominantes, por exemplo, mobilizaram a população trabalhadora e pobre a matar outra população trabalhadora e pobre para defender os “interesses da nação” nas guerras imperialistas a partir do século XIX. O nacionalismo foi uma ferramenta de dominação ideológica eficaz.

História e Política: a historiografia marxista e a perspectiva de totalidade

José Paulo Netto (2002) observa que Marx buscou aliar três dimensões fundamentais em sua teoria, sendo que elas estavam necessariamente interligadas: a dimensão filosófica, com o materialismo histórico e dialético, método que lhe permitiu o compreensão histórica do desenvolvimento capitalista; a dimensão econômica, com sua teoria do valor-trabalho; sua dimensão política, com a perspectiva da revolução, processo político e social de

transição para uma sociedade comunista. Vejamos a relação dessas dimensões e suas implicações para o pensamento político e econômico contemporâneo.

As dimensões filosóficas, políticas e econômicas em Marx: a perspectiva da totalidade

Não se transforma aquilo que não se conhece. Para a transformação da realidade, Marx e Engels, apontaram a importância da centralidade da luta política por meio de uma profunda análise da realidade, buscando compreender a gênese, o desenvolvimento e as contradições do capitalismo para que a articulação da luta econômica e política iniciasse a superação da sociedade capitalista. Nesse sentido, a história tem uma dimensão fundamental em suas análises. O desenvolvimento do materialismo histórico e dialético não foi uma construção a priori, foi a análise do próprio desenvolvimento histórico do capitalismo que lhes permitiram compreender o seu funcionamento, articulando um pressuposto materialista e uma lógica dialética.

Para os teóricos, o primeiro ato histórico é a produção da sobrevivência material por meio do trabalho, ato que modifica, ao mesmo tempo, a natureza e o próprio ser social, reflexão desenvolvida em A Ideologia Alemã (1984). Ao produzirem suas existências, os homens encontram determinadas relações sociais de produção já existentes (a relação entre os homens, a divisão de trabalho), herdadas das gerações passadas, e que são determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, pela capacidade do homem de se relacionar com a natureza para a produção de sua sobrevivência. Esse conjunto de fatores, segundo Marx, forma a base ou estrutura econômica ou material de uma sociedade, que condiciona, em última instância, a superestrutura política, jurídica e ideológica. Para eles, não é o ser social apenas com suas ideias que determina a realidade, mas, esta que condiciona o ser social. Nessa perspectiva, a classe economicamente dominante tende a ser política, jurídica e ideologicamente dominante, na medida em que, naturalizando os seus interesses no nível da narrativa, tenta universalizá-los como interesses de toda a sociedade e passar a perspectiva de que são as ideias que mudam a realidade. Daí a tentativa de convencer o conjunto da sociedade de que a parcela que conseguiu ser bem-sucedida economicamente reúne as melhores condições para uma eficiente gestão política do Estado.

Aliado a esse pressuposto materialista, o método contém uma lógica dialética, permitindo superar o materialismo mecanicista na medida em que a contradição também possui uma dimensão central. Aquilo que determina (a estrutura econômica) também é determinado pela superestrutura - política, jurídica e ideológica -, que atua para manter as relações sociais de produção capitalistas. A lógica dialética permitiu aos teóricos compreenderem a história como uma realidade contraditória, em constante modificação, que as contradições também formam uma unidade de contrários, que se desenvolve até romper sua forma antiga para uma nova. Assim analisaram o processo de transição feudal para o capitalismo e que as contradições desta sociedade burguesa poderiam se desenvolver até permitir o rompimento para uma nova ordem social.

Na Introdução à contribuição para a crítica da Economia Política (1996), Marx apresenta de forma mais evidente o seu método afirmando que, do ponto de vista da economia política, “Parece correto começar pelo real e pelo concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto” (MARX, 1996, p.50 – tradução minha). Mas, esse não é o caminho correto, do ponto de vista do autor, pois deixaríamos de lado os elementos que fundamentam essa população, como o trabalho assalariado, o capital etc. Se começássemos pela população, dessa forma, teríamos uma visão caótica do todo. Por meio de uma análise mais precisa chegaríamos a representações mais simples, na decomposição das partes do todo, podendo, assim, percorrer o caminho de volta e chegar à população como uma rica totalidade com suas múltiplas determinações e relações. Dessa forma, do concreto abstrato, passando pela análise das diversas determinações, chegaríamos ao concreto pensado, ou, dito de outra forma, do singular, passando pelo particular, chegaríamos ao universal com uma rica compreensão da realidade. Dessa forma, Marx, em O Capital, inicia sua análise da sociedade capitalista pelo seu elemento mais básico, a mercadoria, demonstrando que essa particularidade continha elementos de sua totalidade.

A partir da década de 1850, Marx, refugiado em Londres, na busca da compreensão dos fundamentos da sociedade civil burguesa, aprofunda seus estudos sobre a economia política inglesa, avançando as descobertas de Adam

Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), assim como realiza a sua crítica. Se a Inglaterra era o espaço mais avançado do desenvolvimento capitalista, acompanhado de perto por Marx e Engels, a França era o espaço privilegiado das lutas políticas e sociais, o que fez com que os teóricos acompanhassem de perto os processos ali iniciados, principalmente as revoluções de 1848\1849 e a Comuna de Paris, em 1871. Marx acompanhou a conjuntura francesa atentamente, produzindo reflexões políticas marcantes, com destaque para As lutas de classes na França (1848-1850), o 18 Brumário de Luis Bonaparte (1852) e Guerra Civil na França (1871).

Na primeira obra (1986a), analisando a situação de penúria da classe trabalhadora francesa e das lutas entre as diversas frações de classes, avaliou como a burguesia comercial e industrial, fração que estava alijada do poder, insufla o proletariado, em 1848/1849 para a derrubada do poder monárquico e, em seguida, promove uma brutal repressão sobre esse setor. Foi nessas condições que Marx e Engels já haviam produzido o Manifesto Comunista, e que Marx nesta obra sobre a conjuntura francesa, reforçou a necessidade de autonomia do proletariado em defesa de um projeto societário próprio, desvinculado dos interesses burgueses. Marx, analisando esse processo revolucionário, criticou o fato das organizações proletárias reivindicarem da burguesia reformas sociais de geração de empregos que ela não poderia entregar, pois seu programa consistia exatamente no aumento da exploração da força de trabalho. A França ainda estava rompendo com os resquícios do Antigo Regime, condição fundamental para o desenvolvimento capitalista e para que o proletariado adquirisse força própria, conforme descrito por Marx:

> *O desenvolvimento do proletariado industrial tem por condição geral o desenvolvimento da burguesia industrial, sob cujo domínio adquire ele existência nacional que lhe permite elevar sua revolução à categoria de revolução nacional, criando os meios modernos de produção, que hão de transformar-se em outros tantos meios para a sua emancipação revolucionária. Somente o domínio da burguesia industrial extirpa as raízes materiais da sociedade feudal e prepara o único terreno em que é possível uma revolução proletária.* (MARX, 1986, p. 60).

As revoluções de 1848/1849 demonstraram, segundo Marx, que os laços que uniam as variadas classes do Terceiro Estado (burguesia, proletariado,

servos, camponeses, artesãos) estavam rompidos, que os interesses burgueses, nessa nova fase, eram distintos dos interesses proletários, que deveriam buscar a emancipação social sob um novo terreno de emancipação política que a burguesia havia promovido.

> *A fraternité, a fraternidade das classes antagônicas, uma das quais explora a outra, essa fraternidade proclamada em fevereiro e escrita com grandes caracteres nas paredes das ruas de Paris, em cada cárcere e em cada quartel, tem como verdadeira, autêntica e prosaica expressão a guerra civil; a guerra civil sob sua forma mais espantosa, a guerra entre o trabalho e o capital. Essa fraternidade resplandecia diante de todas as janelas de Paris na noite de 25 de junho, quando a Paris da burguesia acendia suas luzes, enquanto a Paris do proletariado ardia, gemia e se esvaía em sangue. A fraternidade durou precisamente o tempo em que o interesse da burguesia esteve irmanado com o do proletariado.* (MARX, 1986, p. 73).

Após esses acontecimentos, Marx continua sua análise da conjuntura francesa a partir da eleição de Luís Bonaparte, em dezembro de 1848, que reprimiu tantos setores dominantes descontentes como o proletariado, suprimindo, em 1850, o sufrágio universal. Em 1852, por meio de um golpe, Luís Bonaparte intitula-se Imperador Napoleão III. É nesse contexto que Marx produz o 18 Brumário, analisando o processo do golpe e buscando compreender "como a luta de classes na França criou circunstâncias e condições que possibilitaram a um personagem medíocre e grotesco desempenhar um papel de herói". (MARX, 2002, p. 14).

Além disso, nessa obra demonstra a fragilidade de Luis Bonaparte de colocar-se na condição do tio, o Bonaparte original: "Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa" (MARX, 2002, p. 21).

Mesmo que a Revolução Francesa tivesse colocado em movimento relações sociais que estavam em pleno desenvolvimento, Marx, por meio de seu método, procurou demonstrar como um período de transição contém, ao mesmo tempo, elementos da velha e da nova ordem social, como os interesses das diversas frações de classes assumiam contornos variados, identificando Luís Bonaparte como expressão dos interesses de classe dos camponeses

conservadores, daqueles que pretendiam ampliar suas propriedades e seus ganhos, classe numericamente expressiva, classe que no isolamento de seus interesses não se permitia atuar como classe, transferindo assim para um ser superior a defesa de seus interesses. Foi nessa condição que ele foi eleito e que administrou os interesses das diversas classes sociais, com a importante ressalva de que, com o apoio dos setores da alta burguesia, ajustou a forma política de governo aos seus interesses econômicos.

Nesse mesmo período, na década de 1850, anos de profundas dificuldades econômicas para Marx, é que iniciou seus estudos sobre a economia política na direção de produzir sua obra prima, o Capital. É nesse sentido que podemos afirmar que o teórico alemão apresenta sua concepção de História de forma mais desenvolvida, na medida em que inverte as concepções positivistas que buscavam analisar o desenvolvimento capitalista a partir de um processo evolutivo das sociedades mais primitivas para as mais complexas. O que Marx propõe é compreender profundamente a sociedade capitalista para que as sociedades anteriores sejam adequadamente entendidas. A forma atual, afirmou Marx, contém o desenvolvimento de todas as formas anteriores.

> *A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mas diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade.* (MARX, 2008, p. 264).

Há um aspecto interessante e merece reflexão na inversão que Marx faz acerca de sua concepção de história que o historiador inglês Eric J. Hobasbawm chama a atenção: “[...] que o passado não pode ser entendido exclusiva e primordialmente em seus próprios termos: não só porque ele é parte de um

processo histórico, mas também porque somente esse processo histórico nos capacitou a analisar e compreender coisas relativas a esse processo e ao passado." (HOBSBAWM, 1998, p. 173).

Para Marx, a sociedade capitalista, sendo a mais desenvolvida materialmente, contém, portanto, maior complexidade categorial. É a compreensão dessa complexidade que permite ver suas particularidades históricas. Dentre elas, que o seu desenvolvimento material possibilitaria, pela primeira vez na história da humanidade, que as satisfações materiais de toda a humanidade fossem satisfeitas, tamanha a quantidade da riqueza produzida. Acontece que essa riqueza, produzida socialmente, tinha como tendência sua apropriação cada vez mais privada e centralizada, produzindo uma das contradições do capitalismo. Essa contradição só poderia ser resolvida com a correspondência entre produção social e a apropriação social da riqueza, que o capitalismo não permitia, mas que uma sociedade de livres produtores associados, o comunismo, permitiria.

O próprio desenvolvimento material do capitalismo colocou como possibilidade objetiva a existência de uma sociedade em que a abundância da riqueza pudesse satisfazer as necessidades humanas, mas suas relações sociais de produção, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, em que uma classe trabalhadora e produtora da riqueza social estava subjugada e explorada pelos detentores privados dos meios de produção, impedia essa distribuição social. Além disso, a burguesia, por meio dos aparatos repressivos e ideológicos do Estado, não permitiria níveis avançados de distribuição de riqueza, muito menos um processo de sua socialização, aumentando o grau de violência contra os seus defensores. Nesse sentido, o Estado, para Marx, expressava os interesses da classe dominante, impedindo o avanço de novas relações sociais de produção.

Portanto, a dimensão econômica necessitava de uma dimensão política, ou seja, não bastavam as condições materiais para a construção de uma transição socialista, mas havia a necessidade da ação política da classe trabalhadora no sentido de produzir essa transformação. As ações do campo econômico, como reinvindicações de salários e melhores condições de trabalho, como também as reivindicações políticas por direitos eram necessárias, mas insuficientes para alterar realmente as condições de vida da classe trabalhadora,

sendo necessário um processo revolucionário, que pode ser compreendido em duas dimensões, uma política e outra social. A primeira diz respeito ao processo de tomada do poder, a segunda por um longo processo histórico de transição (o socialismo) para a sociedade comunista.

Vale ressaltar que Marx pouco desenvolveu esse processo de transição, tendo nas gerações marxistas posteriores um desenvolvimento teórico mais detalhado, como foi o caso de Vladimir Ilyich Ulyanov (1870-1924) – Lênin -, por exemplo, assim como vivenciaram as primeiras tentativas de construção de uma nova ordem social, como foi a partir da Revolução Russa de 1917.

Considerações finais

Concluindo, podemos destacar, nessas breves considerações sobre as relações entre a política e a história, duas questões que estamos longe de pretender esgotar. Em primeiro lugar, no enfoque da relação entre infra e supra estrutura, há que se observar que, desde o século XIX a historiografia desenvolve-se em ligação com as transformações históricas do capitalismo. Há, na trajetória histórica do capitalismo, desde então, uma fase revolucionária, com rompimento com a estrutura social, política, econômica e cultural do antigo regime e, em paralelo, uma revolução das ideias com o iluminismo que culmina com o sistema filosófico de Hegel, que dá as bases de uma história construída ao mesmo tempo que pensada e uma fase conservadora, em que as conquistas da classe burguesa precisam se resguardar contra a classe proletária em ascensão. Essa fase conservadora é o terreno e o fertilizante para uma visão histórica de enfoque positivista, em que o poder político é visto como atributo de uma elite produtora da história. Durante o século XX, o capitalismo desenvolve-se influenciado pelo confronto com o socialismo, surgido em meados do século XIX, não só como um corpo de ideias, mas, sobretudo, como prática social e política que ganha cada vez maior importância até o final da década de 1980. O processo histórico nesse período, complexificado pelo avanço das revoluções socialistas, bem como o esvaziamento de seu modelo dominante e traumatizado por duas guerras mundiais catastróficas e uma crise econômica que abalou os fundamentos do capitalismo liberal, proporcionará, no âmbito das ideias, o desenvolvimento de concepções bem mais díspares em relação ao poder que

as presentes na origem da História como ciência no século XIX, que abordaremos em outro artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, J. D. História Política - Dos objetos tradicionais ao estudo dos micropoderes, do discurso e do imaginário. Escritas: **Revista do Curso de História de Araguaína**, [S.l.], v. 1, abr. 2015. ISSN 2238-7188. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1278>. Acesso em 10/11/2017.

BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura na modernidade. Trad. C. F. Moises e A. M. L. Ioratti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FONTES, V. M. **A questão nacional**: alguns desafios para a reflexão histórica. In: MENDONÇA, S; MOTTA, M. (Orgs). **Nação e Poder**: as dimensões da História. Niterói: EdUFF, 1998.

GEARY, P. J. **O mito das nações**: a invenção do nacionalismo. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felice Léwy. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**: resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Trad. Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **As lutas de classe na França (1848-1850)**. São Paulo: Global, 1986a.

_____. **A Guerra civil na França**: mensagem do Conselho Geral da Associação Geral dos Trabalhadores. São Paulo: Global, 1986b.

_____. **Introdución general a la crítica de la economía política**. 24 ed.. México: Siglo Veintiuno Editores, 1996.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

NETTO, J.P. **Método em Marx**. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. 2002. Anotações pessoais.

OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA HISTÓRIA: DA HISTÓRIA VISTA DE "BAIXO" À MICRO HISTÓRIA

Political Meanings In History: From People´S History To Microhistory

MORAES, Leandro Eliel Pereira de
Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ

MORAES, Antonio Carlos Rodrigues de
Professor de História na rede estadual do Estado de São Paulo e na rede municipal de Campinas/SP, atualmente aposentado.

Resumo: Para uma reflexão sobre os Sentidos da Política na História, por meio de um panorama histórico, neste artigo buscaremos importantes referenciais historiográficos, entre os séculos XIX e XX, em três momentos: o primeiro, com o surgimento da historiografia, em que a História Política caminha da crítica à conservação da ordem; no segundo, com a historiografia marxista, seus herdeiros e as perspectivas de totalidade histórica; no terceiro, caminharemos da totalidade, com as gerações iniciais da Escola de Annales, passando pela micro-história e finalizando com as perspectivas de Michel Foucault. Nessa trajetória, muito mais do que a exposição das perspectivas diversas, nossa proposta passa por deixar expostas as questões abertas que o confronto entre elas e com o respectivo contexto histórico suscita a nossa reflexão. A relação entre política e história é dialética na medida em que esta condiciona àquela e, ao mesmo tempo, tem os seus rumos definidos pelas relações de poder, em seus mais diversos níveis. Se essa relação nunca se fecha, novas questões estão sempre à flor da superfície do fluxo histórico. Na primeira parte dessas reflexões, analisadas em outro artigo, abordamos a produção historiográfica da história política à marxista. Neste texto, panoramicamente, abordaremos a historiografia produzida no século XX, da História vista de "baixo" à micro história.
Palavras-chave: História; Historiografia; Política.

Abstract: Due to reflect about the Political Meanings in History, in this article we will seek some important historiographical references, through an historic overview, between 19th and 20th centuries. Those references may be divided in three moments: at the first one, in parallel with the rise of historiography itself, Political History had moved from a critical to a conservative view; the second one had been characterized by Marxist historiography, its heirs and the perspective of historical totality; at the third one, we will turn from totality, with Annales school´s first generations, to Michel Foucault´s perspective, passing through microhistory as well. In this trajectory, rather than expose different points of view, our proposal might open up some questions. Those distinct perspectives, and their historical context, should stimulate our reflection. The relationship between politics and history is dialectic, insofar as the last one conditions the first but, nevertheless, depends upon power relations on the most different levels. As those relations would never come to an end, new issues should emerge constantly to the surface of historical streams. In the first part of our reflections, which were analyzed in other article, we have discussed the historiographical production form political history to Marxist historiography. In this text we will do

an overview study of historiography in the twentieth century, from people´s history to microhistory.
Keywords: History; Historiography; Politics

INTRODUÇÃO

Este estudo, continuidade do artigo OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA HISTÓRIA: DA HISTÓRIA POLÍTICA À HISTORIOGRAFIA MARXISTA, resultado de uma pesquisa bibliográfica, busca uma reflexão sobre os Sentidos da Política na História. Por meio de um panorama histórico, analisamos importantes referenciais historiográficos, entre os séculos XIX e XX, em três momentos: o primeiro, com o surgimento da historiografia, em que a História Política caminhou da crítica à conservação da ordem; no segundo, com a historiografia marxista, seus herdeiros e as perspectivas de totalidade histórica; no terceiro, objeto de reflexão deste texto, caminharemos da totalidade, com as gerações iniciais da Escola de Annales, passando pela micro História e, finalizando com as perspectivas de Michel Foucault.

A História e a Política vistas de “baixo”

No século XIX, influenciada pelo positivismo, a História Política desenvolveu-se como uma importante modalidade da História, vista como produto dos grandes homens, por grandes feitos, como uma sucessão de fatos políticos encadeados num processo evolucionista. As contribuições de Marx e Engels, assim como as das demais gerações marxistas, levaram à construção de uma outra perspectiva historiográfica, em que os reais produtores da história eram aqueles responsáveis pela produção social da riqueza, os setores oprimidos e explorados. Evidentemente que marxismo não pode ser compreendido de forma homogênea, suas distintas tradições comprovam sua heterogeneidade, nem ficou imune à influência de outras perspectivas, como foi, por exemplo, o desenvolvimento de um marxismo mecanicista e positivista que predominou em várias organizações políticas que viam o comunismo como um processo inevitável do desenvolvimento capitalista. Além disso, ao longo do século XX, outras modalidades da História surgiram, como, por exemplo, a História Social, a História Econômica, a História Cultural, entre outras, que buscaram opor-se à História Política tradicional, assim como outras perspectivas teóricas e historiográficas buscaram compreender variadas dimensões que o

marxismo até então não havia abordado. Até a História Política se renovou, buscando a dimensão política em variadas relações sociais, como nos denominados micropoderes. Mas, em várias dessas modalidades o marxismo e a Escola de Annales foram as principais referências iniciais, como atesta José D'Assunção Barros:

> *No seio do materialismo histórico, a preocupação com a História Social da Cultura tem tido muitos desdobramentos. A escola inglesa do marxismo - com autores como Thompson, Eric Hobsbawm e Chnstopher Hill — especializou-se por exemplo em uma tríplice articulação entre a História Cultural, a História Social e a História Política. Seus trabalhos remontam à década de 1960. A renovação dos estudos culturais trazida pela escola inglesa tem sido fundamental para repensar o materialismo histórico – particularmente para flexibilizar o já desgastado esquema de uma sociedade que seria vista a partir de uma cisão entre infra-estrutura e superestrutura. Com os marxistas da escola inglesa, o mundo da cultura passa a ser examinado como parte integrante do 'modo de produção', e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade.* (BARROS, 2003, P. 148-149).

Essa cisão entre estrutura e superestrutura que Barros (2003) aborda foi resultado de um marxismo mecanicista que abandonou a dimensão dialética em suas análises, compreendendo os fatores políticos, jurídicos e ideológicos como meros reflexos da economia, quando, na verdade, Marx estabelecia a inter-relação entre esses fatores.

Barros também destaca que Georg Lukács (1885-1971) e Antonio Gramsci (1891-1937), importantes teóricos e militantes marxistas deram importantes contribuições nesse sentido, abrindo esse campo para o materialismo histórico, assim como a Escola de Frankfurt que buscou aliar uma determinada perspectiva marxista com a psicanálise. Nesta Escola, destacamos Walter Benjamin (1892 – 1940), que nasceu em Berlim e morreu (suicidou-se) em Portbou – Espanha, fugindo do nazismo. Foi um teórico que uniu o marxismo, o messianismo judaico e o romantismo. Sua produção teórica abarcou variados temas: filosofia, religião, arte, moda, livros infantis e brinquedos, cultura, política, educação, entre outros. Seu contato inicial com o marxismo foi com as obras de Ernest Block e, principalmente, com Lukács, em História e Consciência de Classe (1923), além de seu contato com Asja Lacis, militante comunista, atriz e

diretora de teatro, que lhe permitiu conhecer a União Soviética entre 1926 e 1927. Outra importante influência marxista sobre Benjamin foi sua amizade com o dramaturgo e poeta Bertold Brecht.

Em sua obra Sobre o conceito de história (1940), que não se destinava à publicação e que só foi publicada após sua morte, tendo como principal objetivo combater as visões positivistas e historicistas da história, Walter Benjamin, apresenta dezoito teses acerca da História, tendo como compromisso "escovar a história a contrapelo" (BENJAMIN In: LÖWY, 2005, p. 70), ou seja, no movimento inverso do que as historiografias positivistas e historicistas faziam. A partir de uma determinada perspectiva romântica, isto é, de uma valorização de um passado comunitário que poderia ser resgatado, de um messianismo judaico em que os conceitos de rememoração e redenção foram transpostos para o proletariado como sujeito histórico da transformação social e de um marxismo heterodoxo, Benjamin assumiu o compromisso com o ponto de vista dos oprimidos, tendo como elemento importante as experiências vividas por esses setores populares, como Leandro Konder (1988) muito bem resgata ao tratar da admiração que Benjamin nutria pelo poeta e dramaturgo Bertolt Brecht, em especial por um de seus personagens, o Sr. Keuner, protagonista de inúmeras experiências de vida. Numa dessas histórias, a casa do Sr. Egge é invadida por um opressor que lhe pergunta "você vai me servir?". O Sr. Egge, calado, durante sete anos lhe serviu até o ponto em que o opressor, gordo pela comilança e pelas ordens, morreu. Nesse momento, o Sr. Egge "o enrolou na coberta estragada, arrastou-o para fora, lavou a casa, caiou as paredes, respirou e respondeu: 'Não'." (BRECHT, 2006, p. 13-14). Konder (1988) analisa essa história resgatada por Benjamin como "[...] uma sabedoria apropriada às condições em que os de 'baixo' enfrentam, muitas vezes, os de 'cima'." (1988, p. 64). Ainda que o filósofo tivesse urgência, a transformação social não poderia se descolar dessa sabedoria nem se afastar dela.

É também nesse contexto que podemos situar a New Left Review, fundada no final dos anos 1950, importante revista de uma nova esquerda que surgia na Inglaterra, mas não só, e que buscava construir uma perspectiva socialista distinta tanto do stalinismo quanto da socialdemocracia e do trabalhismo. Esse foi o primeiro grupo que se somou à revista. O segundo grupo, originou-se no interior do Partido Comunista, mais especificamente da crise

gerada pela invasão soviética à Hungria, em 1956. Tratava-se do grupo de historiadores e teóricos marxistas ingleses como Edward Thompson, John Saville, Rodney Hilton, Christopher Hill, Victor Kiernan, Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Stuart Hall que, grande parte deles, rompeu com o Partido. Esses dois agrupamentos formaram a maioria dos membros da Revista, que funcionou como espaço de debates políticos e teóricos de uma parcela da esquerda inglesa, tendo também como preocupação o debate cultural, que aparecia como elemento fundamental para as reflexões socialistas. Além disso, outros temas foram redefinidos ou inseridos no debate, como a necessidade de compreender a dimensão política de forma mais ampla, o "socialismo humanista", a questão do "Terceiro Mundo", a questão da paz e do desarmamento, a comunicação, a cultura popular, entre outros. Os responsáveis pela Revista, logo após a fundação, criaram um espaço cultural, o Partisan Café, que se tornou uma referência importante para a esquerda londrina e inglesa, estabelecendo relações com várias organizações políticas e sociais.

De acordo com Barros (2003), Edward Palmer Thompson (1924-1993), historiador marxista inglês, entendia o campo da cultura como parte da inter-relação entre os fatores objetivos e subjetivos. Na analogia entre estrutura econômica e superestrutura, Thompson defendia que a primeira deveria ser compreendida também como espaço de produção cultural, historicamente construída, na medida em que a produção econômica também expressa culturalmente as maneiras de ser dos indivíduos, ou seja, advoga a incorporação da cultura aos aspectos materiais, conforme atesta o autor:

> *Uma divisão arbitrária como essa, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma ideia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar respeito a uma divisão assim.* (THOMPSON, 2001, p. 254-255).

O historiador inglês resgata as reflexões de Marx acerca da relação entre a determinação do ser social sobre a consciência social para defender uma perspectiva materialista de cultura, contrapondo-se ao culturalismo que via, na esfera cultural, uma autonomia em relação aos demais complexos sociais, particularmente ao econômico. Nesse sentido, a cultura estava diretamente

relacionada com a materialidade da vida e com as condições de classe dos indivíduos. Se um marxismo mecanicista havia separado as esferas econômicas e superestruturais (politica, jurídica, cultural), Thompson resgata no próprio Marx a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento e das esferas sociais, demonstrando que o recurso à analogia entre estrutura econômica e superestrutura foi um recurso metodológico para uma melhor compreensão da relação entre as partes e o todo.

Em relação ao conceito de classe social, Thompson apresenta uma importante contribuição para o debate entre os marxistas, levando em consideração que Marx, ainda que tenha o conceito como uma referência central para a sua perspectiva histórica, não desenvolveu uma teoria mais acabada sobre classes sociais. Nesse sentido, as reflexões do historiador inglês tiveram destaque. Em sua obra A Formação da Classe Operária Inglesa (1987) ele afirma o seguinte:

> *A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempo e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma.* (THOMPSON, 1987, p. 10).

De uma forma diferenciada, Thompson retoma as reflexões de Marx sobre as distinções de classe em si e classe para si, refletindo sobre o papel da experiência e da vivência dos indivíduos em ambientes culturais comuns como formas de construção de uma identidade de classe, que não está dada somente por sua posição no processo produtivo, mas também por condições subjetivas e culturais.

Suas obras, como Formação da Classe Operária Inglesa (1960) e Folclore, Antropologia e História Social, artigo publicado na obra A Peculiaridade

dos Ingleses (2001), por exemplo, articularam a dimensão universal com a particularidade, ou seja, o cotidiano dos setores subalternos como expressão de um movimento geral, sendo, com isso considerado um dos pioneiros da denominada "história vista de baixo". Neste texto, Thompson retoma suas reflexões sobre a formação da consciência de classe:

> *Classe, na tradição marxista, é (ou deve ser) uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes de suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista.* (THOMPSON, 2001, p. 260).

Portanto, a classe social deve ser compreendida no movimento histórico e no contexto específico de cada formação social, num processo de contradições que permeiam as consciências dos indivíduos em suas vivências cotidianas de conflitos e lutas, ainda que não sejam totalmente compreendidas conscientemente.

Na história social inglesa, Thompson procurava compreender suas peculiaridades, sempre articulando outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, o que também caracteriza as modalidades de História Social, História Cultural, entre outras. Na mesma direção, podemos também citar outro importante historiador social, Christopher Hill, com destaque para sua obra O Mundo de Ponta Cabeça (1977), em que retrata o cotidiano dos setores populares radicalizados da Revolução Inglesa de 1640, buscando compreender a dimensão cultural e política de suas manifestações.

Outra consideração importante é que foi somente a partir dos anos 1930 que importantes obras de Marx foram publicadas pela primeira vez, como a Ideologia Alemã, os Manuscritos Econômicos-filosóficos, textos em que elementos da subjetividade humana, da consciência, da ideologia, da alienação, estavam explicitados em suas reflexões. Toda uma importante geração marxista não conheceu esse material, como, por exemplo, Lenin, Rosa Luxemburgo, Gramsci, entre outros. Esses textos inéditos reabriram uma variedade de debates entre os marxistas, possibilitando aos historiadores dessa tradição um importante material.

A questão que merece destaque tanto na perspectiva de Marx como nas demais gerações marxistas aqui analisadas é a importância da historicidade dos

processos sociais, ou seja, compreender a história como movimento contínuo e contraditório, rompendo com as visões naturalizantes de história, o que permitiu, no ponto de vista político, que as classes subalternas compreendessem seus papeis nos processos de transformação social.

História e Política: da perspectiva de totalidade à micro-história

No contexto do surgimento de uma nova perspectiva historiográfica, o movimento dos Annales vincula-se à crítica sobre a História Política e às suas narrativas sobre grandes feitos, grandes homens, que seriam responsáveis pela produção da história. Marc Bloch e Lucien Febvre criticaram essa perspectiva tradicional buscando uma visão mais ampla e totalizante dos processos históricos, defendendo uma "Nova História" contra a "Velha História", tendo como preocupação política central "dar voz" aos setores oprimidos. A produção teórica marxiana, o historicismo, a produção inicial dos Annales e dos historiadores ingleses reunidos na New Left Review permitiram o surgimento de variadas modalidades da História.

A peculiaridade dos Annales, surgida com a produção da revista Annales, em 1929, com os historiadores franceses Marc Bloch, Lucien Febvre, e que também teve em seu núcleo central Fernand Braudel, Georg Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Laduric, entre outros, estava em sua busca pela proximidade com outras ciências, em sua inovação temática, na construção de uma histórica-problema, a história de todas as atividades humanas e não só a política. Outra questão importante é não tratar os Annales de forma homogênea, como uma escola no sentido clássico, mas como um movimento marcado por três fases, segundo Peter Burke (1991): a primeira, entre 1920 e 1945, momento de combate a história tradicional; a segunda, após a Segunda Guerra Mundial, momento que mais se aproxima de uma "escola", fortemente influenciada pela presença de Fernand Braudel; a terceira, após 1968, marcada pela fragmentação. Evidentemente que há muita polêmica entre os estudiosos sobre a correta periodização desse movimento (ou Escola), suas características e até mesmo suas particularidades. De qualquer forma, é inegável que os Annales trouxeram uma importante contribuição historiográfica.

É nesse momento da terceira geração que Michel Foucault tem uma proximidade com a Escola de Annales em função de seus interesses históricos.

Em sentido oposto à perspectiva de “História Total” das primeiras gerações dos Annales, Foucault buscará o caminho do particular, da singularidade, das micro-relações.

Cada uma dessas perspectivas historiográficas tem as suas dimensões políticas, ou seja, refletem e produzem projetos societários diferenciados na medida em que possuem determinadas compreensões de mundo, explicam de variadas maneiras o seu funcionamento e suas possibilidades de transformações.

História e Política: da totalidade à micro-história

A História Política, adequada ao clima nacionalista de afirmação identitária das nações no século XIX, deparou-se com o imperialismo e com a barbárie da I Guerra Mundial, provocando contestações no campo historiográficos por diversos setores, entre eles os precursores da Escola de Annales. É nesse contexto também que emergem novas ciências sociais, como a sociologia, a antropologia, a demografia, a linguística, a psicologia, a geografia humana e as diversas modalidades de história. As crises do capitalismo exigiam também estudos no campo social e econômico. É nesse sentido que a interdisciplinaridade ganhava importância para Lucien Febvre e Marc Bloch, marcando a identidade dos Annales.

A crítica ao positivismo e ao historicismo mais conservador, por parte dos novos historiadores, dirigiu-se contra a ideia de que a história poderia ser reconstituída a partir de uma análise puramente objetiva dos documentos históricos, como um dado a ser desvendado por procedimentos técnicos próprios ao historiador, que, por meio de um ordenamento cronológico, os fatos históricos seriam reconstituídos em uma exposição linear. Contrapondo-se a isso, a Escola de Annales, com seus precursores, defendeu a ideia de “História-Problema”, que tinha por objetivo “[...] um problema colocado pelo próprio historiador, a partir das motivações de sua própria época e dos novos horizontes de apreensão da História por ela liberados, todo fato histórico passa a ser consequentemente uma construção do historiador.” (BARROS, 2010, p. 93). A história poderia ser reconstruída e não mais reconstituída.

Essa nova abordagem apontou para além da esfera política, abarcando a esfera social, econômica, aos modos de pensar e agir, aos movimentos populacionais, entre outras.

> *Um célebre dito de Karl Marx, que afirmara que "tudo é história" – no sentido de que nada escapava ao movimento da História – era agora reapropriado pelos Annales para significar que tudo era legítimo de ser estudado pelo historiador, e não apenas aquele pequeno setor da dimensão política de uma sociedade que correspondia à História da Política tradicional, da guerra, da diplomacia e das elites políticas, universo ao qual praticamente se restringira o historicismo mais tradicional. "Tudo é história" passava a ser, a partir de então, um dos sentidos possíveis para a expressão História Total (a "história de tudo", em uma de suas aberturas de significado; a "história do todo", na sua acepção holística).* (BARROS, 2010, p. 94).

Assim como no materialismo histórico, essa compreensão historiográfica dos Annales permitiu que os sujeitos históricos reais – os homens comuns - fossem vistos como produtores da história e não apenas as elites e as instituições políticas, como o positivismo e o historicismo defendiam. Outro elemento importante para compreender a dimensão política da historiografia dos Annales, em suas duas primeiras gerações, é sua dimensão de "Longa Duração", em que as transformações históricas estavam relacionadas com as permanências, ou, dito de outro modo, que as mudanças seriam compreendidas num longo processo histórico em que a estrutura social continha em seu interior mudanças conjunturais (os eventos), estas possuindo repetições, ciclos. As mudanças estruturais seriam mais lentas, enquanto as mudanças em seu interior seriam de outra ordem, portanto, a história era vista com temporalidades distintas. As estruturas sociais possuem características distintas, o que permite perceber as mudanças de maior profundidade, a distinção entre passado e presente, as distinções de menor profundidade histórica nas mudanças conjunturais, o que também lhes permitiam fugir do anacronismo histórico. É dessa forma que o passado é articulado ao presente, tendo a História-Problema como elo e de reconstrução do passado, permitindo ao historiador compreender melhor o tempo vivido.

Aqui também há uma variação de posições no interior do movimento dos Annales para compreender os processos de transformações sociais ou de suas manutenções: desde os que afirmaram a força da estrutura social sobre os

eventos (Bloch), que quase desaparecem, passando pela defesa do evento ou da singularidade histórica como ponto de partida (Febvre) para a compreensão do todo, como também aqueles, como Braudel, que defenderam uma relação dialética entre eventos e estrutura.

Lucien Febvre, com suas obras biográficas sobre Philippe II, Lutero e Rebelais, buscava compreender como as mentalidades de figuras singulares estavam inseridas numa estrutura social, política e econômica correspondente. Nesse sentido, as mentalidades estavam marcadas por determinadas condições históricas ou pela mentalidade da época. Marc Bloch, trilhando um caminho parecido, buscou em Os Reis Taumaturgos (1924) não só a constituição de uma Histórica Comparada de dinastias reais inglesas e francesas, mas uma análise de como as relações de poder se expressavam na crença popular de um poder milagroso dos reis. Na obra A Sociedade Feudal (1939), o autor apresenta sua perspectiva de História Total, em que as variadas dimensões da vida social, econômica, política e cultural são analisadas por meio de uma perspectiva da coesão social que demonstra influência de Durkheim.

É com Fernand Braudel que os Annales adquirem uma perspectiva de paradigma, se consolida institucionalmente, fundando a École des Hautes Études. Os principais debates críticos de Braudel dirigiram-se contra as análises que supervalorizam os eventos, como foi o caso de Gurvittch com sua micro-sociologia, assim como seu polo oposto, o estruturalismo de Lévi-Strauss, buscando, por meio de uma análise de Longa-Duração, uma relação dialética entre o evento e a estrutura ou a “dialética das durações”, designada por José Carlos Reis (1994), conforme afirma BARROS (2010, p.14). Braudel busca articular as variadas temporalidades do evento, da conjuntura e da estrutura, analisando cada uma delas (a curta, a média e a longa duração) em seu próprio movimento, articulando-as numa totalidade. Foi dessa forma que produziu sua obra O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Felipe II (1949).

A terceira geração dos Annales rompe com a perspectiva de “História Total”, o que permitiu um grande debate sobre o movimento, se houve ou não uma descontinuidade com os paradigmas originais. O ano de 1968, que marcou essa passagem, era de efervescência política pelo mundo afora e da fragmentação de movimentos sociais com suas particularidades e identidades. No campo historiográfico, houve uma retomada dos temas políticos, da narrativa,

da valorização das biografias, sob novas perspectivas. Além disso, o movimento mais importante foi no sentido do particular, da singularidade, aquilo que as análises macroestruturais não teriam capacidade de análise, da Micro-História, como foi posteriormente denominada.

> *O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser, desta maneira, o espaço micro-recortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência (por exemplo, um crime) ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que está disposto a examinar. Se ele elabora a biografia ou a "história de vida" de um indivíduo (e frequentemente escolherá um indivíduo anônimo) o que o estará interessando não é propriamente biografar este indivíduo, mas sim os aspectos que poderá perceber através do exame micro-localizado desta vida.* (BARROS, 2011).

Na Micro História também há importantes variações. Tanto aquelas que buscam no particular, elementos de compreensão e de relação com o geral e universal, como também aquelas perspectivas que, na crítica ao universalismo, buscam a singularidade como fator histórico fundamental.

É nesse momento histórico que em variadas áreas do conhecimento as metas narrativas começam a ser questionadas, até mesmo a possibilidade da verdade histórica, ainda que relativa, ou dito de outro modo, do conhecimento histórico objetivo. A realidade passa ser tratada como um discurso, não havendo "[...] nenhuma distinção clara entre o que é verdadeiro e o que sentimos ser verdadeiro, então minha própria construção da realidade é tão boa quanto a sua ou a de outrem, pois 'o discurso é o produtor desse mundo, não o espelho'" (HOBSBAWM, 1999, p. 286). O relativismo retoma sua força levando suas perspectivas ao extremo. Esse movimento ficou conhecido como "pós-modernidade", que também influenciou a historiografia e o movimento de Annales.

A terceira geração do Annales estava envolvida nesse contexto histórico e iniciou uma produção distinta das gerações anteriores, valorizando uma perspectiva fragmentada do conhecimento histórico, questionando as perspectivas totalizantes, mas, mantendo a perspectiva interdisciplinar, característica de unidade das três gerações. A Antropologia, nessa nova fase, ganhou destaque e dinamizou as modalidades de História Cultural, de História

das Mentalidades, da Nova História Política. Esse novo momento, que Eric J, Hobsbawm (1998) denominou como crise, em função da diversidade metodológica e temática, estava inserido num contexto político mais amplo, da Guerra Fria, de combate não só às teses marxistas, mas também às teorias que buscavam uma compreensão mais ampla da estrutura social capitalista. Para aqueles que pretendiam transformar a realidade, compreender os mecanismos de funcionamento da sociedade burguesa era um elemento fundamental para as possibilidades de transformações.

As teses pós-modernas adquiram variadas conotações políticas, desde aquelas que que negavam uma ordem social que tivesse alguma coerência lógica, resgatando as antigas teorias irracionalistas de que a realidade é incompreensível, caótica, e, nesse sentido impossível de compreender um desenvolvimento histórico próprio, tendo, por exemplo, Daniel Bell (1919-2011) como expoente importante de uma perspectiva pós-moderna conservadora, como aquelas teses, mais críticas, que, partindo dos mesmos pressupostos da impossibilidade de compreensão da totalidade social, afirmam que é no micro espaço que a resistência, diante de uma sociedade opressora, se dá, como atestam, por exemplo, Boaventura de Souza Santos (1940-...) e Zygmunt Bauman (1925-2017).

Este é ambiente da terceira geração dos Annales e de Michel Foucault, em que as meta narrativas e razão iluminista são questionadas. Este ambiente geral não implicou necessariamente da filiação automática de historiadores da Micro-história e de Foucault ao pós-modernismo. Foucault, vindo de uma influência inicial do estruturalismo, ficaria melhor alocado nas denominadas teorias pós-estruturalistas. O que destacamos aqui é um clima político e teórico de crítica às meta-narrativas, que convergem variadas tradições. Há também muita polêmica a respeito da construção de uma teoria da história em Foucault. De qualquer forma, ele buscou no conceito de genealogia de Nietzsche suas referências, como ele próprio atesta: “O mais honesto teria sido, talvez, citar apenas o nome de Nietzsche, posto que o que aqui digo só tem sentido se o relacionarmos com sua obra que, em minha opinião, é o melhor, mais eficaz e atual dos modelos que temos à mão para levar ao cabo as investigações que proponho.” (NIETZSCHE Apud IASI, 2002, p. 146).

É isso que permite a Foucault a crítica às metas narrativas e a uma teleologia da história, alterando suas concepções estruturalistas iniciais em direção a uma concepção histórica "[...] do acaso, do acidental, do fortuito, da singularidade do acontecimento." (IASI, 2002, p. 147). Presentismo e relativismo estão conjugados em suas perspectivas. No primeiro caso, sob influência de Nietzsche, e no segundo compreendendo a realidade histórica como um discurso:

> *[...] interpretar é se apoderar, por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um novo jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpenetrações.*(FOUCAULT, 1984, p. 26).

Para Foucault, não há possibilidade de um conhecimento histórico objetivo, já que as tentativas de construção disso representaram "[...] a história de um erro que tem o nome de verdade" (FOUCAULT, 1984, p. 19). Assim também ele encara a questão do sujeito histórico portador da transformação social, contrapondo com a "morte do sujeito", ou seja, com uma crítica a um sujeito da história (sociedade, classes, o Homem) puramente abstrato, distante da realidade concreta do homem em seu cotidiano.

Nesse sentido, cabe aqui um breve registro das diferenças entre Marx e Foucault em relação ao sujeito histórico para exemplificar e compreender melhor as perspectivas de totalidade entre os dois teóricos.

> *Para Marx a ação concreta dos seres humanos no campo vivo, onde a causalidade e a dinâmica imprevisível das forças se expressam, produz e acumula no tempo formas e ordens definidas que não são nem aleatórias nem casuais, formações sociais e modos de produção que materializam interesses concretos de certas classes sociais que baseiam nessas formas históricas sua dominação. Nesse sentido, a alteração revolucionária da ordem existente só pode ser pensada na relação concreta entre as lutas históricas específicas e esta totalidade.* (IASI, 2002, p. 160).

Enquanto para Foucault:

> *[...] não existe esta totalidade, esta síntese que dá sentido e ordena as diferentes relações que materializam uma ordem dada. A ordem existe por meio e através das relações concretas que materializam no aqui e agora as formas de assujeitamento e de dominação. Não existira*

> *um jogo que perdemos entre os séculos XIV e XVIII para a burguesia, sofrendo hoje a dominação decorrente de nossa derrota passada. O jogo está em curso e o perdemos e conquistamos em vitórias ou derrotas a cada dia, a cada confronto.* (IASI 2002, p, 160).

Foucault critica a ideia de um sujeito histórico portador de interesses universais na medida em que aponta para lutas e rupturas específicas, que são concretas e não a uma totalidade abstrata. Criticando os intelectuais marxistas ele afirma que "O que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber, elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem." (FOUCAULT, 1984, p. 71). Por que essa ação tradicional do intelectual não é mais importante? Segundo o filósofo, as relações de poder se estruturam desde baixo, sendo produzidas e reproduzidas em todas as esferas sociais, sem que haja uma totalidade que faça sentido, o que permite que os sujeitos concretos vivenciem diretamente essas relações de poder e, nesse sentido, expressem melhor a consciência desse processo do qualquer outro sujeito. As lutas, sem o caráter universal, adquirem características de resistências particulares, não há revolução social, mas "revoluções moleculares". O "fim do sujeito" para Foucault não significa a inexistência de sujeitos, mas o fim de um sujeito único e abstrato, defendendo a existência de vários sujeitos particulares em suas lutas específicas, expressando uma realidade fragmentada.

Foucault foi um ativo militante de causas sociais dos oprimidos, defendendo a necessidade das lutas particulares para a resistência diante das relações de poder que permeavam as relações sociais. Mauro Iasi (2002), em suas reflexões sobre Foucault o denominou o "general da tática", citando Clausewitz como uma provocação interessante, que segue abaixo:

> *Se a luta fosse um ato único, não haveria necessidade de mais qualquer subdivisão, mas a luta compõe-se de um número maior ou menor de ações separadas, completas em si mesmas, a que chamamos combates. (...) Daqui resultam as atividades completamente diferentes, a da formação e condução destes combates singulares de per si e a combinação de uns com os outros, tendo em vista o objetivo final da guerra. Ao primeiro caso dá-se o nome de tática, ao outro estratégia.* (CLASEWITZ Apud IASI, 2002, p. 166).

Foucault seria um teórico da tática? Haveria uma dimensão maior do que ela?

As dimensões de totalidade e de particularidade merecem especial atenção nos conteúdos desenvolvidos nessa seção. Esses conceitos devem ser compreendidos em cada momento histórico e por meio dos diversos teóricos apresentados. Exemplo disso é a perspectiva de totalidade, que adquire conteúdos diferenciados tanto entre os marxistas, como entre os historiadores dos Annales. Um dos aspectos importantes dessa perspectiva é compreender que a relação entre o particular e o universal estabelece uma relação coerente e, ao mesmo tempo, contraditória. Isso significa dizer que há uma inter-relação entre as partes e que estas formam uma totalidade em movimento, portanto, contraditória. A totalidade não significa o conhecimento de todos os aspectos de uma determinada realidade, mas a compreensão das relações fundamentais entre as particularidades, principalmente aquelas que configuram contradições, e sua formação como universalidade. É essa relação que dá a dimensão de totalidade. Exemplo disso é a relação entre capital e trabalho, que permite, para as tradições marxistas, compreender uma das dinâmicas particulares que formam a totalidade do modo de produção capitalista.

Da mesma forma, a perspectiva da particularidade histórica deve ser analisada, tendo configurações tanto em sua relação ou inter-relação com a totalidade como também por meio de sua autonomia, como pode ser visto em teóricos da terceira geração dos Annales e também em Foucault. Partindo do pressuposto de que a totalidade é uma impossibilidade para o conhecimento humano, e que só conhecemos fragmentos dessa realidade, variadas perspectivas teóricas terão como foco a particularidade e autonomia de cada complexo social – o político, o econômico, social – ou focalizando ainda mais a possibilidade do conhecimento para a micro particularidade, para o fragmentário, como aspectos da realidade que não possuem necessariamente relação com outras particularidades ou com uma universalidade.

Considerações finais

Concluindo, podemos destacar, nessas breves considerações sobre as relações entre a política e a história, duas questões que estamos longe de

pretender esgotar. Em primeiro lugar, no enfoque da relação entre infra e supra estrutura, há que se observar que, desde o século XIX a historiografia desenvolve-se em ligação com as transformações históricas do capitalismo. Há, na trajetória histórica do capitalismo, desde então, uma fase revolucionária, com rompimento com a estrutura social, política, econômica e cultural do antigo regime e, em paralelo, uma revolução das ideias com o iluminismo que culmina com o sistema filosófico de Hegel, que dá as bases de uma história construída ao mesmo tempo que pensada e uma fase conservadora, em que as conquistas da classe burguesa precisam se resguardar contra a classe proletária em ascensão. Essa fase conservadora é o terreno e o fertilizante para uma visão histórica de enfoque positivista, em que o poder político é visto como atributo de uma elite produtora da história. Durante o século XX, o capitalismo desenvolve-se influenciado pelo confronto com o socialismo, surgido em meados do século XIX, não só como um corpo de ideias, mas, sobretudo, como prática social e política que ganha cada vez maior importância até o final da década de 1980. O processo histórico nesse período, complexificado pelo avanço de bem sucedidas revoluções socialistas, bem como o esvaziamento de seu modelo dominante e traumatizado por duas guerras mundiais catastróficas e uma crise econômica que abalou os fundamentos do capitalismo liberal, proporcionará, no âmbito das ideias, o desenvolvimento de concepções bem mais díspares em relação ao poder que as presentes na origem da História como ciência no século XIX.

Dentro dessa diversidade há que se notar outra questão importante, que ganha fôlego na esteira das contestações da pretensão de Hegel a um sistema totalizante de pensamento. Assim como o empirismo contestou a metafísica tradicional que possibilitava artificialmente uma visão globalizante do real, depois de Hegel, várias correntes filosóficas passaram a fazer a mesma contestação a propósito das suas pretensões a um sistema de explicação totalizante de uma realidade que evolui segundo as mesmas leis do pensamento. Mas, por outro lado, não há como reduzir a crítica à contestação empirista, pois não há como se conhecer uma realidade como composta por fenômenos isolados e desconexos. Portanto, a nosso ver, ainda podemos falar de uma história total, como defende o marxismo, no sentido de se entender a conexão, a mais ampla possível dos fatos, com o cuidadoso uso da crítica, que não permite o uso de qualquer “cimento” alheio à sua própria realidade. Ou seja, uma conexão

entendida não como pressuposto, mas como objeto do pensamento crítico capaz de distinguir, na própria realidade o movimento dialético que igualmente dá sentido ao conhecimento. Todo conhecimento, por mais parcializado que seja, é sempre um esforço de visão totalizante, na medida em que não se restringe à descrição dos fenômenos, mas, sobretudo, busca esclarecer as suas conexões. Mormente as relações de poder, que constituem tanto a prática quanto a teoria política, fenômenos históricos, não podem ser entendidas em sua realidade sem as conexões que as ligam ao conjunto das relações sociais.

Dentro dessa diversidade historiográfica há que se notar outra questão importante, que ganha fôlego na esteira das contestações da pretensão de Hegel a um sistema totalizante de pensamento. Assim como o empirismo contestou a metafísica tradicional que possibilitava artificialmente uma visão globalizante do real, depois de Hegel, várias correntes filosóficas passaram a fazer a mesma contestação a propósito das suas pretensões a um sistema de explicação totalizante de uma realidade que evolui segundo as mesmas leis do pensamento. Mas, por outro lado, não há como reduzir a crítica à contestação empirista, pois não há como se conhecer uma realidade como composta por fenômenos isolados e desconexos. Portanto, a nosso ver, ainda podemos falar de uma história total, como defende o marxismo, no sentido de se entender a conexão, a mais ampla possível dos fatos, com o cuidadoso uso da crítica, que não permite o uso de qualquer “cimento” alheio à sua própria realidade. Ou seja, uma conexão entendida não como pressuposto, mas como objeto do pensamento crítico capaz de distinguir, na própria realidade o movimento dialético que igualmente dá sentido ao conhecimento. Todo conhecimento, por mais parcializado que seja, é sempre um esforço de visão totalizante, na medida em que não se restringe à descrição dos fenômenos, mas, sobretudo, busca esclarecer as suas conexões. Mormente as relações de poder, que constituem tanto a prática quanto a teoria política, fenômenos históricos, não podem ser entendidas em sua realidade sem as conexões que as ligam ao conjunto das relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, J. D. História Cultural – um panorama teórico e historiográfico. In: **Textos de História** (Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UNB). dezembro de 2003, volume 11, nº.1/2. p.145-171.

_____. **A Escola dos Annales**: considerações sobre a História do Movimento, Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.

_____. **Micro-História**. Disponpivel em: http://escritasdahistoria.blogspot.com.br/2011/01/micro-historia.html. Acesso em 08/11/2017.

BRECHT, B. **Histórias do Sr. Keuner**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2006.

BURKE. P. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales, 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

IASI, M. L. **O dilema de Hamlet**: o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Editora Viramundo, 2002.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

MULLER, R.. Revisitando e. P. Thompson e a "Miséria da Teoria" - doi: 10.4025/dialogos. v11i1e2.72. **Diálogos, América do Norte**, 11, mai. 2010. Disponível em: http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=72. Acesso em: 15 ago. 2017.

THOMPSON, E. P. "Folclore, Antropologia e História Social". In: **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

_____. Algumas observações sobre classe e "falsa consciência". In: **As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção Oficinas da História, vol. 1).

SOBRE OS AUTORES

Leandro Eliel Pereira de Moraes

Pós-doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2019), Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (2017), Mestre em Educação pela Universidade Metodista

de Piracicaba - UNIMEP (2012), especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2005), graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC (1995) e educador popular. É professor na UNIFAJ, no curso de Pedagogia.

e-mail: leandroeliel@gmail.com

Antonio Carlos Rodrigues de Moraes

Professor de História na rede estadual do Estado de São Paulo e na rede municipal de Campinas/SP, atualmente aposentado.

e-mail: a.cromo@terra.com.br

ESCOLA SEM PARTIDO OU ESCOLA PARTIDA?[1]

School Without a Party or Broken School?

SOUZA, Paula Renata Vianna
Centro Universitário de Jaguariúna

MORAES, Leandro Eliel Pereira
Centro Universitário de Jaguariúna

Resumo: O projeto Escola sem Partido deve ser compreendido dentro de um contexto mais amplo, de crise internacional do sistema capitalista, em sua fase neoliberal, de incapacidade de resolução dos imensos problemas causados pela sua própria dinâmica produtora de desigualdades sociais e educacionais. No Brasil, esse processo foi acelerado a partir dos anos 1990, iniciado sob governo Collor e consolidado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, tendo uma desaceleração nos governos Lula e Dilma, que impulsionaram investimentos públicos em áreas sociais, melhorando as condições de vida dos setores populares. Este processo gerou reações dos setores conservadores, provocando a derrubada do governo Dilma e a prisão de Lula, além de medidas políticas e institucionais de desmonte de políticas e investimentos sociais. O projeto Escola Sem Partido foi criado nesse contexto, defendendo uma postura de "neutralidade" dos professores, que, supostamente, estariam doutrinando os alunos, além de delimitarem os conteúdos que a escola deveria desenvolver, em contraste com aqueles que seriam exclusivos da família. Este artigo busca compreender, a partir da investigação das ações e discursos de seus proponentes e a partir da literatura crítica ao projeto, os fundamentos do Escola sem Partido, seus marcos legais e quem são os indivíduos e grupos transformados em alvos de suas proposições.

Palavras-chaves: Escola sem Partido; Educação; Censura.

Abstract: The School Without a Party project must be understood within a broader context: the international crisis of the capitalist system, that in it's neoliberal phase proves it's inability to solve the immense problems caused by it's own dynamic, one that produces social and educational inequalities. In Brazil, this process was accelerated in the 1990s, starting under the Collor government and consolidated during the rule of Fernando Henrique Cardoso. It slowed in the Lula and Dilma governments, which stimulated public investments in social areas, improving the living conditions of popular sectors. The slowdown of this process generated reactions in the conservative sectors of Brazilian society, provoking the overthrow of the Dilma government and the imprisonment of Lula, as well as political and institutional measures to dismantle policies and social investments. The School Without a Party project was created in this context, advocating a position of "neutrality" of the teachers, who supposedly were

[11] Este artigo é resultado da pesquisa realizada entre 2018 e 2019 pela estudante Paula Renata Vianna de Souza do Programa de Iniciação Científica (PIC) do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), orientada pelo professor Leandro Eliel Pereira de Moraes.

"indoctrinating" the students. They also advocate for the delimitation of the contents that the school should develop, in contrast to those contents that would be the exclusive responsibility of the family. This article seeks to understand, based on the investigation of the actions and discourses of it's proponents and from the perspective of the critical literature regarding the project, the foundations of the School without a Party project, it's legal frameworks, and the individuals and groups that become targets of it's propositions.

Key-words: School Without a Party, Education, Censorship

INTRODUÇÃO

O projeto Escola sem Partido deve ser compreendido dentro de um contexto mais amplo, de crise internacional do sistema capitalista, em sua fase neoliberal, de incapacidade de resolução dos imensos problemas causados pela sua própria dinâmica, dentre eles, a desigualdade social e educacional. Desde o início dos anos 1970, após a Crise do Petróleo, o neoliberalismo foi marcado pelo avanço das privatizações da esfera pública, pela desregulamentação das relações de trabalho e pela abertura comercial. No Brasil, esse processo foi acelerado a partir dos anos 1990, iniciado sob governo Collor e consolidado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso.

Em 2003, com o início do governo Lula, e também, no primeiro governo de Dilma Rousseff, houve uma retomada do papel do Estado no desenvolvimento de políticas públicas, de recuperação do poder de compra com aumentos reais do salário mínimo, com fortes investimentos nas áreas sociais, em particular na educação, entre outras medidas que permitiram melhorias nas condições de vida dos setores populares, sem, contudo, alterar as estruturas históricas das profundas desigualdades sociais existentes.

Uma dessas marcas históricas expressou-se pela forte reação dos setores economicamente dominantes e da elite detentora do poder político, que, diante desses tímidos avanços proporcionados pelos governos petistas, demonstraram sua incapacidade histórica de tolerar níveis crescentes de democracia e de melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora. O Golpe Militar de 1964 e o Golpe de 2016 são exemplos desta reação. Neste último caso, o golpe foi apoiado pelas principais empresas midiáticas, pelo judiciário, pelo parlamento e pelas forças armadas, culminando na prisão de Luis

Inácio Lula da Silva (principal candidato às eleições de 2018), o que permitiu a esses setores a retomada do poder político.

Vivenciamos, portanto, um ambiente de avanço dos valores conservadores e da implementação de medidas institucionais que retiraram recursos públicos das áreas sociais (Emenda Constitucional 95), que diminuíram os direitos trabalhistas (Reforma Trabalhista), que ameaçam o direito de aposentadoria das pessoas (atual proposta de Reforma da Previdência), entre outras. Dois dias após a eleição de Jair Bolsonaro (PSL-RJ) para a presidência da República, deputados alinhados à extrema-direita prepararam o avanço da discussão do Projeto de Lei 7180/2014, que institui a chamada "Escola sem Partido", em comissão especial na Câmara dos Deputados. Ou seja, vale ressaltar que esta é uma das bandeiras do presidente eleito para a educação.

É nesse ambiente político e social que o projeto Escola sem Partido deve ser compreendido, ou seja, como tentativa de silenciar o pluralismo de ideias no interior da escola, impondo uma determinada visão de mundo. Esta aversão ao pluralismo de ideias funda-se no pressuposto de que há um conjunto de verdades que se impõem por si mesmas, vale dizer, são “imparciais”, “naturais”; qualquer posição que as afronte é entendida como “contaminação” das mentes, ou seja, “doutrinação”. Nesse sentido, ganha importância o estudo da gênese do Escola sem Partido, de quem está por trás da disseminação das ideias e do sentido político do projeto, do significado pedagógico dos Projetos de Lei vinculados ao ESP, e dos impactos do projeto para a educação, que já se fazem visíveis no contexto das escolas e universidades de todo o país.

Dessa forma, a partir de uma extensa revisão bibliográfica sintetizada neste artigo, apontaremos os resultados da pesquisa a partir da apresentação do projeto Escola sem Partido, de acordo com seus proponentes e defensores, e também pela análise crítica de diversos autores e organizações sociais a partir de quatro eixos analíticos: gênese e fundamentos ideológicos; marcos legais e as implicações do ESP no âmbito das políticas públicas; o projeto Escola sem Partidos e as práticas pedagógicas; a quem se dirigem os ataques do ESP. Além disso, também indicamos os principais movimentos de resistência ao projeto. O termo “Escola Partida”, no título desse artigo, foi inspirado nas reflexões de

Marise Nogueira Ramos (2017), indicando uma adequada síntese das consequências desse projeto para a educação brasileira.

O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Ao pesquisarmos a respeito do Escola sem Partido, encontramos dois sites e uma página na rede social *Facebook*[2], dedicados ao projeto. Esse movimento foi criado em 2004 e não encontramos informações sobre o grupo de pessoas que o compõem, aparecendo publicamente apenas o nome de Miguel Francisco Urbano Nagib como coordenador do Movimento Escola Sem Partido. Nagib é procurador federal do Estado de São Paulo e presidente da Associação Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eirele-ME, e é quem fala publicamente em nome da organização, demonstrando uma relação autoral com suas proposições e ampla autonomia na sua condução.

No site escolasempartido.org, a organização se apresenta como "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior." (http://escolasempartido.org/quem-somos/). Alegam que "A pretexto de transmitir aos alunos uma 'visão crítica' da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo." (idem).

Defendem que o escolasempartido.org é um acervo permanente, "um espaço no qual estudantes, ex-estudantes e pais poderão expressar suas opiniões sobre professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação." (idem). Neste sentido, há ferramentas e orientações para que pais e alunos divulguem seus testemunhos no site, se acharem que foram vítimas de "falsos educadores".

Para a criação do Escola sem Partido, declaram que se inspiraram na experiência do *No Indoctrination*, iniciativa análoga norte-americana criada em 2003, que é alegadamente um movimento de pais e alunos, cujos adeptos intitulam-se apartidários e questionam o posicionamento de professores em sala

[2] São os sites http://escolasempartido.org, https://www.programaescolasempartido.org e a página https://www.facebook.com/escolasempartidooficial.

de aula. O *No Indoctrination* também continha website (hoje fora do ar) com espaço para acolher denúncias de supostas doutrinações, cujas mais recorrentes diziam respeito a denúncias de professores pró-islâmicos e de temas relacionados ao Oriente Médio. Os adeptos do ESP também assumem como fonte de inspiração o movimento *Campus Watch*, que incentiva estudantes universitários a denunciarem professores solidários à causa palestina. Outra fonte de inspiração para o Escola sem Partido, segundo Miguel Nagib, foi o Código de Defesa ao Consumidor.

Os ideais expressos pelo Escola sem Partido encontram respaldo em fóruns de defesa do liberalismo, como o Instituto Millenium (do qual Miguel Nagib foi articulista por muitos anos), o Instituto Mises Brasil, o Instituto Liberal de Brasília, o Instituto de Estudos Empresariais (organizador do Fórum da Liberdade). Não é coincidência que os autores que compõem estes *think tanks* do liberalismo brasileiro defendam causas similares às do Escola sem Partido, como a restrição da liberdade de ensinar e de aprender, a privatização da educação, a defesa da redução do controle do Estado e defesa da liberdade para ensinar em casa (*homeschooling*). Portanto, é notória esta ampla rede de conexões ultraliberais que, embora não esteja abertamente vinculada ao ESP, está por trás de sua defesa e disseminação de ideias.

Os proponentes do ESP apresentam, no site, o "Programa Escola sem Partido", afirmando que trata-se de uma proposta de "lei contra o abuso da liberdade de ensinar":

> *"uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo:*
> *1- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.*
> *2- O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.*
> *3- O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.*
> *4- Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.*

> *5- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.*
> *6- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula."* (https://www.programaescolasempartido.org).

Declaram que o objetivo do cartaz é apenas informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que já decorrem da Constituição Federal, como a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos[3]; o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado[4] ; o pluralismo de ideias[5]; e o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, garantido pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Argumentam que os cartazes serão subsídio para que os próprios alunos "*possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles.*" (https://www.programaescolasempartido.org).

Vale ressaltar que o Escola sem Partido promove orientações sistemáticas em seus canais de comunicação, direcionadas tanto para a sociedade civil, oferecendo dados sobre atos jurídicos, instruções e modelos de documentos para possíveis denúncias contra docentes "doutrinadores", quanto para os poderes legislativos, com minutas de projetos de lei em formatos precisos para cada instância.

A primeira iniciativa de conversão do movimento em Projeto de Lei foi realizada por Miguel Nagib, por solicitação de Flávio Bolsonaro, então deputado estadual no Rio de Janeiro pelo Partido Progressista-PP. Em 2014, O Projeto de Lei 7180/2014 chega à Câmara dos Deputados propondo a alteração do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando a inclusão do seguinte trecho entre os princípios norteadores da educação no país: "respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à

[3] Art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF/88.
[4] Arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput, da CF/88.
[5] Art. 206, III, da CF/88.

educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas".

No substitutivo do referido PL, apresentado em outubro de 2018, que levava em conta as emendas propostas pelos parlamentares, o relator do projeto na época, deputado Flavinho (PSC/SP), propôs um texto que contemplava ações propostas pelo anteprojeto de Nagib, como a fixação de cartazes em escolas com os "deveres do professor", determinação de que não haja intromissão "no processo de amadurecimento sexual dos alunos" e que os processos seletivos de ingresso no ensino superior e carreira docente estejam de acordo com os princípios do Escola Sem Partido.

De acordo com levantamento realizado pelo portal Gênero e Número, os partidos que mais apresentaram projetos de lei relacionados ao Escola sem Partido são o Partido Progressista-PP, Partido Social Cristão-PSC, Movimento Democrático Brasileiro-MDB, Partido da Social Democracia Brasileria-PSDB, Partido Republicano Brasileiro-PRB e Partido Social Democrático-PSD (BASTOS, 2018).

A ramificação progressiva do Escola sem Partido junto a setores da mídia, a segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários e acadêmicos permitiu que o projeto fortalecesse frentes de atuação diversificadas, com destaque para a sistematicidade das ações parlamentares, em diversos níveis, com uma crescente adesão de setores mais conservadores da sociedade civil ao projeto.

ESCOLA SEM PARTIDO: DESVELANDO O DISCURSO

Gênese e fundamentos ideológicos

Gaudêncio Frigotto (2017), no artigo "*A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*", resgata na perspectiva histórica e no contexto do capitalismo mundial as determinações mais profundas e menos visíveis que constituem as teses do Escola sem Partido.

O Brasil, historicamente forjado pelo colonialismo e pela escravidão, produziu uma sociedade extremamente desigual e violenta. Frigotto afirma que em nosso país "A desigualdade econômica, social, educacional e cultural, que

se explicita em pleno século XXI, resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios." (2017, p. 20). Portanto, para o autor é inegável a relação orgânica entre as razões que culminaram no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a propagação de teses ultraconservadoras no plano social e político, provenientes de uma junção da política com o moralismo fundamentalista religioso. Frigotto elucida que, não por acaso, o projeto Escola sem Partido tem ampla aceitação destes mesmos setores que consumaram o golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático acima citado.

Diante da imensa crise econômica internacional, o recente golpe parlamentar-institucional implementado no país foi, portanto, mais um instrumento para a classe dominante promover maior exploração à classe trabalhadora. Acompanhamos os rápidos e sucessivos golpes na educação, como o congelamento por 20 anos nos investimentos em serviços públicos, a reforma do Ensino Médio, bem como uma aceleração agressiva de reformas neoliberais na educação. É neste contexto econômico e político, internacional e nacional, que a ideologia do Escola sem Partido ganha renovada força e projeção, tanto na sociedade quanto produzindo efeitos na política educacional.

Betty R. Solano Espinosa e Felipe B. Campanuci Queiroz demonstraram, no artigo "*Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido*", a poderosa teia de relações por trás da iniciativa Escola sem Partido, "(…) que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes por meios digitais que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos" (2017, p. 49). O Escola sem Partido tem conexões com instituições como o Instituto Millenium, o Foro de Brasília, o Revoltados On Line, o Movimento Brasil Livre, entre outros. Tanto movimentos conservadores quanto liberais aderem ao Escola sem Partido, com destaque para atuação dos setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais, que alegam defender os valores da família tradicional e que fazem apologia à ditadura militar.

No artigo "*O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*", Fernando de Araujo Penna (2017) chama a atenção para as estratégias discursivas do Escola sem Partido, que desde 2004 vêm angariando cada vez mais adeptos na sociedade civil, apesar de defender ideias

notadamente contraditórias à legislação educacional atual. O autor enfatiza que este tipo específico de discurso nos fornece importante chave de leitura para entender o fenômeno educacional:

> *Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os memes, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista*. (2017, p. 35).

Utilizam, portanto, um discurso intencionalmente reducionista, que ganha enorme força ao ser disseminado pela internet, em redes sociais, na forma de *memes* ofensivos que desumanizam o professor, chamando-o de monstro, vampiro, parasita, promovendo discurso de ódio e clima denuncista, enfatiza Penna.

Josianne Frância Cerasoli e Mariana Miggiolaro Chaguri, em seu artigo *"Vigiar a escola, odiar a democracia ou defender o bem público?"*, afirmam que:

> *o "Escola sem Partido" está muito longe da espontaneidade sugerida pelos "mitos de origem" que enuncia. Distancia-se também de uma ação na qual "naturalmente" os pais dos estudantes se reconheceriam para compor o assim chamado movimento. A aparente naturalidade das ações, inicialmente propostas como uma forma de ativismo, configura-se logo em seguida com atos coordenados e orientações sistemáticas, objetivamente direcionadas tanto para os poderes legislativos, com minutas de projetos de lei em formatos precisos para cada instância, quanto para a sociedade, com modelos de documentos para possíveis denúncias contra "doutrinadores" na escola e dados sobre atos jurídicos. Na verdade, raramente aqueles que falam em nome desse movimento o fazem na condição de pais ou estudantes, antes, são homens públicos, políticos profissionais, com mandatos parlamentares ou não, alguns norteando suas campanhas eleitorais por esta bandeira. É comum encontrar entre seus defensores agentes também engajados em outras pautas, ideologicamente alinhadas às liberais.* (2018, p. 09).

Eveline Algebaile, no artigo "*Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve*", afirma que o ESP não é um movimento social e sim um organismo especializado. Esses traços gerais de sua constituição dão indicações relevantes sobre o efetivo caráter dessa organização, reduzindo a possibilidade de que a mesma seja entendida como um "movimento" e reforçando a percepção de que

se trata tipicamente de um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição, ressalta a autora. (2017, p. 66).

Algebaile declara que o Escola sem Partido promove "na estrutura singular e na linguagem do site, ancoradas na veiculação de variadas peças de propaganda vigorosamente panfletárias (especialmente *posts* e vídeos em tom jocoso e depreciativo), na difusão massiva de textos de opinião" (2017, p. 68), um discurso de fácil adesão, que critica de forma reducionista assuntos como orientação sexual e questões de gênero, diversidade de modelos familiares, combatendo ainda a discussão de perspectivas críticas sobre o contexto capitalista e a respeito da educação conservadora.

Portanto, segundo Algebaile (2017), os proponentes do Escola sem Partido construíram armadilhas retóricas e discursivas que não são facilmente perceptíveis nos projetos de lei ou nos discursos reducionistas que promovem. Mas quando compreendemos a gênese do ESP e suas articulações, percebemos que o falacioso argumento de neutralidade e apartidarismo escondem, na verdade, intenções de censura, assédio e perseguição, e passamos a compreender que os reais objetivos, doutrinas, valores e preceitos dos defensores do projeto tem o intuito de eliminar da escola sua dimensão educativa, crítica, democrática e plural.

Marcos legais e as implicações do ESP no âmbito das políticas públicas

Desde 2014, os proponentes do Escola sem Partido têm lutado pela aprovação de Projetos de Lei contra a "doutrinação ideológica" nas instituições de ensino, exigindo "neutralidade" por parte dos docentes. Conforme afirmamos anteriormente, em 2014, Flávio Bolsonaro encomendou a Nagib a redação do projeto de lei n° 2974/2014. No mesmo período, Carlos Bolsonaro, então vereador no Rio de Janeiro pelo PP, propôs projeto semelhante para o âmbito municipal. Cabe ressaltar que esta foi a primeira parceria formal entre a família Bolsonaro e Miguel Nagib.

Em 2016, o Estado de Alagoas foi o primeiro a ter uma lei inspirada no projeto Escola sem Partido aprovada, que é a Lei n° 7.800/2016, intitulada "Escola Livre". No entanto, a referida lei foi suspensa em 2017, por decisão do

Supremo Tribunal Federal. O ministro Luís Roberto Barroso concedeu liminar suspendendo-a por considerar que a iniciativa viola a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, bem como viola artigos da Constituição.

Tais PLs determinam, entre outros pontos, a afixação de cartazes nas escolas com “deveres dos professores” (a exemplo do PL 7180/14 e apensados), estabelecem que não seja feita “propaganda político-partidária” (idem) e que sejam apresentadas questões políticas e socioeconômicas, nas salas de aula, “de forma justa” (idem). Pretendem incluir, ainda, entre os princípios do ensino, “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (idem) e que “a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’” (idem).

Enquanto os projetos de lei são discutidos nos diversos âmbitos legislativos, na prática, ações motivadas pelo Escola sem Partido já fazem parte do cotidiano das escolas e universidades. No artigo “*Na lei ou ‘na marra’, extrema direita empurra ‘Escola sem Partido’*”, Daniel Cassol relata uma série de casos reais de perseguições e violações de direitos cometidos contra professoras e professores de instituições públicas e particulares, estimulados e/ou perpetrados por defensores do ESP. São casos de parlamentares intervindo em atividades de sala de aula, professores sendo expostos por pais e alunos, denúncias ao Ministério Público e um clima geral de perseguição motivado, se não pela ameaça real, pela repercussão causada na vida escolar. Enquanto a “descontaminação ideológica” não vai pela lei, tenta-se fazê-la na marra. (CASSOL, 2018, pg. 73).

A superação das desigualdades e o enfrentamento de preconceitos e discriminações estão expressos no Art. 3º da Constituição Federal como objetivos máximos da República Federal do Brasil. Em vista disso, fica patente que o Escola sem Partido viola os preceitos constitucionais acima citados, ao pretender impedir que haja pluralidade de ideias e diferentes interpretações nas

instituições escolares, impossibilitando assim que a escola seja efetivamente democrática.

Segundo o “Manual de Defesa contra a censura nas escolas” (www.manualdedefesadasescolas), considerando que a gestão democrática da educação tem como finalidade a garantia dos direitos humanos, em especial, do direito humano à educação de qualidade para toda a população, ela não pode ser usada para restringir os direitos previstos legalmente. A real gestão democrática depende, assim sendo, de dois aspectos complementares: de um lado, famílias, educadores, estudantes, movimentos sociais, entre outros, que têm o direito assegurado de participarem de debates e de decisões que impactam na vida escolar; por outro lado, estão os direitos fundamentais como as liberdades e o pluralismo que, de tão caros para o funcionamento de uma sociedade democrática, devem simplesmente ser respeitados pela sociedade e protegidos pelo Estado.

Portanto, a participação das famílias na educação de seus filhos não pode ser utilizada para limitar o direito constitucional de acesso a uma educação plural, complexa e crítica, ou seja, não pode ser argumento utilizado para impedir uma educação que promova a superação das desigualdades, discriminações e violências na sociedade brasileira, como consta no “Manual de Defesa contra a censura nas escolas”. Há de se observar que os dispositivos do art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, referido pelos defensores do Escola sem Partido para justificar o respeito aos valores familiares pela Escola, restringem a ingerência do Estado na educação familiar, mas nem por isso faculta às famílias um suposto direito de se sobrepor no âmbito da educação escolar.

No “Manual de Defesa contra a censura nas escolas” há ainda a informação de que nenhum poder do Estado, seja o Legislativo, Executivo ou Judiciário, bem como seus órgãos ou instituições (como secretarias de educação e escolas), pode promover quaisquer ações de censura, o que configuraria uma medida inconstitucional.

Para além dos projetos de lei, o Escola sem Partido atua em diversas frentes, dentro de um quadro mais geral de ofensiva. Agem de forma mais ou menos coordenada e têm acesso aos meios de comunicação, de modo a

publicizar e amplificar suas ações, disseminando medo e perseguição, como explicita Daniel Cassol (CASSOL, 2018). Um exemplo de iniciativa dos seus adeptos foi a ação civil pública para anular o critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi vitoriosa na 5ª Turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região. Outra iniciativa dos apoiadores do ESP foi a tentativa de retirar de Paulo Freire o título de patrono da educação brasileira, proposta esta que foi rejeitada e arquivada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal.

Cassol (CASSOL, 2018) relata, citando Arelaro, que a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), neste cenário político que promove o ideário do Escola sem Partido, trará dificuldades ainda maiores para professoras e professores.

> *Há ataques de todas as maneiras. Mas eu vejo com preocupação o que virá com a Base. Essa situação vai se tornar mais grave na forma como o Ministério da Educação vem vinculando toda a formação do professor e dos alunos baseada majoritariamente na Base. Haverá com certeza distribuição de material didático em que os professores serão convidados a utilizar exclusivamente aquele material. A negociação do governo federal com grupos religiosos, sobre a chamada 'ideologia de gênero' na Base Nacional, é gravíssima. Isso compromete toda a nossa história e a liberdade de pensamento. Num cenário de desemprego e corte de recursos, em que qualquer coisa é encarada como ideológica, se o professor depender de uma recontratação anual, é lógico que você pode introduzir critérios esquizofrênicos como razões para sua demissão.* (ARELARO *apud* CASSOL, 2018).

Sob justificativa explícita da "neutralidade", e implícita de controle dos conteúdos trabalhados pelos professores, por meio da BNCC e de um provável apostilamento crescente dos conteúdos, é possível, em nossa opinião, que esse processo denunciado pela professora Lisete Arelaro diminua a autonomia dos professores e, consequentemente, demande uma precária formação docente. Isto por que, na medida em que professoras e professores se tornam meros mediadores entre um conteúdo preestabelecido nos materiais e os alunos, o resultado é a redução da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que é tarefa primordial da escola. É esta alteração da essência da prática pedagógica que veremos em seguida.

Escola sem Partido e as práticas pedagógicas

O projeto Escola sem Partido, no ambiente político e social em que vivemos, já vem produzindo efeitos sobre as práticas pedagógicas, promovendo discursos de ódio, de silenciamento e de medo contra professoras e professores. Alguns autores traçaram, inclusive, um paralelo histórico com a Ditadura Militar no Brasil.

Considerando isso e o conturbado cenário da educação no Brasil, Eveline Algebaile, em seu artigo *"Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve"*, questiona como é que a suposta partidarização da formação escolar se tornou trincheira fundamental da questão educacional, como defende o Escola sem Partido, afirmando que essa não conformidade entre a cruzada empreendida pelo ESP e a escola real sinalizam determinadas pretensões e disputas. O que está sob ataque é "o fato de que a escola, como coletivo, seja garantida, antes de tudo, como um espaço capaz de construir com autonomia, colegialidade e respeito os parâmetros de ação que, no seu interior, produzirão uma formação coletiva insubstituível." (2017, p. 73). Também está sob ataque a atuação do professor como educador, que não mais encontrará na escola as condições e as relações por meio das quais ele pode aprimorar sua formação e seu trabalho intelectual. Portanto, segundo a autora, o que está efetivamente em disputa é a escola pública e seu caráter democrático, em detrimento de uma lógica mercantil, de segmentação dos sujeitos segundo a classe social, de acordo com propósitos privatistas e lógica capitalista.

No artigo "*Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico*", Marise Nogueira Ramos argumenta como o projeto de Lei do Escola sem Partido é uma expressão do atual Estado de exceção em que se encontra o Brasil.

> *(…) a proposta é, na verdade, de uma "escola partida". Isto porque, se educação e política podem ser vistos como "irmãos siameses", isto é, como uma relação de unidade, mas não de identidade, ao tentar separá-los, querem sacrificar a política, supostamente salvando a educação. Porém, este ser sobrevivente, como não pode viver sem a unidade que o constitui, retém a face desfigurada do irmão sacrificado: a doutrina conservadora*. (2017, p. 77).

A educadora denuncia como os partidários do Escola sem Partido recorrem ao dispositivo jurídico alegando "neutralidade", sendo guiados, na verdade, por uma intencionalidade política, visto que consideram os temas

acerca de raça e etnia, religiosidade, sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo, os mais permeáveis à doutrinação ideológica, defendendo que estes não devam ser discutidos em sala de aula.

Portanto, o projeto Escola sem Partido, segundo a autora, utiliza de forma demagógica até mesmo o termo “sem partido” no título do projeto, aproveitando-se da reação da sociedade contra partidos políticos. Este esvaziamento do sentido de política colabora para que a sociedade delegue o poder decisório para os opressores, perpetuando assim a hegemonia de uma classe dominante autoritária e de origem escravocrata. O Escola sem Partido disputa o currículo escolar nacional, promovendo processo de seleção cultural e ideológica. Ramos destaca: “a desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continuam tendo escolas pobres e para pobres” (2017, p. 82). Nesse sentido, merece destaque o fato do principal alvo dos defensores desse projeto ser a educação pública.

A autora aprofunda ainda reflexões sobre o papel do professor e o ato de educar, visto que o trabalho do professor pressupõe o processo de discussão de ideias e suas consequências na sociedade, permitindo deste modo a elaboração do pensamento autônomo e compreensão crítica da realidade pelos estudantes, o que não pode ser considerado um ato de doutrinação:

> *Mas, partindo do princípio da passividade do educando – o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto – e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado.* (2017, p. 84).

Mesmo com a patente inconstitucionalidade do Projeto Escola sem Partido, o mais preocupante é a adesão de diversos setores à suposta pertinência e neutralidade de seus princípios, o que já é suficiente para instigar um clima de denuncismo e assédio moral no interior da escola e de toda a sociedade. Ramos enfatiza que o Escola sem Partido é uma estratégia da classe dominante, que se sustenta no medo e na coerção para defender seus interesses. “O Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a

qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência" (2017, p. 85).

Utilizando-se dos conceitos *doxa* e *logos*, da filosofia, Rafael de Freitas e Souza e Tiago Fávero de Oliveira (2017), no artigo "*A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo*", argumentam que o Projeto de Lei do Escola sem Partido, alcunhado de "Lei da Mordaça", opta pela *doxa* (a simples opinião) em detrimento do *logos* (argumentos lógicos). Deste modo, o projeto tenta limitar a atuação do professor e o próprio acesso ao conhecimento. Historicamente, o conhecimento sempre foi encarado como algo perigoso, visto que ele pode libertar os sujeitos dos grilhões da ignorância (tal qual no mito da caverna de Platão), promovendo novas possibilidades de entender e atuar no mundo e, consequentemente, possibilitando a construção de uma nova estrutura social.

O projeto Escola sem partido fere não só princípios constitucionais, apontam Souza e Oliveira (2017), mas princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9.394), como a liberdade de ensino e aprendizagem, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e o respeito à liberdade, garantida a tolerância, princípios da educação nacional, como consta no art. 3˚ da lei supracitada.

Os autores apontam ainda como a legislação proposta pelo Escola sem Partido evoca a dimensão política da educação de modo equivocado, acusando professores de propagar formação ideológica e partidária nas salas de aula. Afinal, a escola não pode se furtar à sua missão política.

> *(...) a realidade social e política do Brasil e a formação básica do cidadão tratam de temas profundamente relacionados com a dimensão política. Assim, percebe-se que a escola é uma instituição política por natureza, já que forma indivíduos que irão conviver e desenvolver relações no ambiente da pólis. Isso significa que a escola não pode se furtar ao exercício de sua missão política.* (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p.127).

Ao criminalizar a política, os autores apontam que o Escola sem Partido prejudica a formação dos estudantes brasileiros, visto que "a formação educacional do cidadão deverá passar, necessariamente, pelo debate político, que dentro de um ambiente democrático, deverá se valer da liberdade da palavra para se manter". (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 127). Os defensores do projeto

querem, deste modo, impedir a formação de sujeitos que questionem e transformem esta realidade que só beneficia as elites. A suposta imparcialidade que o Escola sem Partido exige dos professores tem como principal objetivo amordaçá-los, prejudicando o processo educativo no intuito de inserir no meio social sujeitos acríticos, despolitizados e desorganizados.

No artigo "*Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido*", Paulino José Orso alega que estamos em uma profunda crise política, econômica, social e moral, cuja consequência é uma miséria teórica e educacional. Vigoram na educação propostas neoliberais e pós-modernas, o que contribui para que propostas como as do Escola sem Partido tenham cada vez mais adesão. O autor denuncia "o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar" (2017, p. 133), bem como o fato de que alunos e professores são trabalhadores marcados pela exploração e dominação.

Orso, acerca do Escola sem Partido, afirma que "ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordaça, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo" (2017, p.137). Portanto, de acordo com o autor, não há nenhuma neutralidade nesse discurso, cujos adeptos defendem a ideia de que qualquer lugar é propício para a aprendizagem e educação e, consequentemente, advogam o fim da escola, o esvaziamento dos conteúdos educacionais e a desvalorização do magistério; defendem a educação à distância, mesmo na educação básica; demagogicamente, defendem a liberdade de ensinar, quando na verdade negam qualquer liberdade, engessam e precarizam a educação.

O movimento do Escola sem Partido, pautado em uma concepção positivista, desvia a atenção dos problemas essenciais, transformando a escola em jaula para trancar docentes e alunos e isolá-los do mundo, na tentativa de impedir pensamento crítico e garantir a ordem e o progresso do capital. Segundo Orso, compactuar com tais pressupostos é compactuar com a violência, com a pobreza, com as desigualdades sociais e com as guerras; é compactuar com a miséria humana, cultural e social; Na contramão deste projeto, Orso aponta a necessidade da construção coletiva de uma proposta curricular, que considere a

heterogeneidade dos envolvidos, a diversidade de concepções e de interesses, as diferentes exigências e necessidades pedagógicas e sociais.

Como os sinais dessa concepção educacional já têm efeitos práticos na sociedade e na escola, promovendo o medo e a violência, Gaudêncio Frigotto (2017) faz ainda um paralelo dos tempos atuais com a ascensão do nazifascismo, questionando se estamos percebendo e nos articulando em relação a estes graves sinais de desagregação e intolerância às diversidades, que cada vez mais se manifestam em nossa sociedade. Para Frigotto "A pedagogia da confiança e o diálogo crítico são substituídos pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores". (2017, p. 31).

A quem se dirigem os ataques do ESP

Para além da perseguição de professoras e professores e da criminalização da prática docente, são muitos os sujeitos e organizações prejudicados pelo projeto Escola sem Partido, como estudantes, mulheres, grupos LGBTI[6], população indígena, população afro-descendente, pessoas que cultuam religião de matriz africana, as organizações de esquerda, sindicatos, movimentos sociais, a escola e a educação pública, entre outros.

Cerasoli e Chaguri lembram da importância da educação como bem público, fundamental para o aperfeiçoamento da cidadania, enfatizando como a prática democrática e a produção de um conhecimento cientificamente orientado devem ser exercícios cotidianos de quem atua nas escolas. "Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade", argumentam as autoras, que afirmam ainda que o objetivo mais pernicioso do Escola sem Partido é promover uma educação para a "auto-verdade" ou um ensino vazio (2017, pg. 11). Alegam que:

> *Se alguma advertência é válida em sala de aula, além do respeito inegociável entre todos, seguramente diz respeito aos princípios a partir dos quais temos buscado nas últimas três décadas o aprimoramento de concepções e práticas cidadãs, conforme enuncia claramente nossa Constituição: o "pluralismo político" (fundamento exposto no Art.1º); as garantias para a educação, que registram como princípios a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o*

[6] Sigla que significa lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexo.

> *"pluralismo de ideias e concepções pedagógicas"* (Art.205 e 206). (2018, pg.11).

Em seu artigo *"Gênero e LGTfobia na Educação"*, Toni Reis caracteriza o Escola sem Partido como o recrudescimento de um fenômeno "caracterizado por conservadorismo, reacionarismo, intolerância, fascismo e fundamentalismo em relação à abordagem de questões de gênero e diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino". Segundo Reis:

> *Os posicionamentos radicais sobre "ideologia de gênero" são apenas uma das facetas de um cenário conservador que vem ganhando espaço na sociedade brasileira, com manifestações como a "Marcha das famílias contra o comunismo" e outras pedindo "os militares novamente no poder", sem falar do reflexo dessa conjuntura no Congresso Nacional, a exemplo da "Bancada BBB" – Bala, Bíblia e Boi, ou seja, parlamentares ligados à indústria de armas, militares, religiões e interesses econômicos, com pouco ou nenhum comprometimento com as pautas sociais, inclusive a educação pública de qualidade.* (2016, pg. 118).

O Brasil possui marcos normativos que endossam e regulamentam tratados e acordos internacionais ratificados pelo país, que respaldam as práticas educacionais voltadas para a Educação em Direitos Humanos, a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual (2016, pg. 122). Portanto, o autor enfatiza como as propostas e os PLs do projeto Escola sem Partido são prejudiciais para o alcance dos objetivos da Educação estipulados pela Constituição Federal, quais sejam o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (Constituição do Brasil de 1988, art. 205).

Ana Lucia Silva Souza e Ednéia Gonçalves ressaltam a importância do marco legal que provocou a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pela Lei 10.639 de 2003, que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país, em seu artigo *"Reeducação da Relações Raciais e ESP"*. As autoras destacam como esta lei é parte de um longo processo de debate democrático entre diversos setores, em especial dos movimentos negros, e como representa um importante processo de "afirmação da necessidade do Estado posicionar-se diante do

racismo que estrutura e está presente na sociedade brasileira, e especificamente na educação" (2016, pg.138).

Foi o avanço e conquistas propiciado por movimentos sociais e políticos e de mobilização da sociedade civil organizada que permitiram que hoje seja possível discutirmos temáticas importantes para a formação de uma cidadania plena nas escolas, além da necessidade permanente e coletiva de manter vivas as pautas contra o racismo, o sexismo, a desigualdade de gênero e outras iniquidades, segundo as autoras. "Nesse sentido a escola deve sim ter partido, pelos direitos e pela vida digna. Então não calar é fundamental para a garantia de avanços em direção à construção de uma sociedade mais justa e democrática... e antirracista". (SOUZA; GONÇALVES, 2016, pg. 148).

Os movimentos de resistências ao ESP

Mesmo com os avanços do Escola sem Partido, encontramos muitos movimentos de resistência pelo país afora. Destacamos aqui alguns deles. Diversas entidades, desde 2016, organizaram variadas ações, como manifestações públicas da Procuradoria Geral da República, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Direitos Humanos, da Procuradoria dos Direitos do Cidadão (Federal e regionais de Minas Gerais e São Paulo), do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, de seções regionais da Ordem dos Advogados do Brasil, de instituições e associações ligados ao ensino formal e, sobretudo, de muitas professoras e professores por meio de suas entidades sindicais. Há ainda vasta produção bibliográfica e audiovisual, acadêmica e não acadêmica, que fornece subsídios para o debate qualificado sobre o assunto, como sites e blogs, livros, revistas especializadas, Simpósios, Seminários, dissertações e teses, artigos, dentre outras.

Destacamos aqui os movimentos de resistência "Professores Contra a Escola Sem Partido"[7] (PCESP), "Ação Educação Democrática"[8], "Liberdade

[7] O movimento de resistência "Professores Contra a Escola Sem Partido" (PCESP) é constituído por estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados pelo Escola sem Partido. O PCESP se organiza nas redes sociais e pelo site professorescontraoescolasempartido.wordpress.com.

[8] O movimento "Ação Educação Democrática" é uma iniciativa conjunta do Movimento Educação Democrática e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. O site do movimento é https://www.acaoedudemocratica.org.br.

Para Ensinar”[9], “Manual de Defesa contra a censura nas Escolas”[10] e a cartilha intitulada “Liberdade de Cátedra, de Ensino e de Pensamento”[11] , que possuem referências e materiais de consulta, reunindo uma série de leis e orientações para ajudar as comunidades acadêmicas a combater todas as tentativas de censura e de cerceamento da liberdade de cátedra, que é um direito constitucional.

No âmbito legislativo, como contraposição aos projetos de Lei do Escola sem Partido, projetos como “Escola Sem Mordaça”, “Escola Livre” e “Escola para a Democracia”[12], que defendem o pluralismo de ideias, têm sido apresentados nas casas legislativas.

Considerações finais

Ao realizar pesquisa acerca do projeto Escola sem Partido e sobre seus Projetos de Lei, que pretendem incluir o "Programa Escola sem Partido” entre as diretrizes e bases da educação nacional, foi possível constatar que, para além da pressão pela aprovação dos projetos de leis nas diversas instâncias legislativas, os impactos da disseminação das ideias e práticas propostas pelo Escola sem Partido já se fazem visíveis no contexto das escolas e universidades de todo o país. Os adeptos do Escola sem Partido têm promovido perseguição, censura, assédio, criminalização e violações de direitos de docentes e estudantes. Já criaram, portanto, um caldo social e ideológico propício para a propagação de concepções autoritárias e antidemocráticas, criminalizando e transformando em alvos aqueles que criticarem e se opuserem às suas doutrinas ideológicas e ao seu projeto de sociedade. Em um contexto mais amplo, o projeto significa um ataque sistemático ao direito à educação, onde governantes e

---

9 O blog do movimento “Liberdade Para Ensinar” (https://liberdadeparaensinar.wordpress.com) fornece informações atualizadas sobre o andamento das PLs relacionadas ao Escola Sem Partido e contém artigos discutindo o tema.

10 Em novembro de 2018, foi lançado o “Manual de Defesa contra a censura nas Escolas”, disponível nos sites www.manualdedefesadasescolas.org.br e www.manualcontraacensura.org.br.

11 A cartilha pode ser acessada no site do ANDES (http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1070842311.pdf).

12 Citaremos como exemplos o projeto Escola Livre (PL 6005/2016), do deputado Jean Wyllis (PSOL-RJ); o projeto de lei também denominado Escola Livre (PL 375/2019), do deputado federal Alexandre Padilha (PT/SP); e o Projeto de Lei nº 502/2019, da deputada federal Talíria Petrone (PSOL-RJ), que institui o programa “Escola Sem Mordaça” em todo o território nacional.

empresários vêm implementando desmontes de grande magnitude, de direitos sociais e das políticas de educação pública.

Portanto, o ESP representa a investida de movimentos reacionários contra a liberdade de ensino e contra o pluralismo de concepções pedagógicas, pois defendem que não cabem na escola o respeito à diversidade étnico-racial, à diversidade religiosa, à identidade e diversidade de gênero. Tampouco cabem a pluralidade de ideias, a liberdade de expressão e o pensamento crítico. A intenção dos adeptos do Escola sem Partido é impedir que diferentes compreensões de mundo sejam debatidas nas instituições de ensino, estimulando uma educação para a obediência e para a naturalização das desigualdades sociais.

Os setores sociais e os partidos políticos que sustentam o projeto Escola sem Partido, deliberadamente, mobilizam a sociedade contra temas complexos e importantes como gênero, racismo, sexualidade, desigualdade, luta de classes, política, entre outros. Aproveitam a grave crise de representatividade das instituições políticas, fomentam o discurso de ódio aos partidos e organizações de esquerda, forjam uma dicotomia de uma escola com e sem partido, que tampouco representa a realidade, para finalmente apresentar a "salvação": o projeto Escola sem Partido. Assim, mascaram, na retórica do título do projeto, seu real propósito, que é promover uma escola de partido único, ou ainda, uma "escola partida".

É necessário expor a hipocrisia do discurso dos adeptos do Escola sem Partido, que sob a bandeira da "neutralidade", do combate à "ideologia de gênero" e combate à "doutrinação", encobrem os reais interesses de setores privilegiados da sociedade, que não aceitam que os setores populares melhorem suas condições de vida, trabalho e educação. Aprofunda-se assim a desigualdade social, à medida em que os trabalhadores são privados de acessar o conhecimento historicamente produzido.

É preciso resistir. Nesse sentido, o caminho aqui percorrido é um esforço teórico não só de compreensão, mas também de transformação desse fenômeno histórico. Por isso, além da resistência no campo social e político, é preciso desvendar o discurso ideológico do movimento Escola sem Partido, compreender seus fundamentos, objetivos e consequências. Só transformamos

aquilo que conhecemos. Esse processo inicial de pesquisa foi um primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ação Educação Democrática. Disponível em <https://www.acaoedudemocratica.org.br>. Acesso em 31 de out. 2019.

ALGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

BASTOS, M. **PP, PSC, PSDB e MDB, os partidos da 'Escola sem Partido'**, 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/pp-psc-psdb-e-mdb-os-partidos-da-escola-sem-partido/> Acesso em 31 de out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 7180/2014**. Autor: Erivelton Santana – PSC/BA.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CASSOL, Daniel. Na lei ou 'na marra', extrema direita empurra 'Escola sem Partido'. In: **Revista Adusp**, 2018. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/62/06.pdf> Acesso em 31 de out. 2019.

CERASOLI, J. F.; CHAGURI, M. M. Vigiar a escola, odiar a democracia ou defender o bem público? In: **Boletim da ADunicamp – Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas – Seção Sindical**. Campinas, DEZ/2018.

Escolasempartido.org. Disponível em <http://escolasempartido.org>. Acesso em 31 de out. 2019.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio Org. **Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GONÇALVES, Ednéia; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Reeducação nas relações raciais e ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento "Escola Sem Partido": 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

Liberdade de Cátedra, de Ensino e de Pensamento. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1070842311.pdf>. Acesso em 31 de out. 2019.

Liberdade Para Ensinar. Disponível em <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com>. Acesso em 31 de out. 2019.

Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas. Disponível em: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em 31 de out. 2019.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

Professores Contra o Escola sem Partido. Disponível em: <https://profscontraoesp.org>. Acesso em 31 de out. 2019.

Programaescolasempartido.org. Disponível em <https://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em 31 de out. 2019.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

REIS, Toni. Gênero e lgbtfobia na educação. In: AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento "Escola Sem Partido": 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

SOBRE OS AUTORES:

Leandro Eliel Pereira de Moraes é Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2012), especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2005), graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC (1995) e educador popular. É professor na UNIFAJ, no curso de Pedagogia.
E-mail: leandroeliel@gmail.com

Paula Renata Vianna de Souza é estudante de Pedagogia no Centro Universitário de Jaguariúna
E-mail: povianna@gmail.com