

Revista

ISSN 2237-8049 Online

CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

UNILASALLE-RJ

Rua Gastão Gonçalves, 79, 4º andar

Santa Rosa, Niterói, Rio de Janeiro

Brasil

CEP. 24.240-030

Link:

http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade

E-mail: rcd.uni@lasalle.org.br

2018

A Revista *Conhecimento & Diversidade* é uma publicação quadrimestral do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, lançada em 2008, em versão impressa e eletrônica, mantendo atualmente, a versão *online*, através da plataforma Open Journal Systems com acesso através do link: http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade
Email: rcd.uni@lasalle.org.br

Copyright © — 2009 by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.
É permitida a reprodução dos artigos com a menção da fonte.
A revista não se responsabiliza pelo teor dos artigos assinados.

Fundação Biblioteca Nacional — Catálogo de Editores.

A Revista possui DOI, relativo a cada artigo, informado na primeira página.

INDEXADA EM/ INDEXED IN:

CITEFACTOR; DIALNET; DOAJ; DRJI; EBSCO; EZB – ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK; FONDS RICOEUR; GOOGLE ACADÊMICO; JOURNALTOCS; LATINDEX; LIBTOC; LIVRE!; OPEN UNIVERSITY MALAYSIA; REDIB; SCITITLES; SEER; SUMÁRIOS.ORG; THE OPEN ACCESS DIGITAL LIBRARY; TROVE.

Solicita-se permuta / Exchange requested.

R454 Revista Conhecimento e Diversidade/Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. v. 10, n. 20 (jan./abr. 2018). Niterói, RJ, 2018 [on-line].

Quadrimestral
e-ISSN 2237-8049

1. Conhecimento. I. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro. II. Província La Salle Brasil-Chile. Salle Brasil-Chile. III. Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.

CDD 001

UNILASALLE-RJ

Jardelino Menegat, fsc
Reitor

Mary Rangel
Editora

CONSULTORES EDITORIAIS

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Sergio de Souza Salles

CONSELHO CONSULTIVO NO BRASIL

Ana Ivenicki – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ
Cristina Maria D’Avila Teixeira – Universidade Federal da Bahia e
Universidade do Estado da Bahia – BA
Dirléia Fanfa Sarmento – Centro Universitário La Salle – RS
Jardelino Menegat – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – RS
Jéssica do Nascimento Rodrigues – Universidade Federal Fluminense – RJ
José Leon Crochick – Universidade de São Paulo – SP
Josiane Magalhães – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e
Universidade do Estado de Mato Grosso – MT
Maria Emília Amaral Engers – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – RS
Meirecele Caliope Leitinho – Universidade Federal do Ceará e
Universidade Estadual do Ceará – CE
Mônica Pereira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ
Naura Syria Carapeto Ferreira – Universidade Federal do Paraná e
Universidade Tuiuti – PR
Paulo Fossatti – Centro Universitário La Salle – RS
Pergentino Stefano Pivatto – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – RS
Ronaldo Rosas Reis – Universidade Federal Fluminense – RJ

CONSELHO CONSULTIVO NO EXTERIOR

Adriana Bolaños Hernández – Centro de Estudios Superiores La Salle –
México
Angel Garcia del Dujo – Universidade de Salamanca – Espanha
Carlo Baldari – Istituto Universitario di Scienze Motorie – Itália
Carolina Sousa – Universidade do Algarve e Universidade de Évora –
Portugal e Universidade de Huelva – Espanha
Edgar Genuíno Nicodem, fsc – Província La Salle Brasil-Chile
Esther Fragoso Fernández – Universidad La Salle Pachuca – México
Flavio Pajer, fsc – European Religious Education News – Itália

Helena Ralha-Simões – Universidade do Algarve – Portugal
Luis Fernando Garcés Giraldo – Corporación Universitaria Lasallista – Colombia
María De Los Ángeles Cecilia Coronel Perea – Universidad La Salle Pachuca – México
María De Los Ángeles Rodríguez Gálquez – Corporación Universitaria Lasallista – Colombia

COMISSÃO EDITORIAL DO UNILASALLE-RJ

Angelina Accetta Rojas
Cesar Augusto Ornellas Ramos
Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles
Helenice Pereira Sardenberg
Silvana dos Santos Ambrosoli
Simone Garrido Esteves Cabral

CONSULTORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alice Gravelle Vieira
Carlos Frederico de Souza Coelho
Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles
Julio Cesar Mello D'Amato

ASSISTENTE EDIÇÃO

Anna Cristina Costa Farias
Thaís da Silva Pereira Rouge

EDITORACÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL

Jefferson Fernandes

EDITORA

LA SALLE-RJ

A Revista tem pareceristas ad-hoc de diversas universidades, no Brasil e no exterior, preferentemente as que atuam em Pós-Graduação Stricto Sensu.

Sumário/Summary

Observação preliminar: desde o número 15, os artigos estão com DOI informado na primeira página de cada texto.

- Um passo além na evolução de Conhecimento & Diversidade..... 9**
A step beyond the evolution of Conhecimento & Diversidade
JARDELINO MENEGAT, Reitor
MARY RANGEL, Editora
- Corpus-based conceptualization in sociology:
possibilities and limits..... 14**
Conceituação Corpus-based em sociologia: possibilidades e limites
MARIA RUBTSOVA
Saint-Petersburg State University, Russia.
ELENA VASILIEVA
Academy of Sciences of Republic of Sakha, Russia.
OLEG PAVENKOV
Saint-Petersburg Institute of Film and Television, Russia.
VLADIMIR PAVENKOV
Saint-Petersburg Institute of Film and Television, Russia.
- Representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre o
estágio supervisionado em educação infantil..... 26**
Social representations of academic students of the pedagogy course
on supervised in child education
SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI
Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI
Universidade Norte do Paraná, Brasil.
JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES
Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

O ensino de matemática em salas de recursos: vozes e silêncios.....	38
The teaching of mathematics in resource rooms: voices and silences	
CARMEM LUCIA ARTIOLI ROLIM	
Universidade Federal do Tocantins, Brasil.	
NADIA FLAUSINO VIEIRA BORGES	
Universidade Federal do Tocantins, Brasil.	
Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos.....	50
School conflicts mediation: fundamentals based on human rights education	
AIDA MARIA MONTEIRO SILVA	
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.	
CELMA TAVARES	
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.	
FERNANDO DA SILVA CARDOSO	
Universidade de Pernambuco, Brasil.	
Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si.....	62
To narrate the past and thinking about the future: possibilities in initial teacher training through writing himself	
JESÚS DOMINGO	
Universidad de Granada, Espanha.	
VANESSA FRANÇA SIMAS	
Universidade Estadual de Campinas, Brasil.	
Universidad de Granada, Espanha.	
Convite à análise discursiva em Michel Foucault nas pesquisas em Educação.....	84
An invitation to Foucault's discursive analysis in educational research	
BRUNO NUNES BATISTA	
Instituto Federal Catarinense, Brasil.	

A importância do uso das ferramentas tecnológicas na Escola SESI SENAI Catalão.....	97
The importance of the use of technological tools in the SESI SENAI Catalão Schools	
ALEXANDRE ANTONIO TIMBANE	
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.	
OMAR OURO-SALIM	
Universidade Federal de Goiás, Brasil.	
ECIMARA REBELO	
Universidade Federal de Goiás, Brasil.	
A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica.....	116
The relevance of prudence in participatory teaching methods for legal education	
ANTONIO JORGE PEREIRA JUNIOR	
Universidade de Fortaleza, Brasil.	
FELIPE ANTÔNIO DE CASTRO BEZERRA MORAIS MELO	
Universidade de Fortaleza, Brasil.	
Diversidade na educação: um debate sobre direitos humanos, cultura e linguagem.....	129
Diversity in education: a debate on human rights, culture and language	
TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.	
TALITA SANTANA MACIEL	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.	
Liberdade religiosa também se aprende na escola.....	141
Religious freedom is also learned at school	
REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA	
Universidade Federal da Paraíba, Brasil.	
ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS	
Universidade Federal da Paraíba, Brasil.	

A sociedade aberta de interpretes da constituição proposta por Peter Häberle e uma possível concretização na figura do amicus curiae – necessária releitura do ensino jurídico diante da perspectiva de processo democrático.....	152
The open society of constitution’s interpreters proposed by Peter Häberle and a possible concretization in the figure of the amicus curiae brief - necessary re-reading of legal education before the perspective of democratic process	
MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA	
Universidade Estácio de Sá, Brasil.	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.	
Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
MARIA CLARA GALACHO QUARESMA DE OLIVEIRA LIMA	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
O fetiche das mercadorias: a face oculta do contato entre índios e brancos.....	169
<i>The fetish of the goods: the hidden face of the contact among indians and white men</i>	
JOSÉ SÁVIO LEOPOLDI	
Universidade Federal Fluminense, Brasil.	
Normas para publicação.....	188
<i>Guidelines for publication.....</i>	195

Um passo além na evolução de Conhecimento & Diversidade

A step beyond the evolution of Conhecimento & Diversidade

JARDELINO MENEGAT, Reitor *

MARY RANGEL, Editora **

Conhecimento & Diversidade chega ao vigésimo número com temas significativos e estudos, baseados em pesquisas e fundamentos teórico-práticos que oferecem vetores de análises e discussões especialmente interessantes a outras investigações, dando, então, continuidade e sustentação ao propósito de acolher aportes sugestivos, oriundos de diversas áreas, com as quais os leitores poderão dialogar.

Maria Rubtsova, da Saint-Petersburg State University, Elena Vasilieva, da Academy of Sciences of Republic of Sakha, Oleg Pavenkov e Vladimir Pavenkov, da Saint Petersburg Institute of Film and Television, Russia, focalizam **Corpus-based conceptualization in sociology**: possibilities and limits.

We propose to use quantitative analysis as the basis for building empirical models, which allows identifying the meanings and trends in use through the use of corpus linguistics. Research and institutional lexical scoping to determine the spread of certain values in the various subjects, which allows on the basis of a formalized conceptualization of the operationalization of concepts within the framework of sociological research and to increase the objectivity of the research conducted.

Juliana Gabricho Capella Pires e Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá, Luciane Guimarães Batistella Bianchini, da Universidade Norte do Paraná, abordam **Representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre o estágio supervisionado em educação infantil**.

De acordo com Silva e Navarro (2012, p. 96), "o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como

* Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

** Editora da Revista *Conhecimento & Diversidade* do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e da rede La Salle Brasil-Chile. Email: mary.rangel@lasalle.org.br

ensinar, a fim de trocar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos". Esse é um desafio que todo professor terá que ultrapassar, pois não existe uma única forma de ensinar, como também não existe uma única forma de aprender. Por isso existem teorias, para serem testadas, adaptadas, sendo necessários organização e planejamento da parte do professor.

Carmem Lucia Artioli Rolim e Nadia Flausino Vieira Borges, da Universidade Federal do Tocantins, debatem **O ensino de matemática em salas de recursos: vozes e silêncios.**

Skovsmose alerta que a matemática enquanto educação pode atuar de forma contraditória, agindo na formação da sociedade, submetendo os sujeitos a regras e normas que classificam e padronizam alunos, excluindo e categorizando os que não a dominam, mas também, pode colaborar com a democratização, desenvolvendo autonomia e o pensamento analítico e crítico. "A matemática em ação pode produzir tanto horrores quanto maravilhas" (SKOVSMOSE, 2008, p. 125).

Fernando da Silva Cardoso, da Universidade de Pernambuco, Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares, da Universidade Federal de Pernambuco, têm em foco **Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos.**

As conflitualidades, em sua perspectiva opressora, incidem em uma dupla perspectiva: ora como reprodução de um autoritarismo, ora como transferência de uma norma ou valor social violento, dificilmente como possibilidade de diálogo. Certamente, esta é a grande marca dos conflitos escolares, a negação da palavra como elemento de convergência nas relações humanas. Logo, as disputas ocorridas na escola são sintomas e/ou produtos de um conjunto de diversidades silenciadas – seja no próprio espaço ou fora dele, que terminam por se transformarem em opressões.

Jesús Domingo, da Universidad de Granada, Vanessa França Simas, da Universidade Estadual de Campinas e da Universidad de Granada, argumentam sobre **Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si.**

Uma vez que a pergunta investigativa é "como o vivido na escola influencia no que hoje os estudantes entendem por escola ideal?", para analisar os dados é importante uma atenção para o que relatam como sendo boas e más práticas de ensino. Analisar o que julgam positivo ou negativo é necessário para que o formador de professores conheça um

pouco melhor quem são seus alunos, saiba como avaliam as próprias vivências escolares e quais os entendimentos que constroem hoje sobre educação.

Bruno Nunes Batista, do Instituto Federal Catarinense, focaliza o **Convite à análise discursiva em Michel Foucault nas pesquisas em educação**, procurando estimular o seu emprego socioeducacional.

Investigar, então, como um discurso “[...] não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2008, p. 31); para tanto, técnicas de identificação para descrever as estratégias são sinalizadas por Michel Foucault (2008, p. 67), como a de encontrar no campo discursivo seus domínios de validade, normatividade e atualidade.

Alexandre Antônio Timbane, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Omar Ouro-Salim e Ecimara Rebelo, da Universidade Federal de Goiás, fundamentam **A importância do uso das ferramentas tecnológicas na Escola SESI SENAI Catalão**.

Este estudo de caso prova, mais uma vez, que o estudo com recurso às novas tecnologias tem surtido efeitos positivos em alunos que sempre estão conectadas às tecnologias. As novas tecnologias produzem resultados mais eficientes quando bem aplicados e difundidos. É importante referir que a nossa sociedade não tem como frear o rápido crescimento das tecnologias. Então seria importante que aproveitemos esses recursos em prol do desenvolvimento da ciência.

Felipe Antônio de Castro Bezerra Moraes Melo e Antônio Jorge Pereira Junior, da Universidade de Fortaleza, argumentam sobre **A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica**.

Na discussão metodológica, são analisados três métodos de ensino participativos, são eles: Clínica do Direito, Diálogo Socrático e Método do Caso. Cada um tem sua especificidade, mas vale salientar, de logo, que todos representam um novo modo para os docentes conduzirem as aulas, visando, principalmente, uma nova forma de transmitir o conhecimento e estimular a participação dos discentes (SILVA, 2015).

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Talita Santana Maciel, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, discutem **Diversidade na educação: um debate sobre direitos humanos, cultura e linguagem**.

A diversidade, compreendida como construção social,

cultural, histórica e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar neste texto, portanto, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Reinaldo Farias Paiva de Lucena e Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos, Universidade Federal da Paraíba, tematizam **Liberdade religiosa também se aprende na escola.**

Vivemos numa sociedade contemporânea altamente secularizada, globalizada, tecnológica e evoluída que interliga cada vez mais pessoas, estados, países e continentes em distâncias até então inimagináveis, provocando transformações políticas, econômicas e sociais que geram disparidades e antagonismos crescentes. O mundo transformado em “aldeia global” é o mesmo espaço que ainda promove uma competitividade exacerbada, desumanizada e excludente, onde as pessoas são vistas muitas vezes em seu aspecto funcional, como produtoras e consumidoras de bens de consumo.

Marcelo Pereira de Almeida, da Universidade Estácio de Sá, Universidade Católica de Petrópolis, Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, Maria Clara Galacho Quaresma de Oliveira Lima, da Universidade Católica de Petrópolis, têm em foco **A sociedade aberta de intérpretes da constituição proposta por Peter Häberle e uma possível concretização na figura do *amicus curiae* – necessária releitura do ensino jurídico diante da perspectiva de processo democrático.**

A finalidade precípua da sociedade aberta é concretizar os desejos de uma sociedade plural, mediante a participação dos mais diferentes grupos sociais, e orientar, tanto o legislador (fase pré-norma), quanto a interpretação constitucional posterior à produção da norma dos juízes e Tribunais. A concretude da sociedade aberta, idealizada por Häberle (2002), está cada dia mais ascendente no ordenamento jurídico pátrio.

José Sávio Leopoldi, da Universidade Federal Fluminense, contempla **O fetiche das mercadorias: a face oculta do contato entre índios e brancos.**

A participação das sociedades tribais, quer nas economias nacionais, quer na economia globalizada, tem se tornado um campo fértil para a pesquisa antropológica em tempos recentes. Ao inverter uma postura “pessimista” com relação à “sobrevivência” das culturas indígenas na modernidade, tem-se observado sua capacidade de absorver, tanto valores

da cultura mais abrangente, como produtos da produção material exterior, sem comprometer os fundamentos de sua cultura e sua identidade.

Assim, neste conjunto de estudos, pode-se compreender o quanto contribuem à divulgação de aportes, fundamentos, análises e discussões que podem se aplicar a novas pesquisas, alargando, desse modo, possibilidades de diálogos e aplicações temáticas e teóricas.

In our opinion, sociology can lose essential meanings in the research process because of lack of in-deep immersion in the daily life and speech of the people. Context can be understood as institutional frame, which defines the status and role of the concept in social structure. We chose the concepts of "altruism" and "mercy" as examples to demonstrate the corpus-based conceptualisation and its place in sociological research methodology.

**Maria Rubtsova
Elena Vasilieva
Oleg Pavenkov
Vladimir Pavenkov**

Corpus-based conceptualization in sociology: possibilities and limits

Conceituação corpus-based em sociologia: possibilidades e limites

MARIA RUBTSOVA*

ELENA VASILIEVA**

OLEG PAVENKOV***

VLADIMIR PAVENKOV****

Abstract

The problem of the quantitative interpretation of qualitative data is one of the most important in sociological research. Textual analysis has placed emphasis on deep and careful study of texts how personal strategies embodied in the concepts. However, quantitative interpretation has always been problematic. Our paper deals with the corpus-based conceptualization method, which can be considered as a method of collecting and organizing data material from linguistic corpora. The corpus-based conceptualization allows us to establish a closer link with the meaning and identify the whole spectrum of meanings. It shows that some sociologists lose essential meanings in the research process because of lack of in-deep immersion in the daily life and speech of the people. We chose the concepts of “altruism” and “mercy” as examples to demonstrate the corpus-based conceptualization and its place in sociological research methodology. Data comes from the Russian National Corpus. The Russian National Corpus consists of 1802 relevant words, with 775 for altruism and 1047 for mercy. Data processing carried out by SPSS 19.0. As the result, we have discussed what difficulties the researcher can meet using this method and have offered SFL and Role and Reference grammar as a way to accurately determine the context. Our

* Doctoral Degree in Herzen State University; Associate Professor in the Department of Social Management and Planning - Saint-Petersburg State University, Russia; Email: infosoc@bk.ru

** Candidate Degree in St.-Petersburg State University, Russia; Leading Researcher - Academy of Sciences of Republic of Sakha (Yakutia), Russia; Email: dsndfn@yandex.ru

*** Candidate (PhD) Degree in Philosophy in Leningrad State University, Russia; Associated Professor in the Department of Media communication - Saint Petersburg Institute of Film and Television, Russia; Email: pavenkov@yahoo.es

**** Candidate (PhD) Degree in History in Leningrad State University, Russia. Associated Professor - Department of Media communication at the Saint Petersburg Institute of Film and Television, Russia; Email: infosoc1@yandex.ru

suggestions can be used in the preparation of questionnaires, guides, in an analysis of interview transcripts.

Keywords: Corpus-based conceptualization. Sociological operationalization. Corpus linguistics.

Resumo

O problema da interpretação quantitativa de dados qualitativos é um dos mais importantes na pesquisa sociológica. A análise textual colocou ênfase no estudo profundo e cuidadoso de textos como estratégias pessoais incorporadas nos conceitos. No entanto, a interpretação quantitativa sempre foi problemática. Nosso artigo trata do método de conceituação *Corpus-based*, que pode ser considerado como um método de coleta e organização de material de dados a partir de corpora linguística. A conceituação *Corpus-based* nos permite estabelecer uma ligação mais próxima com o significado e identificar todo o espectro de significados. Isso mostra que alguns sociólogos perdem significados essenciais no processo de pesquisa por causa da falta de imersão profunda na vida cotidiana e na fala das pessoas. Escolhemos os conceitos de “altruísmo” e “misericórdia” como exemplos para demonstrar a conceituação *Corpus-based* e seu lugar na metodologia de pesquisa sociológica. Os dados vêm do Corpus Nacional Russo. O Corpus Nacional Russo consiste em 1802 palavras relevantes, com 775 para o altruísmo e 1047 para a misericórdia. Processamento de dados realizado pelo SPSS 19.0. Como resultado, discutimos as dificuldades que o pesquisador pode encontrar usando esse método e oferecemos a gramática *SFL and Role and Reference* como uma maneira de determinar com precisão o contexto. Nossas sugestões podem ser utilizadas na elaboração de questionários, guias, em uma análise de transcrições de entrevistas.

Palavras-chave: conceituação *Corpus-based*. Operacionalização sociológica. Lingüística de Corpus.

Introduction

The problem of the quantitative interpretation of qualitative data is one of the most important in sociological research. Textual analysis has placed emphasis on deep and careful study of texts how personal strategies embodied in the concepts. However, quantitative interpretation has always been problematic.

Quantitative operationalization of concepts can improve the objectivity of the data and exclude some erroneous or obscure use of social categories, as well as determine the particular application in different contexts to identify the relevance of social problems. As stated by P. Lazarsfeld, operationalisation of concepts can help to create a model that characterizes the social problems studied in the course of empirical social research [Lazarsfeld, 1962]. This

model is created on the stage of conceptualization of the concept and is used as a base for research operations.

We propose to use quantitative analysis as the basis for building empirical models, which allows identifying the meanings and trends in use through the use of corpus linguistics. Research and institutional lexical scoping to determine the spread of certain values in the various subjects, which allows on the basis of a formalized conceptualization of the operationalization of concepts within the framework of sociological research and to increase the objectivity of the research conducted.

Our paper deals with the corpus-based conceptualization method, which can consider as a method of organizing data using linguistic corpora. The corpus-based conceptualization allows us to establish a closer link with the meaning and identify the whole spectrum of meanings.

First of all, corpus linguistics studies a language not only as a remarkable social phenomenon (e.g. altruism, power, government). The most significant aim is to explain the language characteristics of a term (concept) (Corpora and Discourse, 2008). Corpus does not initially have such intention; however, it creates for sociology some interesting content that extends standard sociological frames of social categories' knowledge (Abulof, 2015). The attention of the linguistic corpus in natural language gives a path to answers of how people actually discuss social reality (Blei, 2012). If standard sociological content analysis requires conceptual study through the subjective descriptions of a sociologist, the material is already presented in a corpus, and sociologists can only use what is available. This increases the level of objectivity in a researcher's operationalisation.

Second, a corpus has a meaningful size that allows us to make a big data statistical analysis. The most part of the national corpora contain more than 500 million words (Corpora & Discourse, 2008). Materials are described by years and months over a long period; for example National Corpus of the Russian Language includes the development of language from the 18th to the beginning of the 21st century (National Corpus of the Russian Language, 2015). A researcher can build the frequency of the use of categories over various periods of time (diachronic word frequency): e.g., the max. frequency of use of the concept 'mercy' is in years 2002-2004. The aggregate of phrases also supports the in-depth study of the dynamic context of the concept and its main topics (see, e.g.: Liu, 2012; Abulof, 2015).

Also the main part of national corpora have one principle of structuring that is crucial for cross-cultural studies (Corpora & Cross-linguistic Research, 1998). The corpus linguistics gives us the possibility to recognize differences in the understanding of the social terms in different cultures that should be done before comparative sociological studies (Rawoens, 2010).

Finally, the corpus research is not expensive and time-consuming. It can be done in a user-friendly search format for uploading and downloading data that is compatible with Word, Excel, SPSS etc. (McEney & Hardie,

2012). So we can do the interpretation procedure quickly. Researchers are excited by the corpus linguistics possibilities because it allows to analyze a huge amount of text inexpensively (Schonhardt-Bailey, 2005)

In our opinion, sociology can lose essential meanings in the research process because of lack of in-deep immersion in the daily life and speech of the people. Context can be understood as institutional frame, which defines the status and role of the concept in social structure. We chose the concepts of "altruism" and "mercy" as examples to demonstrate the corpus-based conceptualisation and its place in sociological research methodology. An "altruism" is defines as the willingness to act selflessly for the benefit of others, without regard to their interests. A "mercy" – as the willingness to help someone or to forgive someone out of compassion, humanity.

Specifically, the current study attempts to answer the following research questions:

- Are the concepts «altruism» and «mercy» interchangeable as synonyms in sociological research?

Data and methodology

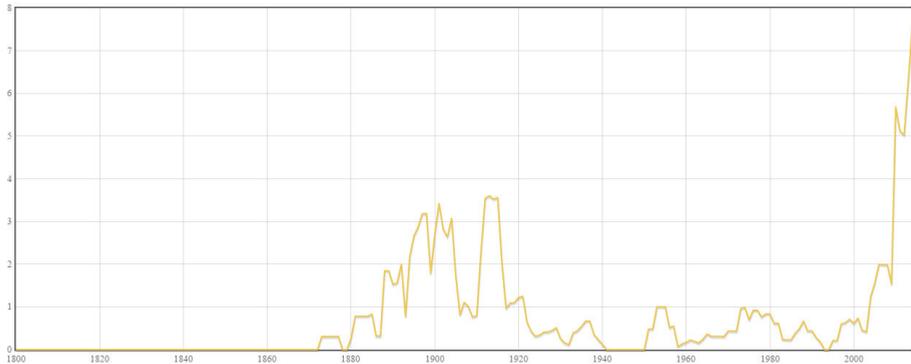
Research design

The proposed methodology of the study of social categories is the combination of quantitative and qualitative analysis of the encoded array of a Corpus. Quantifying the frequencies of word used was based on expert's context encoding. In accordance with the method, three independent experts performed the encoding. All of them were representatives of St. Petersburg universities and were not the article's authors. They offered the following seven contexts: people's actions, humans themselves, quality of relations, state, social institutes, organisations, conception-ideology. Data processing was carried out using SPSS.

Sampling procedures

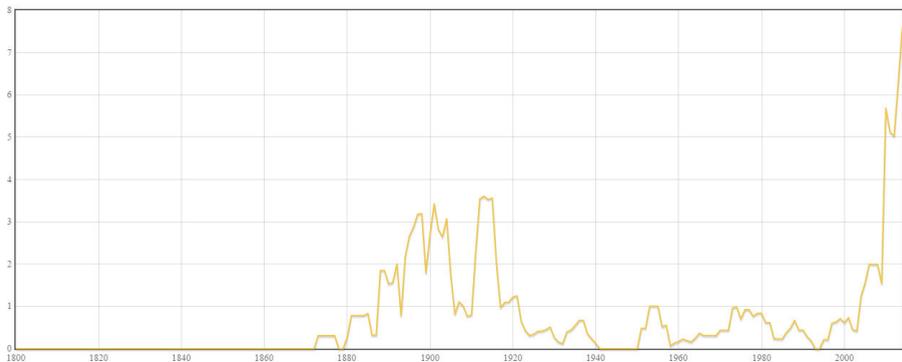
Data comes from the Russian National Corpus. In Fig.1, 2 we can see the frequency of references to the category of "mercy" in the period of 1800-2014 years. The Russian National Corpus consists of 1802 relevant words, with 775 for altruism and 1047 for mercy. Data processing carried out by SPSS 19.0. Because Russian has two concepts denoting the social phenomena - 'altruism' and 'mercy' (mutual help), which are considered as synonymous, we will explain their most frequent use in the main, newspaper and spoken Russian Corpora (Russian National Corpus, 2016).

Fig. 1 - The frequency of references to the category of "mercy" in the period of 1800-2014 years, the number of references per year



Source: Russian National Corpus URL.: <http://www.ruscorpora.ru/>

Fig. 2 - The frequency of references to the category of "altruism" in the period of 1800-2014 years, the number of references per year



Source: Russian National Corpus URL.: <http://www.ruscorpora.ru/>

Results

Both categories are mentioned in the following institutional contexts: "People`s actions", "Human himself", "Relations` quality", "State", "Social institutes", "Organisations", "Conceptions and ideology". The studying of the words "altruism" and "mercy", according to these contexts, led to the results discussed below.

As we can see in fig.1 and fig.2 the concept "altruism" is less popular in Russian language, then the concept "mercy": there is 1047 mentions of the mercy and only 309 mentions of altruism in corpora. The statistical analysis showed that the differences in use of these concepts have statistical significance: Pearson Chi-Square $p < 0,000$ (see Table 1).

Table 1 - Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	424,507a	6	,000
Likelihood Ratio	409,543	6	,000
Linear-by-Linear Association	252,619	1	,000
N of Valid Cases	1356		

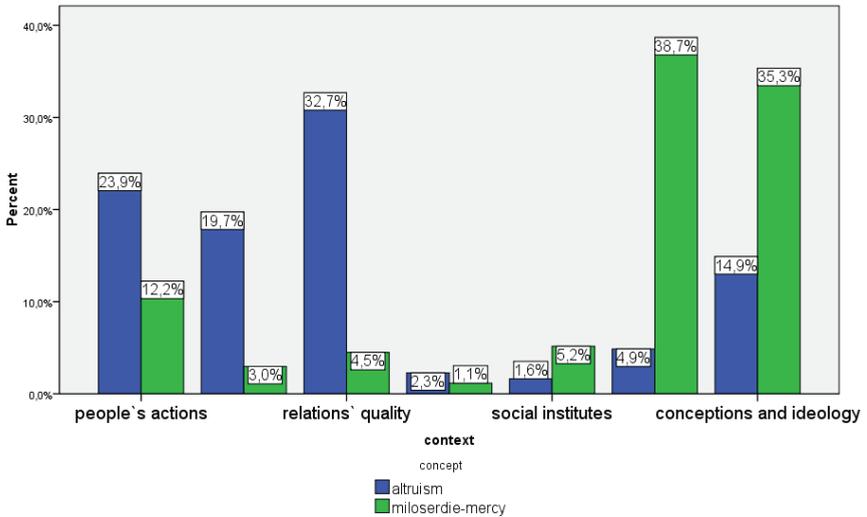
a) 1 cells (7,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,33.

The analysis of mentioning of the words “altruism” and “mercy” in distinct contexts shows, that these concepts has different semantic load. The altruism more often use in context “relations` quality” and “people`s actions”, i.e. as personality characteristic; in opposition, the mercy is used in context “organisations” and “conceptions and ideology”, i.e. as social feature (see Table 2 and Figure 3).

Table 2 - The frequency of references to the category of “altruism” and “mercy” in contexts

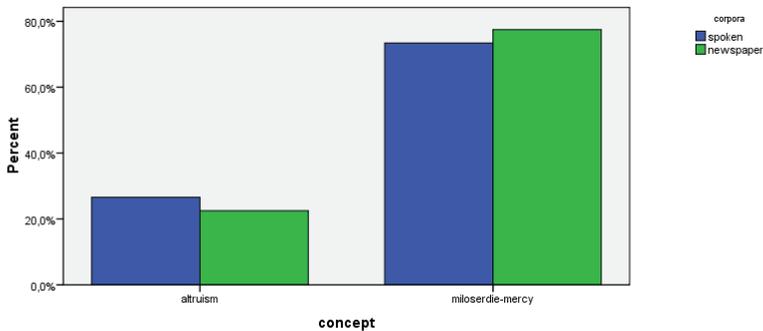
			concept		Total
			altruism	mercy	
context	people`s actions	Count	74	128	202
		% within concept	23,9%	12,2%	14,9%
	human himself	Count	61	31	92
		% within concept	19,7%	3,0%	6,8%
	relations` quality	Count	101	47	148
		% within concept	32,7%	4,5%	10,9%
	state	Count	7	12	19
		% within concept	2,3%	1,1%	1,4%
	social institutes	Count	5	54	59
		% within concept	1,6%	5,2%	4,4%
	organisations	Count	15	405	420
		% within concept	4,9%	38,7%	31,0%
	conceptions and ideology	Count	46	370	416
		% within concept	14,9%	35,3%	30,7%
Total		Count	309	1047	1356
		% within concept	100,0%	100,0%	100,0%

Fig. 3 - The frequency of references to the category of "altruism" and "mercy" in different contexts (%)



Also there is different of using of analyzed concepts in spoken corpora and in newspaper: the altruism more typical for speeches, while mercy more frequently used in written sources (see Figure 4).

Fig. 4 - The frequency of references to the category of "altruism" and "mercy" in spoken corpora and in newspaper (%)



The altruism in spoken corpora is used in context "conceptions and ideology" (56% of all mentions in spoken corpora) and "human himself" (44%), while in newspapers it increasingly used in context "relations' quality" (35.6%) and "people's actions" (26.1%). This could means that people treat this concept as a part of ideals, beliefs and principles of social life, but in official sources it is handled as an impulsive cause.

The mercy in spoken corpora is also used in context "conceptions and

ideology" (58%), but in newspapers it is frequently mentioned in context "organisations" (40%). It possibly means, that this word in written sources is used as reflection of action of charities. In the same time, a significant level of mentions of mercy in newspapers in context "conceptions and ideology" (40%), shows that this concept has big value for morality and ethical basis of society (see Table 3).

Table 3 - The frequency of references to the category of "altruism" and "mercy" in different corpora

concept		corpora					
		spoken	newspaper	Total			
altruism	context	people`s actions	Frequency % in corpora	0 ,0%	74 26,1%	74 23,9%	
		human himself	Frequency % in corpora	11 44,0%	50 17,6%	61 19,7%	
	relations` quality	Frequency % in corpora	0 ,0%	101 35,6%	101 32,7%		
	state	Frequency % in corpora	0 ,0%	7 2,5%	7 2,3%		
	social institutes	Frequency % in corpora	0 ,0%	5 1,8%	5 1,6%		
	organisations	Frequency % in corpora	0 ,0%	15 5,3%	15 4,9%		
	conceptions and ideology	Frequency % in corpora	14 56,0%	32 11,3%	46 14,9%		
	Total	Frequency % in corpora	25 100,0%	284 100,0%	309 100,0%		
	mercy	context	people`s actions	Frequency % in corpora	2 2,9%	126 12,9%	128 12,2%
			human himself	Frequency % in corpora	5 7,2%	26 2,7%	31 3,0%
relations` quality		Frequency % in corpora	4 5,8%	43 4,4%	47 4,5%		
state		Frequency % in corpora	1 1,4%	11 1,1%	12 1,1%		
social institutes		Frequency % in corpora	3 4,3%	51 5,2%	54 5,2%		
organisations		Frequency % in corpora	14 20,3%	391 40,0%	405 38,7%		
conceptions and ideology		Frequency % in corpora	40 58,0%	330 33,7%	370 35,3%		
Total		Frequency % in corpora	69 100,0%	978 100,0%	1047 100,0%		

Discussion and conclusion

We explored the everyday using of the two Russian words, 'altruism'

and 'mercy', which originally had the same meanings. The concepts can be considered as synonymous in questionnaires and guides of interview. Based on an analysis by the Russian National Corpus, we have described seven contexts of word use for 'altruism' and 'mercy': the following institutional contexts: "People`s actions", "Human himself", "Relations` quality", "State", "Social institutes", "Organisations", "Conceptions and ideology". The quantitative analysis shows differences in the use of these concepts. The differences between 'mercy' and 'altruism' are statistically significant for all three Russian corpora. Thus, their use as a synonym in sociological research is wrong.

The analysis shows both advantages and disadvantages of the proposed method of corpus linguistics for the operationalization of social categories. The positive side is our possibility to give a description of the context of its usage. We put emphasis on the noun (concept) that avoids the loss of meaning, which the respondents may use in answering the survey questions, and especially in the case of in-depth semi-structured interviews.

However, the proposed method has several disadvantages. Despite the fact that it is aimed at avoiding subjectivity and it is trying to raise objectivity in the operationalization of social categories, the encoding process itself continues to depend on the will of researchers. Existing techniques to reduce subjectivity, such as the coding of several (usually three) independent research has the elements of subjectivity because they are usually the representatives of one culture and affiliated (related) persons. One attempt to avoid subjectivism is an appeal to the systemic functional linguistics (SFL) (M. Halliday) (see Table 4.) and Role and Reference grammar (RRG) (Van Valin)

Table 4 – Comparison: Traditional v. Functional Grammar

Participant (nominal group)	Process (verbal group)		Participant (nominal group)			Circumstance (adjectival group)		
	Noun	Verb (simple past)	Verb (infinite)	Possessive determiner	Adjective	Noun	Preposition	Determiner
Annie	wanted	to play	her	new	clarinet	in	the	band.

Source: Functional Grammar for Teachers

URL:<http://manxman.ch/moodle2/mod/resource/view.php?id=132>

In our example with «altruism» and «mercy», we used conceptualization of a noun, whereas SFL and especially RRG offer us to change the focus on the process (verbal group). Verbal group exists regardless and independent of the investigator and can show the context of the roles of participants. In this case, we can avoid subjectivity in coding and may analyse grammatical structure of sentence. Our suggestions can be used in the preparation of questionnaires, guides, in an analysis of interview transcripts.

References

Abulof, U. (2015). Normative concepts analysis: Unpacking the language of legitimation. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(1), 73-89. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2013.861656>

Aijmer, Karin & Bengt Altenberg (eds.) (1991). *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*. London: Longman

Corpora and Discourse: The Challenges of Different Settings (2008). T. 31. P. 1–297. <http://www.corpus-linguistics.com>

Functional Grammar for Teachers (2016).

URL:<http://manxman.ch/moodle2/mod/resource/view.php?id=132> (date treatment: 02/03/2016)

Gladkova, A., & Romero-Trillo, J. (2014). Ain't it beautiful? The conceptualization of beauty from an ethnopragmatic perspective. *Journal of Pragmatics*, 60, 140-159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.005>

Halliday, M. A. K. (1975). Sociological aspects of semantic change. In Luigi Heilman (ed), *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguists*. Bologna: Mulino.

Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1999). "Corpus studies and probabilistic grammar". In *English Corpus Linguistics* ed by K. Aijmer & B. Altenberg, 30-43. London: Longman.

Halliday, M. A. K. (1992). "Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct". Mouton de Gruyter, *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82, stockholm, 4-8 August 1991*, ed. Jan Svartvik (*Trends in Linguistics Studies and Monographs* 65).

Lazarsfeld, P. F. (1962). *American Sociological Review*, 27(6), 757-767. <http://dx.doi.org/10.2307/2090403>

McEnery T., Hardie A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

McEnery T., Wilson A. (2001). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

O'Donnell, Michael (1995). "From Corpus to Codings: Semi-Automating the Acquisition of Linguistic Features", in *Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Empirical Methods in Discourse Interpretation and Generation*, Stanford University, California, March 27 - 29.

Pavenkov, O.; Pavenkova, M. (2016). Discourse analysis based on Martin and Rose's taxonomy: a case of promoting student discourse on the CLIL PhD programme in religion philosophy *Reveleto-Revista Electronica Espacio Teologico* 10(17): 129-139.

Pavenkov O.V., Rubtcova M. (2016). Interacción de los géneros académicos Ruso e Inglés en el Aprendizaje Integrado Contenido-Lengua de los programas de doctorado de Sociología de la Administración: una brecha en el proceso de implementación. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2016, №1, Enero.

Pavenkov O. (2014). Contemporary linguistic analysis of the concept "love". *Studia Humanitatis*. № 4. – URL: <http://st-hum.ru/content/pavenkov-os-contemporary-linguistic-analysis-concept-love> (Accessed on: 23.07.2016)

Rubtcova, M.; Pavenkov, O.; Khmyrova-Pruel, I.; et al (2016). Systemic functional linguistics (SFL) as sociolinguistic and sociological conception: Possibilities and limits of theoretical framework. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5(3): 272-281 DOI: 10.7575/aiac.ijalel, v. 5, n. 3, p. 272.

Rubtcova, M., Pavenkov, O., Pavenkov, V., & Vasilieva, E. (2015). The language of

- altruism: Corpus-based conceptualization of social category for management sociology. *Asian Social Science*, 11(13), 289-297. doi:10.5539/ass.v11n13p289
- Rubtcova, M., Pavenkov, O., Pavenkov, V., & Vasilieva, E. (2015). Representations of trust to public service in Russian newspapers during election time: Corpus-based content analysis in Public administration sociology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4S1), 436-444. doi:10.5901/mjss.2015.v6n4s1p436
- Rubtcova, M., Pavenkov, O., Varlamova, J., Kaisarova, V., Volchkova, L., Menshikova, G., & Denisova, J. (2016). How to identify negative attitudes towards inclusive education: Critical discourse analysis of Russian transcripts using Role and Reference grammar. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(5), 183-196. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.183
- Rubtsova, M. V., & Vasilieva, E. A. (2016). Conceptualization and operationalization of notion "trust" for applied sociological research. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2016(1), 58-65.
- Rubtcova, M. V. (2015). Corpus Linguistics in Sociological Research. *Philosophy of Science eJournal*, 8(11), March 26. <http://sociology.management/2015/03/12/corpus-linguistics-in-sociological-research/>
- Rubtcova M., Pavenkov O. Systemic Functional Linguistics as a Macro-sociolinguistics Framework: The Stages of Development. // The Joongwon Linguistic Society of Korea. *Studies in Linguistics* 38, 471-492.
- Russian National Corpus. (2016). Retrieved from <http://www.ruscorpora.ru/>
- Vasilieva, E. A. (2011). State power mythology: A sociological aspect. *Science and Education*, (3), 119-121.
- Van Valin, R.D. Jr. & R. J. LaPolla, (1997). *Syntax, Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drumond (2013) assevera que a docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental. Dessa forma, o discente precisa ter claras essas diferenças. Além do que é ensinado na sala, ele precisa acompanhar na prática, pois a vivência do estágio em uma escola de Educação Infantil permitirá experiências fundamentais. O trabalho desenvolvido neste nível de ensino requer cuidados e conhecimentos específicos, assim como nos demais níveis educacionais, mas com o estágio a visão de cada nível pode ser ampliada e isso permitirá aproximações futuras sobre como será a vida profissional.

**Solange Franci Raimundo Yaegashi
Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Juliana Gabricho Capella Pires**

Representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre o estágio supervisionado em educação infantil

Social representations of academic students of the pedagogy course on supervised in child education

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI*
LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI**
JULIANA GABRICHIO CAPELLA PIRES***

Resumo

Neste artigo temos como objetivo analisar as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o estágio supervisionado em Educação Infantil. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. O estudo proposto vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS) e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Como referencial teórico-metodológico adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS). Participaram desta pesquisa 41 discentes do curso de Pedagogia da UEM, pertencentes às turmas do 1º ao 4º ano do curso, dos períodos matutino e noturno matriculados a partir do ano de 2012Os resultados revelaram que as representações sociais dos acadêmicos são dissonantes, mesmo os respondentes sendo da mesma turma ou estando no mesmo ano letivo. Os sujeitos que escolheram a Educação Infantil como área de atuação são os mesmos que tiveram uma boa experiência de estágio nesse nível de ensino.

*Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo/USP; Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/UEM; Email: solangefry@gmail.com

**Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/UNESP, Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista/UNESP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná; Email: luannbi@hotmail.com

***Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Email: ju.capella@hotmail.com

Chegamos à conclusão que as vivências durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil influenciam sobremaneira a escolha profissional e a prática pedagógica do futuro professor.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação infantil. Estágio supervisionado. Pedagogia.

Abstract

In this article we have the objective of analyzing the social representations of academic students of the Pedagogy course on supervised internship in Early Childhood Education. The research is qualitative and descriptive. The proposed study is linked to the Group of Studies and Researches in Schools, Family and Society (GEPEFS) and to the Postgraduate Program in Education of the State University of Maringá (UEM). As a theoretical-methodological reference, we adopt the Theory of Social Representations (TRS). Forty-one students from the UEM Pedagogy course, from the 1st to the 4th year of the course, from the morning and night periods enrolled in the year 2012, participated in this study. The results revealed that the social representations of the academic students are dissonant, even when the respondents were of the same class or being in the same school year. The students who chose Early Childhood Education as their area of activity are the same ones who had a good internship experience at this level of education. We conclude that the practical experience during the Supervised Internship in Early Childhood Education have a great influence on the professional choice and pedagogical practice of the future teacher.

Keywords: Social representations. Child education Supervisedinternship. Pedagogy.

Introdução

A discussão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e, mais especificamente, sobre a importância do estágio supervisionado neste nível de ensino tem sido alvo de interesse de diferentes pesquisadores (BARBOSA; AMARAL, 2009; SCALABRIN; MOLINARI, 2013; PIRES, 2017).

O estágio é um componente fundamental para a formação do professor. É nele, na maior parte das vezes, que o discente trabalha a teoria e prática de forma inter-relacionada (PIMENTA; LIMA, 2009). Dessa forma, é inimaginável pensar a formação de um professor para a Educação Infantil separando a ação e a intencionalidade pedagógica (DRUMOND, 2013).

Partindo do pressuposto de que tudo o que presenciamos e vivenciamos interfere na maneira como nos posicionamos como educadores, é importante refletirmos sobre como está se consolidando a formação de professores no Brasil.

O discente, ao se preparar para ser professor, deve refletir sobre o que está aprendendo e sobre o que terá que ensinar. Portanto, os diferentes saberes

proporcionados na formação inicial do docente têm por finalidade humanizar, socializar, ajudar o sujeito a tomar “posse de uma parte do patrimônio humano que é o conhecimento” (BARBOSA; AMARAL, 2009, p. 3676).

Para que essa formação docente aconteça de fato, não basta que as instituições de Ensino Superior apenas transmitam conteúdos disciplinares, ao contrário é necessário que elas desenvolvam atividades que promovam em seus alunos a reflexão crítica, comprometida com a ação. O estágio supervisionado é uma das maneiras de garantir que os conteúdos específicos das disciplinas de formação interajam com os conteúdos pedagógicos, dando, assim, significado à docência. Com o estágio, esses futuros professores adotarão um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão (AROEIRA, 2009).

Drumond (2013) assevera que a docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental. Dessa forma, o discente precisa ter claras essas diferenças. Além do que é ensinado na sala, ele precisa acompanhar na prática, pois a vivência do estágio em uma escola de Educação Infantil permitirá experiências fundamentais. O trabalho desenvolvido neste nível de ensino requer cuidados e conhecimentos específicos, assim como nos demais níveis educacionais, mas com o estágio a visão de cada nível pode ser ampliada e isso permitirá aproximações futuras sobre como será a vida profissional.

Todavia, o contato com acadêmicos do curso de Pedagogia possibilitou-nos a constatação de que no discurso de alguns acadêmicos durante a sua formação, há, muitas vezes, a afirmação de não gostariam de trabalhar com a Educação Infantil por não se sentirem preparados ou mesmo por não gostarem de trabalhar com crianças na faixa etária de zero a cinco ou seis anos. Essa experiência levou-nos às seguintes indagações: Por que há um aparente desinteresse dos acadêmicos do curso de Pedagogia em trabalhar com a Educação Infantil? O que esses acadêmicos pensam sobre o estágio e a prática pedagógica nesse nível de ensino?

Tais inquietações justificam a realização desse estudo, por meio do qual buscamos analisar o que os alunos do curso de Pedagogia da UEM pensam sobre estágio na Educação Infantil, a fim de compreender suas representações e visualizar em que estão ancoradas.

Corroboramos Jovechelovitch (2011, p. 70) que as representações são formadas a partir de um contexto de relações, eu-outro, “[...] que é sempre emocional, social e cultural e, portanto historicamente situado”.

As representações sociais, segundo Alves-Mazzotti (1994), determinam os comportamentos e as práticas do sujeito. Abric (2000, p. 28), por sua vez, explica que “[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

Nessa perspectiva, Moscovici (2015, p. 41) sustenta que

[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da

comunicação e da operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Fica evidente que mesmo que busquemos a representação de uma pessoa, temos que lembrar que aquela representação não foi criada isoladamente; ao contrário, as representações estão sempre circulando, mesmo quando não as vemos. Nas palavras do autor,

[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não, e que nos atingem, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que as vejamos e se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela da televisão (MOSCOVICI, 2015, p. 33).

Em outras palavras, nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico em que nós vivemos (BELLINI; REIS, 2011; MOSCOVICI, 2015).

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o estágio supervisionado em Educação Infantil.

O artigo se encontra estruturado em algumas seções. Na primeira apresentamos a metodologia, em seguida a discussão dos resultados e, por fim, encerra-se com algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida com os estudantes de Pedagogia.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os participantes desta pesquisa foram 41 discentes do curso de graduação Pedagogia da UEM do 1º ao 4º ano dos períodos matutino e noturno. Do total de entrevistados, 39 (95,1%) eram do gênero feminino e 2 (4,9%) do gênero masculino. As idades dos participantes variaram de 18 a 46 anos, sendo a idade média 23,3 anos, havendo uma concentração maior de participantes jovens.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos uma amostra por conveniência. Essa técnica é muito comum e consiste em **selecionar uma amostra da população que seja acessível**.

A coleta de dados atendeu às diretrizes da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM pelo processo nº

51787515.3.0000.0104, parecer consubstanciado nº 1.407.736.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Cada discente entrevistado foi designado de D1, D2 até D41 sucessivamente.

Para a análise dos resultados, criamos duas categorias segundo a proposta apresentada por Bardin (2006): 1) Percepção do estágio supervisionado em Educação Infantil; 2) Expectativa em relação à área que pretende atuar.

Resultados e discussão

Percepção do estágio supervisionado em educação infantil

Sabemos como é importante realizar o estágio durante a graduação, pois este permite aliar a teoria e a prática. Destarte, temos contato com todos os níveis de ensino, o que possibilita uma noção maior sobre cada um. Nessa linha, Barbosa e Amaral (2009, p. 3678) declaram que “o estágio proporciona ao educando adotar um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão”.

O estágio é uma experiência única, pois permite ao aluno a descoberta de si no mundo profissional, uma vez que ele entra em contato a realidade sociocultural e com diferentes instituições (SCALABRIN; MOLINARI, 2013; GOMES, 2009).

Com a finalidade de compreender a representação dos discentes sobre o estágio na Educação Infantil, perguntamos aos discentes: “Durante a graduação em Pedagogia como foi a sua experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil?” Elencamos algumas das falas que se destacaram:

“O estágio é bacana para a gente ter a noção da realidade. A realidade foi um pouco triste, por não conciliar com a teoria que a gente vê, que fundamenta a prática de atividades. Que a instituição não seja só uma característica de cuidar, um depósito de crianças, mas na realidade, a gente vê isso, pelo menos na minha prática de estágio era assim. As crianças o tempo todo no ócio, mas na intervenção a gente pode dar uma rebatida nisso. Entramos com atividades para intervir mesmo, no dia a dia deles, e o resultado foi magnífico. Porque até as crianças levaram um susto, pois poderiam estar fazendo outras coisas na instituição, além do que eles vinham fazendo, ou seja, nada né. Porque eles não faziam nada” (D14 – 3º ano).

A resposta do D14 (3º ano) chama a atenção pelo fato de afirmar que a teoria não estava de acordo com o que eles estavam vendo na prática. Constatamos que isso acontece, não é sempre que a teoria se encaixa na

prática. No caso do D14, foi presenciada uma situação em que as crianças não faziam atividades dirigidas com fins pedagógicos ou lúdicos, ou seja, faziam o que bem entendiam, mas as intervenções dos acadêmicos de Pedagogia mudaram a realidade daquelas crianças e fizeram a diferença.

De acordo com Silva e Navarro (2012, p. 96), “o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de trocar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos”. Esse é um desafio que todo professor terá que ultrapassar, pois não existe uma única forma de ensinar, como também não existe uma única forma de aprender. Por isso existem teorias, para serem testadas, adaptadas, sendo necessários organização e planejamento da parte do professor. “Bom, a minha experiência foi muito boa, porque foi uma forma de poder colocar um pouquinho na prática o que nós víamos na teoria” (D13 – 3º ano).

A resposta do D13 (3º ano) corrobora o que já revelamos sobre a importância do estágio. Nessa perspectiva, Scalabrin e Molinari (2013) explicam que estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos indispensáveis à execução de suas funções. Nas palavras das autoras,

[...] busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 3).

Alguns acadêmicos relataram experiências prazerosas e experiências desagradáveis vivenciadas durante o estágio:

Foi maravilhosa, eu gostei. Eu tive a oportunidade de ter contato com todas as idades, do infantil 1 ao 5, e desenvolver atividades com o infantil 1 que são os bebês, e pude ver na prática como a gente pode e faz diferença quando você promove atividades pedagógicas com eles. É diferente, porque durante o estágio nós fazíamos no período da tarde, onde não havia uma pedagoga. Então nós percebemos a diferença quando é feita mesmo a prática pedagógica com as crianças (D18 – 2º ano).

Sim, nós fizemos o estágio na educação infantil e eu confesso que não foi nada agradável. Porque a realidade que se encontra hoje essa educação, está triste, de verdade. Os professores não estão bem dispostos para educar, as crianças estão muito agitadas e os professores não sabem como lidar com essa situação e acabam se estressando e fica por aí (D19 – 2º ano).

O D18 (2º ano) teve uma experiência positiva. Ele afirmou ter gostado da oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil e disse ter percebido a importância de promover atividades pedagógicas, ainda mais com o infantil 1, que no caso são os bebês. Nessa direção, reproduzimos as palavras de Silva e Navarro: “O processo de ensino não se limita à transmissão de conhecimentos, à estrutura, mas sim a adequar o conteúdo à realidade do aluno” (2012, p. 97), ou seja, além de ensinar, o professor deve adequar o ensino para a realidade do aluno, e nesse caso o acadêmico teve que adequar sua aula para o infantil 1.

O D19 (2º ano) afirmou não ter tido uma boa experiência com a Educação Infantil, pois revelou ter encontrado professores que não estavam dispostos e que sabiam lidar com a agitação das crianças, entre outras situações, e por isso acabavam se estressando.

Um aluno demonstrou a idealização da escola privada em detrimento da pública:

Com um olhar de quem já trabalha na área, eu acho que muitas coisas são vagas, tem muitas falhas. Como a gente fez o estágio em uma escola pública, em uma escola municipal, então talvez eu creio que seja muito diferente da educação particular, mas no geral, no geral, eu vejo que tem uma organização, mas não é uma estrutura muito elaborada, muito adequada. Não levando em consideração as leis, porque na teoria é lindo, mas na prática não (D20 – 3º ano).

Na resposta do D20 verificamos que talvez ele acredite que a escola pública é diferente da particular. Existem diferenças, não podemos negar. Como afirmam Panizon e Sabei (2014, p. 2), há

[...] uma grande disparidade a ser analisada comparando-se o ensino público brasileiro com o ensino privado, não somente em relação ao uso de novas tecnologias, como a informática, mas também no próprio contexto de aprendizagem dos alunos.

Independente de a escola ser particular ou pública, o estudante tem direito à educação e a uma escola de qualidade. Estas escolas possuem diferentes clientelas e comunidades, mas nunca podem perder sua essência de ensino e aprendizagem (PANIZON; Sabei, 2014).

Em relação aos discentes do 4º ano, alguns afirmaram ser importante o estágio, principalmente na área da Educação Infantil, caso do D35 (4º ano). Já o D38 (4º ano) relatou que teve experiências distintas em duas instituições; em uma foi boa e na outra não, pois a escola parecia um “depósito” de crianças.

Vê a realidade é importante, eu acho que foi essencial. Não tem como você se formar em pedagogia e não passar pela educação infantil (D35 – 4º ano).

Nós fizemos em duas creches. Em uma eu achei muito legal, tive boas experiências, porque eu vi que eram trabalhados vários aspectos que nós víamos no curso. Em outra parecia mais um depósito de crianças mesmo, com várias crianças na sala, com a professora só tomando conta da criança e não ensinando alguma coisa pra elas (D38 – 4º ano).

Infelizmente, as instituições não são iguais, muito menos as práticas dos professores. Dessa forma, podemos encontrar escolas em que o trabalho desenvolvido com as crianças é exemplar, como também podemos encontrar professores que não são comprometidos.

Por meio do estágio supervisionado na Educação Infantil, acreditamos ser possível que os discentes tenham uma boa experiência. Dos que já o realizaram e não obtiveram bons resultados, esperamos que ao longo de sua carreira esse olhar possa mudar. Nesse contexto, Abric (2000, p.28) afirma que “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”, ou seja, quem teve uma experiência produtiva no estágio, provavelmente levará um olhar positivo sobre a Educação Infantil, mas, por outro lado, quem não teve uma experiência agradável terá uma representação negativa e até que essa pessoa viva outras situações ou não reveja sua formação por meio de leituras e formação continuada, seu olhar sobre a Educação Infantil pode ficar com um viés negativo.

Expectativa em relação à área que pretende atuar

Em relação à expectativa em relação à área que pretende atuar, ao perguntarmos sobre a área que os discentes pretendiam trabalhar, dos 41 participantes, 16 (menos de 50%) responderam que escolheriam a Educação Infantil, 2 que escolheriam o Ensino Fundamental, 8 ficaram em dúvida entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, 3 optaram pelo Ensino Superior, 2 entre a Educação Infantil e o Ensino Superior, 1 disse estar em dúvida sobre o Ensino Fundamental, Médio e Superior e 6 não sabiam ainda em que nível prefeririam atuar.

Acreditamos que as situações enfrentadas pelo discente no estágio contribuem pra a formação de suas representações sobre a Educação Infantil.

Nessa direção, Moscovici (2015, p. 59) avança que “[...] ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu”, ou seja, para entender o porquê dos discentes não preferirem a Educação Infantil, temos que analisar qual motivo pode tê-los levado a essa representação, e com a pergunta sobre a experiência no estágio conseguimos chegar a algumas respostas.

Considerações finais

Pontuamos que o principal objetivo da nossa pesquisa foi verificar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM sobre o estágio supervisionado em Educação Infantil, buscando analisar se existia diferença nessas representações entre os alunos dos diferentes anos. Depois de realizar 41 entrevistas, sendo 8 discentes do primeiro ano, 10 do segundo, 13 do terceiro e 10 do quarto, podemos afirmar que há sim diferença entre as representações desses alunos, mas a diferença não ocorre apenas de ano para ano, mas em cada sujeito. Ou seja, percebemos que entre os discentes de um mesmo ano haviam representações diferentes.

Chegamos à conclusão de que cada um tem sua representação, mesmo estando no mesmo ano, e acreditamos que isso pode ocorrer por vários motivos, mas constatamos que o estágio foi um dos principais elementos para criar a representação desses discentes. Quando perguntamos em qual área os sujeitos do estudo gostariam de trabalhar depois de formados, os que respondiam querer a Educação Infantil coincidentemente tiveram uma experiência positiva no estágio e os que afirmaram querer outros níveis educacionais não tiveram a mesma experiência. Como afirma Moscovici (2015, p. 63), “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”, ou seja, todas as respostas puderam mostrar qual a relação que cada um estabeleceu com a Educação Infantil através de suas experiências.

Apontamos também que essas representações podem mudar, pois uma representação não é definitiva, ou seja, a representação é a forma como vemos o mundo e às vezes parece que nunca mudaremos de ideia ou de opinião. Entretanto, a partir do momento em que vivenciamos outras situações, novos cenários vão se configurando. A esse respeito, Jovchelovitch (2011, p. 76) assinala que “é apenas a comunicação entre representações do real que pode construir um sentido de realidade única e compartilhada e nos fornecer a objetividade, todavia sempre provisória”. Assim, os discentes que construíram essa representação negativa, com o passar do tempo e à medida em que vivenciarem outras experiências, poderão transformar suas representações. Cada sujeito cria sua representação e esta não é permanente.

A todo tempo, estamos em constantes relações com o/os outro/os. Dessa maneira, nossas representações podem mudar a qualquer momento e estas, além de determinar nossas opiniões sobre determinada coisa, também

designam nossos comportamentos (MOSCOVICI, 2015).

Com a Teoria das Representações Sociais pudemos observar que os discentes do curso de Pedagogia da UEM são sujeitos sociais, que elaboram e compartilham suas ideias, pensamentos, opiniões e partilham de uma sociedade comum, porém cada sujeito interpreta sua realidade de uma forma, graças às experiências vivenciadas, e isso faz com que crie e recrie suas representações (SPINK, 1993; ARRUDA, 2002).

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e que os professores repensem suas práticas e continuem estudando, pois a formação continuada é essencial para garantir uma educação de qualidade. Acreditamos também que pesquisas nessa temática devam continuar, pois nesse caso investigamos os acadêmicos. Entretanto, é importante que sejam realizadas mais pesquisas com professores que já estão atuando na Educação Infantil.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. Disponível em: ><http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1944/913>>. Acesso em: 1 ago. 2015.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

AROIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BARBOSA, Angela Maria; AMARAL, Telma. A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2049_1600.pdf. Acesso em: 7 ago. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BELLINI, Marta; REIS, Lindaura de Arruda. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **ActaScientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v.33, n. 2, p. 149-159, 2011.

DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 183-206, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de**

Psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf. Acesso em: 8 ago. 2016.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17- 44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: Investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PANIZON, Marlon; SABEL, Thayze Rochele. Diferenças entre o ensino público e particular: influências em relação ao aprendizado. **Governo do Brasil, Paraná**, p. 1–11, 2014. Disponível em: [http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO\[6909\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO[6909].pdf). Acesso em: 8 ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIRES, Juliana Gabricho Capella. **As representações sociais de acadêmicos de curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, v.7, n.1, p. 1-12, 2013.

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica da Univar**, n. 8, v. 3, p. 95-100, 2012.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 300-308, 1993.

Por ser a educação e o ensino de matemática partes fundamentais do processo, esse conteúdo curricular é conhecimento historicamente construído e culturalmente valorizado na formação da pessoa. Capaz de colaborar com a ampliação de estruturas científicas, de argumentação e de compreensão da realidade, a matemática é parte da construção histórica e social da humanidade, e como tal um bem cultural cujo acesso e desenvolvimento são de responsabilidade social.

**Carmem Lucia Artioli Rolim
Nadia Flausino Vieira Borges**

O ensino de matemática em salas de recursos: vozes e silêncios

The teaching of mathematics in resource rooms: voices and silences

CARMEM LUCIA ARTIOLI ROLIM*
NADIA FLAUSINO VIEIRA BORGES**

Resumo

O presente estudo tem como o objetivo descrever, por meio das falas de docentes, o processo de ensino de matemática para estudantes com especificidades visuais matriculados em salas de recursos. Para o desenvolvimento da pesquisa empregamos o estudo de caso, na perspectiva da abordagem qualitativa. Os ambientes da investigação foram às salas de recursos multifuncionais da rede pública estadual de educação do Tocantins e, os sujeitos participantes, as professoras que ensinam matemática no contexto inclusivo. Para as docentes a sala de recursos figura no cenário escolar como um ambiente de aprendizagens, por vezes, desconhecido e desvalorizado pela sociedade. Suas experiências indicam, que o processo de ensino de matemática, independentemente das especificidades vivenciadas pelos alunos, precisa ser oportunizado como um direito social, sendo esse o principal objetivo da atividade.

Palavras-chave: Educação matemática. Sala de recursos. Educação especial.

Abstract

The purpose of this study is to describe the development of the mathematics teaching process for students with visual specificities enrolled in resource rooms. For the development of the research we use the case study, from a qualitative approach. The research environment was the multifunctional resource rooms of the state public education network of Tocantins and,

*Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; Professora adjunta de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins e no Mestrado em Educação, Membro da Red Latinoamericana y del Caribe: REDLACEH; Email: carmem.artioli@gmail.com

**Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins/UFT; Coordenadora pedagógica do Curso de Pós-Graduação em EJA na Diversidade e Inclusão Social da Universidade Federal do Tocantins; Email: nadiaborges@seduc.to.gov.br

the participating subjects, the teachers who teach mathematics in the inclusive context. The research evidenced in their results the perceptions of the teachers who teach mathematics in this context and the meanings they attribute to the teaching activity. The resource room figures in this scenario as an environment of learning, sometimes unknown and devalued by society. In the end, we recognize the teaching conceptions that tell of the realities and experiences lived, of the needs and confrontations of the teachers in the teaching of mathematics in this environment.

Keywords: Mathematical education. Resource room. Special education.

Introdução

O atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual tem, paulatinamente, se tornado realidade no contexto das escolas estaduais do Tocantins, por meio de salas de recursos¹. Ambiente que tem se tornado espaço de ensino e aprendizagem conduzido por professores e que envolve vários materiais didáticos, diversas disciplinas, diferentes especificidades educacionais para alunos com idades e fases de aprendizagem diversas. É ambiente multifuncional, onde situações complexas se encontram e se inter-relacionam na dinamicidade dos movimentos educacionais.

Exercer a docência nesse espaço é atividade que exige do professor, domínio do conteúdo e conhecimento especializado, para a escolha de recursos e metodologias adequadas, diante das singularidades apresentadas pelos sujeitos e pelo ambiente. Nesse cenário, compreendemos a relevância do professor no contexto de diferentes disciplinas, porém para a presente pesquisa, delimitamos o olhar para a matemática, componente curricular cujo ensino é fortemente marcado pelos aspectos visuais.

Para compreender o processo, buscamos dar voz ao professor, que ensina matemática no contexto da sala de recursos, considerando a aprendizagem dos alunos com especificidade visual². Dessa forma, adentramos em duas salas de recursos, no período de 2014 e 2015, com o objetivo de descrever, por meio das falas docentes, o desenvolvimento do processo de ensino de matemática para estudantes com especificidades visuais matriculados em salas de recursos da rede pública estadual de educação do Tocantins, no município de Palmas. A escolha das salas se deu por serem as únicas que atendiam alunos com especificidades visuais.

¹ Para esta pesquisa, adotamos o termo sala de recursos, utilizado na legislação nacional para designar o espaço físico, localizado na escola ou fora dela, com "ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" ao aluno público-alvo do atendimento educacional especializado - AEE conforme as normativas do Ministério da Educação - MEC. (BRASIL, 2008).

² A delimitação foi feita na baixa visão, pois ao chegar às salas de recursos estaduais em busca de alunos com especificidade visual, não encontramos alunos cegos, o que direciona esse texto a compreensão dos processos de ensino da matemática para alunos com baixa visão – indicado no texto como especificidade visual.

Os sujeitos da pesquisa são professores que ensinam matemática no contexto da especificidade visual na rede estadual do Tocantins, em salas de recursos multifuncionais. Para a pesquisa, encontramos cinco professoras com esse perfil em Palmas, todas foram entrevistadas. Para descrição das informações, foram adotados nomes fictícios femininos revelando o gênero, porém resguardando suas identidades.

No caminhar metodológico, assumimos o estudo de caso, no contexto da abordagem qualitativa, pretendendo focalizar, principalmente, o processo, ou seja, não limitando o olhar pela busca exclusiva de resultados, mas procurando o significado conferido pelos sujeitos às suas experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nas palavras de André (1984), essa forma de caminhar oportuniza a descoberta, percurso no qual o pesquisador precisa manter-se atento aos elementos que possam surgir durante a investigação e no decorrer da interpretação, visando desvelar diferentes e por vezes, conflitantes informações. Com essa perspectiva, entrelaçamos as vozes docentes às normatizações legais do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2001, 2008); aos conceitos de educação como direito e transformação social de Goffredo (1999), Carvalho (2000); e com D'Ambrosio (1997), Skovsmose (2008) e Rolim (2009) abordamos a importância do ensino-aprendizagem de matemática para a construção social do sujeito.

O ensino de matemática no contexto da especificidade visual: constituição de direito

No Brasil, o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais foi sendo constituído lentamente. Até a década de 1980, as proposições sobre a escola inclusiva eram raras, a partir da década seguinte, a modalidade passa a figurar no cenário educacional, principalmente, pela influência da Declaração de Salamanca em 1994.

Com a difusão mundial da Declaração, é evidenciada a necessidade do combate às atividades discriminatórias e segregadoras, ascende à concepção internacional sobre a responsabilidade da sociedade em conseguir projetar sistemas educativos capazes de atender as necessidades diversificadas de seus alunos. Nas palavras de Carvalho (2000), a Declaração de Salamanca evidencia a busca por direitos e deflagra debates ao redor do mundo, incentivando o desenvolvimento de políticas públicas para a integração de estudantes com necessidades especiais em todos os segmentos da sociedade.

Na culminância desses movimentos a escola é identificada como instituição cuja obrigação é “atender a todas as crianças, sem distinção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve se manter aberta para as pessoas com necessidades educacionais especiais.” (GOFFREDO, 1999, p. 30).

A escola enquanto espaço de direito, assume a responsabilidade de atender as necessidades educacionais especiais, possibilitando que todos os sujeitos em fase escolar, incluindo as que apresentam especificidades, se matriculem na rede regular de ensino, independentemente da condição física, social, intelectual, histórica e cultural.

Adentramos em uma nova etapa para a educação brasileira, na qual os direitos são reconhecidos e avançam para sua efetivação. Os processos que indicam conquista, porém, ainda em construção, necessita atender demandas emergentes, visando

O acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino. (BRASIL, 2008, p. 8).

Esse caminhar necessita de medidas adequadas, objetivando viabilizar e efetivar o atendimento. Nesse contexto, são promulgadas as salas de recursos multifuncionais com a finalidade de possibilitar serviço pedagógico especializado, conduzido por professor capacitado, para suplementação e complementação educacional (BRASIL, 2001).

Ante a esse percurso histórico, evidenciamos avanços e retrocessos, nos quais os estudantes com especificidades conquistaram o direito de acesso e permanência na escola regular, um direito de pertencimento ao meio escolar. Pertencer à escola é integrar um grupo constituído por professores e alunos, é ter a possibilidade de se desenvolver, avançar e construir conhecimentos nas diferentes áreas e componentes curriculares, o que inclui o ensino-aprendizagem da matemática, independentemente de recursos financeiros, cor, raça e especificidades.

Pensar no direito de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem de matemática é para D'Ambrosio (1997), Skovsmose (2008) e Rolim (2009) oportunizar o acesso a um bem cultural, considerando que:

em seu papel formativo, a matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (BRASIL, 2000, p. 40).

A matemática enquanto elemento de desenvolvimento está presente em atividades cotidianas e precisa estar acessível aos alunos, pois possibilita atuar no avanço do raciocínio lógico, dedutivo e em estruturas organizacionais e espaciais. Porém, no cenário brasileiro, o seu desenvolvimento enquanto disciplina escolar revela fragilidades (OECD, 2012).

Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³, realizado bianualmente para verificar os conhecimentos de linguagem e matemática acumulados pelos estudantes na educação básica, em 2006, apenas 5% dos estudantes do ensino médio se encontram no nível adequado de aprendizado esperado pelo sistema de avaliação – a saber: possuir a habilidade de interpretar e resolver problemas de forma compatível com a série onde se encontra.

Apenas 26% foram classificados em um nível intermediário de desenvolvimento, apresentando habilidades de interpretação de problemas e se aproximando da série de origem do estudante; enquanto 69% apresentam resultado de desenvolvimento abaixo do nível adequado e não compreendem a linguagem matemática e operações compatíveis com a série de origem, e não interpretaram problemas do cotidiano.

Destacamos, ainda, que o SAEB avalia a toda a educação básica, não tratando especificamente de estudantes com dificuldades de aprendizagem advindas de desordens orgânicas ou cognitivas, ou seja, o desenvolvimento de conteúdos matemáticos já demonstra fragilidades nessa conjuntura e se agrava no contexto das especificidades educacionais.

Relacionar o desenvolvimento do educando e o ensino de matemática é pensar nas especificidades, tanto do aluno como do componente curricular, é refletir sobre uma disciplina que historicamente foi desenvolvida tendo por base as exposições docentes e os livros didáticos, sendo que os principais recursos metodológicos para o ensino foram baseados nos aspectos visuais. Nessa direção, observamos que ensinar matemática a partir do uso de metodologias baseadas em recursos visuais, no contexto da especificidade visual, é atuar de forma excludente no âmbito educacional e social, pois o ato educativo é, para além de pedagógico, uma atividade política eminentemente formadora, constitutiva da concepção e experiência social individual e coletiva da sociedade e, na perspectiva inclusiva, geradora de uma sociedade com maior justiça social.

Com essa perspectiva, destacamos a figura dos professores como o elo que relaciona: expectativas escolares e sociais; anseios individuais e coletivos; e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Consideramos que a atividade docente do professor é decisiva no processo do desenvolvimento do aluno, tanto cognitivo, quanto social e cultural, uma vez que se a

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica – criado pelo Governo Federal em 1988 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país. De acordo com o Ministério da Educação, além de detectar os problemas incidentes no ensino, também propõe definir ações para corrigi-los.

atividade for resumida a uma rotina de cópia e socialização do aluno a aprendizagem discente não será significativa e nem se efetivará. (BORGES, 2015, p. 45).

Observamos que o ensino de matemática no contexto das especificidades educacionais remete às inquietações que dizem não apenas do conteúdo, mas de dificuldades metodológicas, principalmente, diante da especificidade visual. Um processo que aduz a relevância da figura docente, e no contexto atual brasileiro, evidencia a atividade do professor exercida nos espaços multifuncionais das salas de recursos.

O ensino de matemática e a especificidade visual em salas de recursos: com a palavra o professor

Compreendemos a sala de recursos como ambiente que visa possibilitar o “acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, eliminam a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais” (BRASIL, 2010, p. 3). Classificadas como salas: Tipo I – atendimento a todas as especificidades, exceto a visual, e; Tipo II – inclui os materiais do Tipo I e acrescenta os recursos para a especificidade visual, para o ensino de matemática dispõe de “Soroban, calculadora sonora, reglete de mesa, punção, kit de desenho geométrico, lupas” e outros (BRASIL, 2010, p. 12).

Observar a sala de recursos, pelo olhar do professor que ensina matemática, é adentrar em um espaço de ensino-aprendizagem erigido por aparatos legais, envolto por perspectivas sociais, cujos resultados são sentidos em toda a sua intensidade por quem vivencia as dificuldades, as necessidades e as possibilidades do ambiente.

Nesse contexto, as experiências se somam e falas se encontram no contexto da docência em matemática nas salas de recursos para pessoas com deficiência visual, olhares que perpassam espaços diferentes, porém que observam desafios estruturais, profissionais e sociais semelhantes. Ao trazer as falas das professoras observamos tratar-se de um ambiente que busca a inclusão, visa atender as necessidades do aluno e oportunizar o desenvolvimento, constituindo-se, também, como espaço de acolhimento.

Conosco eles sentem confiança, eles relatam que aqui se sentem em casa. Isso acontece porque são acolhidos. O Pedro disse que aqui é o lugar na escola onde ele se sente feliz. Eu já fui à sala regular, e lá ele fica triste, com a cara zangada. Ele se relaciona bem comigo e com a Pérola. Eles são muito sinceros, não tem porque mentir ou fingir. (ÁGATA, 2015, entrevista individual).

Ao pensar no ensino de matemática as professoras ressaltam a necessidade do bom planejamento e do estudo dos conteúdos específicos da disciplina,

para a mediação entre o ensino e a aprendizagem.

No planejamento para os nossos alunos com deficiência visual temos que procurar as atividades no computador e ampliar. É muito mais o recurso que o conteúdo. Porém, temos que estudar os conteúdos de matemática do ensino médio para conseguir facilitar a aprendizagem. Eles, como todos os outros alunos da sala regular, só precisam de outros recursos para aprender e aprendem se tiverem acesso. (PÉROLA, 2015, entrevista individual).

A atividade docente do professor que ensina matemática na sala de recursos envolve diferentes conteúdos e meios para efetivar o ensino-aprendizagem, processo que precisa de parcerias para o desenvolvimento. A professora Jasmim, ao refletir sobre o assunto, destaca a necessária construção coletiva para planejar, fazer e refazer a atividade docente.

Pensamos juntas, aplicamos na aula e depois repensamos o processo, avaliamos, vemos o que deu certo, o que valeu a pena. Quando vamos refazer os planejamentos deixamos o que deu certo, o que não deu a gente muda. É assim que considero a atividade de ensinar matemática [silêncio prolongado] é aproveitar o melhor. (JASMIM, 2015, entrevista individual).

Nessa direção, a atividade de ensino-aprendizagem de matemática na sala de recursos se apresenta como construção social que não se satisfaz em repetições de padrões previamente estabelecidos, nem na alienação de atitudes, mas manifesta-se na busca de entendimento e compreensão. Processo cujas dificuldades não estão nas especificidades dos alunos, mas diz da atividade docente. Para a professora Pérola (2015), a aprendizagem do aluno com especificidade visual envolve recursos, metodologias adequadas e domínio dos conteúdos matemáticos.

O desenvolvimento cognitivo dele é perfeito. Ele não tem dificuldade de aprendizagem, muito pelo contrário, ele é muito inteligente. Muito mais inteligente que muitos outros alunos que não tem a deficiência visual. É um desafio fazer o acompanhamento dele com as tarefas de matemática do ensino médio [silêncio]. Precisamos usar o tempo extra, no planejamento e em casa para estudar as fórmulas para conseguir ajudar nas tarefas [risos]. (PÉROLA, 2015, entrevista individual).

A professora Rosa, destaca outro ponto que considera relevante na atividade docente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a parceria com a família.

O envolvimento da família, assim como o da escola, é muito importante para o desenvolvimento do aluno. Nós sempre

orientamos a família a aprender se comunicar com o aluno na linguagem dele para facilitar com que a aprendizagem dos alunos aconteça mais rapidamente. Nós conseguimos muitos progressos porque nos comunicamos de maneira adequada com os nossos alunos. A família que aceita a orientação e desenvolve uma comunicação com o aluno contribui significativamente para a inclusão do filho. (ROSA, 2015, entrevista individual).

Na vivência das professoras, quanto melhor é o relacionamento da escola com a família, mais efetivo será o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno. Para Jasmim (2015, entrevista individual).

A participação da família é o que realmente define o ritmo do andamento do desenvolvimento dos alunos da sala de recursos. A vida do aluno é dentro de casa, a maior parte do tempo dele é com a família, o tempo que ficam aqui conosco é pouco [silêncio], então ou a gente tem a ajuda da família ou não tem o desenvolvimento da criança.

Compartilhando dos mesmos pensamentos, a professora Ágata (2015), indica que o progresso da criança é evidenciado quando os pais acompanham o desenvolvimento da aprendizagem do filho, quando são estabelecidas relações entre professores, pais, familiares e alunos.

Nessa direção, as parcerias se constituem em constante movimento e de maneira colaborativa impulsionam o processo educacional. Conforme Leontiev (1978, p. 271) a criança “deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada [...] este processo é, portanto, um processo de educação”.

Para Duarte (2001, p. 51), trata-se de um processo histórico e cultural no qual “homem se torna humano se apropriando da humanidade produzida historicamente pelos homens, e se humaniza na medida em que reproduz as características históricas produzidas pela humanidade”.

Por ser a educação e o ensino de matemática partes fundamentais do processo, esse conteúdo curricular é conhecimento historicamente construído e culturalmente valorizado na formação da pessoa. Capaz de colaborar com a ampliação de estruturas científicas, de argumentação e de compreensão da realidade, a matemática é parte da construção histórica e social da humanidade, e como tal um bem cultural cujo acesso e desenvolvimento são de responsabilidade social.

Skovsmose alerta que a matemática enquanto educação pode atuar de forma contraditória, agindo na formatação da sociedade, submetendo os sujeitos a regras e normas que classificam e padronizam alunos, excluindo e categorizando os que não a dominam, mas também, pode colaborar com a democratização, desenvolvendo autonomia e o pensamento analítico e crítico. “A matemática em ação pode produzir tanto horrores quanto

maravilhas” (SKOVSMOSE, 2008, p. 125). Na experiência das docentes, a aula de matemática é um processo desafiador, que traz consigo movimentos de independência e desenvolvimento social, pois seus avanços originam habilidades necessárias para a vida.

O ensino da matemática é fundamental para a vida social do nosso aluno. Vê-los criando independência, conseguindo sair e fazer compra no mercado, receber troco e saber se está correto. Ver nosso aluno que antes dependia de outros, agora andar sozinho pela cidade, ir ao centro, pagar suas contas e ter mais independência [silêncio]. Habilidades que são desenvolvidas a partir da aprendizagem da matemática. (ÁGATA, 2015 entrevista individual).

As professoras que ensinam matemática na sala de recursos observam o desenvolvimento da aprendizagem nessa matéria refletido no contexto social do aluno. Trata-se de uma atividade que considera a igualdade de direitos de aprender e de se desenvolver, um processo inclusivo no qual o conhecimento matemático é caminho de direito e deve ser oportunizado.

As docentes indicam que, tantos os professores quanto os alunos, que vivenciam o contexto das necessidades educacionais especiais, são agrupados e nomeados em suas especificidades, um processo que demarca impossibilidades e impinge marcas de inferioridade e exclusão. Nas palavras da professora Ágata (2015), “nos excluem assim como excluem nossos alunos [silêncio] e, por, muitas vezes, nós sentimos o que eles [os alunos] sentem”. Os relatos indicam que os professores, ao vivenciarem o contexto das especificidades, são submetidos a processos de desvalorização e enfrentamentos tal qual o aluno diante de sua necessidade especial.

Essa situação evidencia a relação incômoda de estar em uma escola sem fazer parte do grupo da escola. Os professores enfrentam as contradições do processo pela atividade docente, discutindo, planejando, desenvolvendo materiais e lecionando. Esse grupo revela em sua atividade movimentos de exclusão no contexto dos processos inclusivos.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, percebemos a complexidade da relação entre o contexto da especificidade visual e o ensino de matemática, um processo que evidencia e potencializa fragilidades já existentes no ensino-aprendizagem em matemática. Observamos que apesar de os dados não permitirem generalizações, trazem pistas da situação vivenciada no espaço das salas de recursos, e indicam a necessidade de estudos que, visando o desenvolvimento do processo de ensino de matemática, o que inclui os alunos com especificidades visuais.

No percurso do estudo foi possível observar que, a atividade docente para o ensino de matemática no contexto da especificidade visual das professoras na sala de recursos, é processo escolar dinâmico constituído por linhas

históricas e sociais, que está diretamente relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, perpassando a apropriação de conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade através da educação, mas envolve também o direito de cidadania e pertencimento ao grupo social. Uma construção que possibilita o contato com saberes historicamente acumulados pelas gerações, e enquanto direito, prescinde ser oportunizado para todos os estudantes.

Os silêncios das docentes, as hesitações manifestas por meio de pausas no contexto das falas, são indicativos de situações complexas, revelam reflexões e reorganização de pensamentos que, por vezes, enunciam dificuldades suprimidas e verdades não verbalizadas.

Entre falas e silêncios, compreendemos a relevância da atividade docente no ensino-aprendizagem de matemática, enquanto processo fundamental para o desenvolvimento e formação do sujeito, propiciando a ampliação de potencialidades. No entanto, não atribuímos o encargo formativo da sociedade unicamente ao professor, reconhecemos o significativo papel que ele desempenha, porém, é no contexto social que o ensino ganha forma, de modo que “precisa ser organizado por todos os professores em conjunto com a sociedade e com a intenção de atendimento às necessidades do aluno” (ÁGATA, 2015, entrevista individual).

No sentido da atividade docente, observamos que as professoras vivenciam situações contraditórias, caminhando entre avanços e reveses no processo educativo. Contexto, no qual a escola pode “alimentar um processo de exclusão, ignorando a diversidade presente na sala de aula, subestimando potencialidades, fazendo com que crianças vivenciem um processo escolar sem perspectivas de futuro” ou buscar a igualdade de direitos que vai ao encontro da democratização do ensino (ROLIM; SOARES, 2012, p.179).

A atividade docente se constitui na complexidade do processo educacional, e mesmo marcada por imposições sociais, prossegue em busca de direitos. Nesse caminhar, reconhecemos que a cada avanço, as limitações vão cedendo espaço para o direito de aprender e de se desenvolver independentemente das especificidades vivenciadas pelos alunos. Direito que as professoras definem como o principal objetivo da atividade, enquanto docentes atuantes, em salas de recursos.

Referências

ÁGATA, L. **Tramas e tessituras: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual.** Entrevista concedida a Nádia Flausino Vieira Borges. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto, 1994.

BORGES, N. F. V. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEE, 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreira para aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direito de todos os brasileiros. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Salto para o futuro** (Educação especial: tendências atuais). Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

JASMIM, L. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Tocantins, 2015.

OECD. PISA - Programme for International Student Assessment. **Results from PISA**. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PÉROLA, A. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Tocantins, 2015.

ROLIM, C. L. A. O ensino da matemática como prática social: lições de silêncio. **Quaestio**, Sorocaba, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 141-152, maio 2009.

ROLIM, C. L. A.; SOARES, M. L. de A. Imagens do infinito: interconexões científicas, matemáticas e educacionais. In: QUADROS, C.; ROLIM, C. L. A.; MARÓN, J. R. L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas**: construções do fazer docente. Goiânia: Kelps, 2012, p. 129-140.

ROSA, J. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Tocantins, 2015.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão**: em educação matemática crítica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

A perspectiva a partir da qual a escola lida com os conflitos é determinante na construção de um ambiente escolar democrático, como também, ao contrário, pode ser decisiva na abertura a recorrentes manifestações de violência. Certamente, a definição de conflito que mais se aproxima da realidade educacional direciona-se ao fato de alguns sujeitos optarem pela unidade, com tudo igual, e outros buscarem a diversidade, com a afirmação e o reconhecimento das diferentes identidades.

Aida Maria Monteiro Silva
Celma Tavares
Fernando da Silva Cardoso

Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos

School conflicts mediation: fundamentals based on human rights education

AIDA MARIA MONTEIRO SILVA*

CELMA TAVARES**

FERNANDO DA SILVA CARDOSO***

Resumo

Este artigo apresenta alguns fundamentos teórico-metodológicos com base na Educação em Direitos Humanos (EDH) à prática da mediação de conflitos escolares, os quais foram construídos com base no estudo mais amplo sobre “Mediação de Conflitos Escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência”, realizado em escolas de Pernambuco/Brasil, entre 2014 e 2015. Os resultados apresentados nesta investigação assinalam para a ideia que denominamos de “educação transformativa de conflitos”, fundada em uma concepção democrática, do reconhecimento da diversidade e das diferenças humanas, e, principalmente, na resignificação dos conflitos como pressupostos à construção de uma escola cidadã.

Palavras-chave: Conflito. Educação em Direitos Humanos. Mediação.

Abstract

This article presents some theoretical and methodological foundations

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da UFPE; Email: trevoam@terra.com.br

**Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca, Espanha; Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE; Email: cftav@uol.com.br

***Mestre em Direitos Humanos pela UFPE, Doutorando em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Professor na Universidade de Pernambuco; Email: cardosodh8@gmail.com

based on human rights education (HRE) to the practice of mediation of school conflicts, which were built on the broader study on “School Conflict Mediation: education contributions in human rights in coping with violence” held in schools of Pernambuco / Brazil, between 2014 and 2015. The results presented in this research indicate to the idea what we call “transformative education conflicts”, founded on a democratic conception, recognition of diversity and human differences, and especially in reframing the conflict as assumptions the construction of a citizen school.

Keywords: Conflict. Human Rights Education. Mediation.

Introdução

A discussão sobre ações que possam instrumentalizar uma política educacional que tenha como eixo norteador a educação para a cidadania e o respeito integral aos direitos humanos (DH) tem sido um dos grandes desafios da escola contemporânea. Especialmente, no que concerne à construção de uma cultura de valorização da diversidade e da diferença, que conduza à gestão positiva de conflitos e à prevenção da violência.

Nesse sentido, este artigo se propõe a apresentar algumas premissas teóricas e metodológicas formuladas ao longo da pesquisa de Mestrado, que desenvolvi no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, e, aqui, ampliadas, sobre as contribuições da Educação em Direitos Humanos na concepção e instrumentalização da mediação de conflitos e no enfrentamento à violência escolar.

Assim, o estudo assinala para os seguintes aspectos em torno dos fundamentos da gestão de conflitos na escola referenciados na EDH: 1. Reflexões sobre conflito, conflitualidade e diferença nos espaços escolares; 2. Os marcos conceituais fornecidos pela EDH sobre a não violência na escola; 3. Proposição de estratégias que valorizem a gestão/resolução de conflitos escolares com base na EDH. Os conceitos apresentados são resultado das formulações construídas ao longo da pesquisa empírica¹ realizada em Comitês de Mediação de Conflitos Escolares (CMCE) existentes em escolas públicas² da cidade de Caruaru, estado de Pernambuco, Brasil.

Nessa perspectiva, apresenta-se alguns fundamentos oriundos da EDH à mediação de situações de conflito em âmbito escolar. Para tanto, reflete-se sobre algumas premissas que consideramos peças-chave neste processo.

¹ Esta pesquisa culminou na apresentação da Dissertação intitulada “Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência”, na qual foram analisadas as contribuições da educação em direitos humanos, no âmbito das mediações de conflitos escolares desenvolvidas pelo Projeto Escola Legal, na busca da redução da violência em escolas de Caruaru-Pernambuco -PE.

² A amostragem de escolas analisadas consistiu em duas instituições de ensino, as quais eram atendidas pelo Projeto Escola Legal – Construindo Cidadanias, Tecendo Solidariedades – que, no contexto da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (SEDE), apresentou seus primeiros traços e planejamento, a partir de maio de 2009.

Objetiva-se com a apresentação desta pesquisa contribuir com o processo de reflexão acerca da formulação de políticas de gestão/resolução de conflitos escolares, tendo como fundamento as matrizes da EDH.

Conflito, conflitualidade e diferença na escola

A perspectiva a partir da qual a escola lida com os conflitos é determinante na construção de um ambiente escolar democrático, como também, ao contrário, pode ser decisiva na abertura a recorrentes manifestações de violência. Certamente, a definição de conflito que mais se aproxima da realidade educacional direciona-se ao fato de alguns sujeitos optarem pela unidade, com tudo igual, e outros buscarem a diversidade, com a afirmação e o reconhecimento das diferentes identidades.

De modo semelhante ao conflito vivido no contexto social, as discordâncias em ambiente escolar também se dão a partir de questões ligadas a relações de poder assimétricas, disputas instituídas na negação deste espaço enquanto democrático e fundado no diálogo. Estes são fatores que têm trazido “la percepción de fracasso en las actuales formas de convivencia” no ambiente escolar (TORREMORELL, 2004, p. 4).

Do mesmo modo, a compreensão que predomina no imaginário escolar concebe as conflitualidades³ enquanto hierarquização e desvalorização do outro⁴. A apreensão acerca do conflito escolar está circunscrita naquilo que denominamos de “conflitualidade opressora” (CARDOSO, 2015), ou seja, na ideia de fracasso das possibilidades de diálogo e convivência a partir das diferenças. As conflitualidades, em sua perspectiva opressora, incidem em uma dupla perspectiva: ora como reprodução de um autoritarismo, ora como transferência de uma norma ou valor social violento, dificilmente como possibilidade de diálogo. Certamente, esta é a grande marca dos conflitos escolares, a negação da palavra como elemento de convergência nas relações humanas. Logo, as disputas ocorridas na escola são sintomas e/ou produtos de um conjunto de diversidades silenciadas – seja no próprio espaço ou fora dele, que terminam por se transformarem em opressões.

Nessa perspectiva, a oportunidade de aprendizagem e socialização dos(as) que compõem este espaço, a partir de uma cultura dialógica, é subjugada pela inclinação opressora que marca as divergências ocorridas na escola. É a partir de um pensamento de intolerância e de austeridade, associado a um clima pouco receptivo à diferença e ao diálogo, que o conflito escolar assume uma perspectiva antidemocrática e opressora.

Esta discussão ajuda a projetar algumas outras premissas. Sobre tudo, os significados apresentados anteriormente sobre a conceituação do

³ Em uma perspectiva mais assertiva, a ideia sobre conflitualidade consiste na noção de que é impossível existirem mudanças sem que haja uma multiplicidade de posições e ideias. O que deve existir é o reconhecimento e trato do conflito de modo a possibilitar o diálogo e a convergência de opiniões também no espaço escolar, ou seja, de realçar as características democráticas das conflitualidades cotidianas.

⁴ O *outro* é assumido como aquele(a) que é colocado em uma condição de subalternidade, que, por questões sociais, culturais, de gênero, cor, étnica ou outra, é projetado à margem das relações humanas.

conflito escolar convergem para a necessidade de a escola e aqueles(as) que a compõem perceberem-na na convergência entre a diversidade e as diferenças, ideia denominada de “conflitualidade dialógica” (CARDOSO, 2015). A perspectiva dialógica do conflito surge como uma abordagem e/ou possibilidade de resolução criativa dessas questões, uma via transformativa e emancipatória a nível intelectual, pessoal e social.

Nesse sentido, a escola enquanto espaço de sociabilidade, precisa construir práticas mediativas de forma a considerar que, no processo de convivência educacional, está em jogo a tomada de consciência de uma posição positiva das relações, e, a gestão de conflitos, precisa ser integrada a partir de práticas e de canais dialógicos como forma de a escola contribuir para que “se desarrolle la comunicación, y se establezca una forma de percibir y manejar los problemas de la vida cotidiana y escolar” (CAMPOS, 2010, p. 16). Em uma concepção negociada, o conflito traduz a possibilidade de mudanças. É a partir de discordâncias que surgem outras perspectivas à convivência na escola – e também fora dela. A busca pela solução dos conflitos não pode significar na planificação de ideias, na negação do espaço ocupado pelo outro, ou mesmo no seu silenciamento.

Com base na premissa que denominamos de “dialogicidade”, os conflitos escolares podem – e devem – incidir na diminuição das hostilidades, na presença constante das ideias de negociação e respeito. Porquanto, a mudança de atitudes frente às divergências deve ser alimentada por uma percepção responsiva e crítica em relação às conflitualidades e a possível forma de como mediá-las/tratá-las.

Igualmente, a dialogicidade presente na ocorrência dos conflitos escolares pode ser alcançada pelo reconhecimento das diferenças e da diversidade que compõem este espaço. Em se tratando do conflito escolar, o trabalho de um discurso que inclua o outro, suas necessidades e suas opiniões, leva à transcendência da situação de disputa por poder – noção já denominada de conflitualidade dialógica – alcançando-se aspectos ligados à prevenção de situações violentas. Os contornos da ideia denominada de conflitualidade dialógica estão na capacidade desenvolvida pela e na escola em empoderar os sujeitos para a construção de uma cultura do diálogo. Não se trata de negar o conflito, mas de fazer com que a dinâmica escolar convirja para práticas de relações democráticas, no reconhecimento do outro e para o respeito à diversidade humana.

Em suma, a perspectiva de uma conflitualidade dialógica reside no reconhecimento/afirmação das diferenças, na promoção do diálogo e do encontro com o outro enquanto elementos agenciadores de uma atitude positiva sobre e frente às situações de conflito na escola.

Marcos conceituais fundamentados na EDH a não violência na escola

A ressignificação dos conflitos escolares pode contribuir para um ambiente escolar democrático e cidadão. Aprender a conviver com a conflitualidade e com o outro são princípios presentes naquilo que denominamos de bases dialógicas da EDH (CARDOSO, 2015). A partir dessa ideia, a promoção de circunstâncias dialógicas rompe com a verticalidade, as imposições, o silêncio e o mutismo. A incorporação de um *habitus* humanista, freireano e mediativo, na escola, harmoniza as relações humanas, coopta tendências participativas de/para a manutenção de um ambiente pacífico e não rivalista.

Nesse cenário, a própria noção multidimensional assumida pela EDH perfaz a ideia do que denominamos como sendo o seu fundamento dialógico, ou seja, trata-se da potencialidade deste campo em interligar processos de ensino e aprendizagem àqueles inerentes a convivência escolar, com base nas noções de diversidade e cidadania. Aprender a lidar com o conflito significa direcionar os eixos formativos à convivência com o outro. Este é um dos marcos iniciais que se destaca nesse processo. Pois, um contexto de não violência é resultado de práticas que exercitem a capacidade de interação construtiva, plural e democrática, e, especialmente, cidadãs.

É a partir dessas premissas que situamos o que pensamos ser uma pedagogia do conflito. Esta ideia surge enquanto um conjunto de ações – educacionais, institucionais e políticas – permanentes, voltadas à compreensão, à intervenção e à gestão positiva dos conflitos. Diversamente dos métodos tradicionais, busca-se em princípios dos DH trabalhar uma prática transformativa de conflitos. Concebe-se as contribuições da EDH a não violência na escola enquanto um processo imbricado com a mudança de paradigmas atitudinais. Esta pedagogia fundamenta-se nos preceitos da problematização do cotidiano (FREIRE, 1995) como forma de desconstruir dicotomias, preconceitos e violências.

É referenciado nesta dimensão que se aponta outro marco deste processo: o de que as aprendizagens ética, política e social em DH, quando assumidas de forma interdependente, podem construir um senso crítico mediador da convivência escolar. Assim, o desenvolvimento dos princípios da EDH como possibilidades a não violência na escola, traduzem as relações humanas baseadas em princípios ligados aos atos de perceber, entender, reconhecer e de estar com e na diferença, próximo ao outro.

Um dos marcos conceituais que se considera ter grande destaque neste processo de ressignificação dos conflitos escolares, fundamentados na EDH, consiste na ideia de transversalizar saberes e valores como via a educar para a não violência e para os DH. A instrumentalização integrada de diferentes áreas do conhecimento, conteúdos e valores presentes, por exemplo, no projeto político-pedagógico e no currículo, culmina em um compromisso com as relações interpessoais e sociais fundamentadas em diretrizes

advindas de documentos norteadores – o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2003), por exemplo.

As ideias apresentadas sobre as bases dialógicas da educação em direitos humanos têm fundamento em um pensamento anterior, o qual denominamos, nesta pesquisa, de pedagogia dialógica. Trata-se da ampliação conceitual de algumas ideias sobre conflitualidade (TAVARES DOS SANTOS, 2002), cidadania e democracia na escola (SILVA, 2000) e sobre práticas transformativas de conflitos (DUDOUET; SCHMELZLE, 2010). A pedagogia dialógica consiste em um pensar educacional voltado a desenvolver nos processos de gestão dos conflitos e de prevenção à violência escolar, fundamentos advindos dos direitos humanos. Trata-se do estabelecimento sistemático e intencional de valores e bases oriundas da educação em direitos humanos em todos os espaços e processos de aprendizagem e de convivência na escola; desde as atividades de gestão endógena até as ações de relacionamento com a comunidade escolar.

A EDH, quando considerada pelas políticas de gestão de conflitos escolares, apresenta elementos à intervenção de forma ativa, mais do que reativa, transpondo o senso comum de que a escola é um espaço linear e homogêneo. Assim, escola precisa exercitar modelos positivos de identificação e de gestão de conflitos, possibilitando a aproximação com o plural, o diverso e com o diferente. A institucionalização de um projeto pedagógico trabalhado com base na pedagogia dialógica aperfeiçoa os processos de ensino-aprendizagem, os torna mais democráticos, favorece e potencializa interações educacionais às relações humanas.

A EDH no processo de gestão/resolução de conflitos escolares

A gestão das conflitualidades contemporâneas não se dissocia da afirmação de direitos humanos. É imprescindível considerar que o convívio escolar e a criação de alicerces para relações mais democráticas é resultado da receptiva à ética nas relações humanas. Estes preceitos podem ser fortemente trabalhados pela mediação de conflitos escolares e pela educação em direitos humanos. O conceito que apontamos sobre o que vem a ser a prática da mediação de conflitos escolares, com fundamento na educação em direitos humanos, assume este processo para além de uma perspectiva jurídica, policial ou de controle como vias à gestão/resolução do conflito. Em outras palavras, a mediação de conflitos escolares, fundada nos preceitos da EDH, deve consistir em um processo que identifica a potencialidade democrática dos conflitos e os ressignifica a partir do reconhecimento da diversidade e das diferenças envolvidas nas situações.

Nesse sentido, gerir e transformar ordens conflitivas, baseadas em preceitos ligados aos direitos humanos, prescinde da compreensão de que a escola educa para o exercício da democracia quando administra conflitos. Esta técnica de gestão de conflitos é, antes de tudo, a formação de sujeitos

e de uma cultura pedagógica de não desconsideração da coletividade e do outro, significa o desenvolvimento de habilidades que giram em torno da capacidade de convívio, de socialização e de responsabilização com a relação estabelecida.

O processo de formação identitária entre uma pessoa e o outro, e para com o espaço em que vivem, é resultado da atuação pedagógica da escola no reposicionamento de interesses, da participação, das liberdades e da responsabilidade que mediam as interações no ambiente escolar. Não se trata de negar a permanente mudança – e os conflitos – existentes nesse espaço, mas sim de promover processos de identificação baseados em uma formação ética, fundada nos direitos humanos e em estratégias pedagógicas de gestão/resolução de conflitos. A prática da mediação de conflitos escolares necessita dialogar com as bases de uma escola popular (FREIRE, 1995), surgida e direcionada à formação de sujeitos e à produção de espaços também democráticos. Tomamos a ideia de que trabalhar um modelo desejável de relações políticas na sociedade é, ao mesmo tempo, prevenir uma lógica violenta na escola e fora dela.

Assim, a ideia construída sobre a gestão de conflitos escolares, fundamentada na EDH, influencia sentidos e atitudes democráticas no espaço escolar. Uma proposta de gestão e/ou resolução de conflitos na escola, tendo como base os preceitos da EDH, pode contribuir com:

- Uma cultura comunicativa entre os atores que compõem a escola, formando valores para o exercício das liberdades nas relações;
- A construção de práticas de reconhecimento como marcos à superação de pensamentos e de desigualdade na escola;
- O surgimento de um sentimento de pertencimento que repercute na promoção do diálogo de forma permanente, construindo-se a diversidade a partir do reconhecimento das diferenças;

O maior objetivo da mediação de conflitos escolares, fundada na EDH, corresponde à busca por integrar a estrutura escolar no objetivo comum de fomentar espaços de participação/interação e, assim, prevenir e/ou resolver conflitos cotidianos (HEREDIA, 2010). Afinal, as práticas cidadãs reinscrevem o sujeito frente às relações – humanas – na escola.

Ao lado dos demais aspectos debatidos até aqui, a ideia de empatia (reconhecimento do outro), trabalhada a partir da mediação de conflitos escolares, alcança as dimensões subjetivas do sujeito e o modo como se coloca em relação aos demais. Para além do reconhecimento do outro, a empatia relaciona-se com um conjunto de emoções e sentimentos que podem contribuir para uma visão positiva acerca das conflitualidades. Este tecido de relações empáticas, proporcionado pela mediação de conflitos, firma-se a partir de uma cultura que, ao passo que cuida, previne, transforma e educa para a não adversidade. A abordagem, desde a ideia de empatia, reforça uma aprendizagem transformativo-compositiva, reconhecedora e ampliadora de habilidades e de aprendizagens relacionais.

Transformar o conflito em oportunidade significa conduzir os processos de ensino, aprendizagem e convivência à distribuição de forças e de interesses, em busca de objetivos comuns. O contexto escolar quando mediado por fundamentos dos direitos humanos – como a democracia – converge para o ensino e para a formação humana dos(as) alunos(as), conduz à responsabilidade, o que perpassa uma educação transformativa de conflitos e/ou nela culmina. A mediação de conflitos escolares pensada na perspectiva dos DH articula o conhecimento e a gestão/resolução de controvérsias a partir do desenvolvimento de ações educativas de transformação das disputas por poder. Possibilita o exercício da cidadania. Surge enquanto processo voltado à ética da liberdade e do cuidado nas relações escolares.

Assim, deseja-se dar ênfase à consideração de alguns pontos-chave na formulação de uma proposta de gestão de conflitos em ambiente escolar. A possível caracterização de um quadro que esclareça a instrumentalidade e os elementos de uma proposta política de gestão de conflitos escolares trabalha alguns pontos centrais. Mencionar-se-á alguns grupos de questões que podem ser levados em consideração:

1º Grupo de Questões: Identificação e conhecimento de questões prévias que compõem o contexto escolar e que são essenciais à implementação de políticas de gestão de conflitos. Este grupo de questões relaciona-se com elementos que dizem respeito ao conhecimento da realidade global em que se dará a intervenção. Questões relativas ao conhecimento das origens dos choques de interesse, ao delineamento da política de convivência, à análise da estrutura conflitiva e aos canais de diálogo na escola.

Sobre o primeiro grupo proposto, pode-se pôr em questão: Como aspectos pessoais e sociais vêm influenciando a lógica conflitiva no espaço escolar? E as relações estabelecidas entre o(a) aluno(a) e sua família, também guardam relação com a caracterização desse problema? Na hipótese de que o conflito também seja influenciado por esses fatores, a escola tem contribuído para superá-los? Essas são questões que perpassam a leitura introdutória da implantação de uma política de gestão de conflitos escolares. Em outras palavras, a análise do quadro escolar de conflitos necessita buscar perceber como as relações entre aluno(a)/sociedade, aluno(a)/família e aluno(a)/escola vêm desenhando as relações entre esses sujeitos no espaço escolar. As políticas de gestão de conflitos escolares necessitam desenvolver um tríplice olhar sobre o conflito escolar, levando-se em consideração suas origens:

- **Institucionais:** o conflito – e depois a violência – são derivados da própria estrutura das instituições de ensino;
- **Familiares:** tensões e hostilidades que repercutem no desgaste e desarmonia das relações na escola; e
- **Sociais:** obstáculos – reais e imaginários – relacionados ao modo de estar e de ser para com e no mundo;

2º Grupo de Questões: Este segundo grupo de questões que propomos serem debatidas/observadas no processo de implantação de uma política

de gestão de conflitos escolares trata sobre a especificação e a qualificação do processo, as estratégias e os mecanismos que podem instrumentalizar a mediação de conflitos no ambiente escolar. Apontamos: o uso da mediação como instrumento à resolução de conflitos escolares e à formação do(a) mediador(a), com ênfase no respeito à diversidade e a cidadania.

Complementar a etapa de apreensão global dos principais conflitos que existem na escola, a fase de decisão quanto ao momento de uso da mediação significa, na dinâmica da política de gestão de conflitos, em questionar-se: A mediação poderá ser utilizada apenas em emergências ou quando a possibilidade de conflito e/ou violência existe? Que tipos de conflito serão objeto da mediação? Consistirá em uma prática obrigatória ou espontânea? Pode-se pensar esse eixo de argumentos a partir das seguintes características da política de gestão de conflitos escolares:

- **Obrigatória:** Torna o conflito uma questão de disciplinamento, colaborando com rotinas mecânicas de resolução das controvérsias que não contribuem com a formação de uma cultura de mediação;

- **Espontânea:** A escola possibilitará oportunidades de gestão e resolução de conflitos, baseadas em estratégias sistemáticas e transversais;

3º Grupo de Questões: Aspectos relacionados ao aperfeiçoamento e à expansão dos objetivos de uma política de gestão de conflitos escolares. Trata-se do grupo de questões a serem ponderadas na implantação/execução de uma política dessa natureza. Questões que se relacionam com a dinâmica da mediação escolar no currículo, nos projetos político-pedagógicos, na relação com atores sociais e com os mecanismos de sua avaliação. O aperfeiçoamento da política de gestão de conflitos está diretamente relacionado com o modo pelo qual o assunto é assumido dentro dos processos de formação dos(as) alunos(as). Nesse caso, destacam-se dois mecanismos base: o currículo e o projeto político pedagógico (PPP). A construção de alternativas à gestão/resolução das controvérsias, a partir do intercâmbio de ideias entre os desígnios buscados pelo PPP e aqueles dispostos no planejamento da política de gestão de conflitos, podem:

- Contribuir para um maior engajamento político e formacional de professores(as), gestores(as) e demais agentes escolares na política de gestão de conflitos;

- Dar consonância às ações desenvolvidas em torno da mediação de conflitos escolares a partir de reforços curriculares e culturais;

- Convergir para trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica dos(as) educandos(as);

Assim, as ideias apresentadas neste trabalho, mais que compor um roteiro a ser seguido, problematizam aspectos que podem ser considerados na busca por implementar e aperfeiçoar dada política de gestão/resolução de conflitos escolares, a partir de preceitos da EDH. A institucionalização da mediação escolar, na perspectiva da EDH, pode ser um importante instrumento para a consolidação de fundamentos político-democráticos

na escola, de modo multidimensional, contribuindo para uma perspectiva integrada entre essa prática e a promoção dos DH nesse espaço.

Conclusões

Em suma, as diretrizes apresentadas nesse artigo interligam-se com a própria noção do que vem a ser o espaço educativo. A instituição, os agentes escolares e a prática de gestão de conflitos devem caminhar em uma mesma via para que se possa alcançar a função social da escola, a de formação humana e cognitiva dos(as) alunos(as).

Em relação a possíveis políticas que possam, por ventura, serem inspiradas nas diretrizes ora apresentadas, considera-se que os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares a serem implantados devem ser constituídos levando-se em consideração também os seguintes aspectos:

- Esses espaços de mediação precisam ser descentralizados da imagem da equipe gestora, de modo que toda a comunidade escolar participe ativamente da prática da mediação escolar;
- O currículo e o PPP da escola podem ser assumidos enquanto espaços estratégicos à institucionalização dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, culminando em uma perspectiva transversal da gestão e/ou da resolução das situações de violência escolar;
- A mediação de situações violentas na escola deve se afastar da perspectiva da judicialização dos conflitos escolares; e
- Devem ser resgatados, criados e potencializados outros espaços de diálogo na escola, como forma de realçar a dialogicidade da mediação escolar desenvolvida pelos CMCE;

Portanto, os desafios a metas a serem especificados na institucionalização de políticas de mediação de conflitos escolares devem considerar/assumir uma matriz de atuação que, na dinâmica da política, dialogue com os princípios cidadãos da educação em direitos humanos. Prezar pelos direitos humanos na escola não significa negar os conflitos em busca de uma suposta paz escolar; ao contrário, esses conflitos, tensões e até mesmo as situações de violência precisam ser encarados, reconhecidos e refletidos a partir de uma aprendizagem que convirja para o diálogo e se configure, assim, enquanto reforço às bases democráticas da escola.

Ainda, muitos aspectos discutidos na presente pesquisa serão, certamente, novamente apontados e analisados em produções futuras, afinal, são categorias e conceitos ainda em (re)formulação na academia.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MED, 2003.

CAMPOS, Rosa L. A. Aproximación a los enfoques y perspectivas sobre el conflicto y la paz: um referente para animar el debate. In: _____. **Modelos y experiencias de**

conciliación escolar y no escolarizada: aprendizajes juveniles para la paz. 1 ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares:** contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DUDOUET, Véronique; SCHMELZLE, Beatrix. **Human rights and conflict transformation:** the challenges of just peace. Germany: BRC, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HEREDIA, Ramón Alzate Sáez de. Importancia de la educación en resolución de conflictos. **Revista de Mediación**, Madrid, año 3, n. 6, oct. 2010, p. 07-09.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A escola pública e a formação da cidadania:** limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola, uma questão social global.** In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **VIOLENCIA, SOCIEDAD Y JUSTICIA EN AMÉRICA LATINA.** Buenos Aires: CLACSO, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola, uma questão social global. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2002.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. Mediación escolar: unidos ante el conflicto. **Revista Perspectiva**, Barcelona, n. 8, 2004, p. 55-69.

Os atos de pensar e escrever sobre as experiências não conduzem somente ao ato de refletir sobre o passado, mas também potencializam a percepção de como essas experiências vividas anteriormente influenciam no presente. Além disso, essas reflexões, ao serem articuladas com projeções para o futuro, possibilitam vislumbrar perspectivas, possibilidades, caminhos. Refletir sobre a experiência, portanto, é também buscar suas singularidades, o que contribui para que os acontecimentos não sejam homogeneizados e as experiências futuras não sejam a repetição irrefletida do que passou.

Jesús Domingo
Vanessa França Simas

Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si

To narrate the past and thinking about the future: possibilities in initial teacher training through writing himself

JESÚS DOMINGO*
VANESSA FRANÇA SIMAS**

Resumo

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa sobre a construção da identidade docente e do conhecimento profissional na formação inicial de professores. O objetivo é recuperar e documentar as práticas docentes que os estudantes viveram quando estavam na escola e os contextos em que elas foram desenvolvidas, a fim de tornar significativas suas aprendizagens e reflexões sobre o que é um bom professor e sobre como deve ser seu trabalho docente. Utiliza-se uma abordagem biográfico-narrativa a partir de narrativas, nas quais relatam-se suas experiências escolares e suas concepções de escola ideal para pensar e construir a sua identidade profissional, além de se apresentar uma teoria fundamentada sobre a profissão docente. Usar essas narrativas na formação inicial permite uma reflexão relevante sobre o trabalho docente, possibilitando, assim, um espaço de construção da identidade docente. Essa prática revelou-se ser uma estratégia potente na construção de futuros processos de diálogo curricular e de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação inicial. Identidade profissional.

* Professor Doutor Catedrático da Universidad de Granada/UGR, Espanha; Email: jdomingo@ugr.es

**Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e pela Facultad de Ciencias de la Educación da UGR, Espanha; Email: vanessafsimas@gmail.com

Desenvolvimento profissional. Investigação biográfica-narrativa. Memória escolar. Ensino universitário.

Abstract

This article is part of a research project on the larger construction of identity and professional knowledge in the initial training of primary school teachers. Its goal is to recover and document teaching practices that lived and contexts in which they are developed, in order to make meaningful their learning and reflections about what a good teacher should be and how their teaching. It uses a biographical-narrative approach from critical essays describing their stories of school, to rethink and reconstruct their original identity and grounded theory about the teaching profession. It uses these life stories in the initial training allows, on one hand, a significant and relevant knowledge, and other hand identity-space reconstruction of the teaching profession. It has also proved to be a useful strategy in which to build future sustainable and implicative process of curriculum and professional development discussion.

Keywords: Initial training. Professional identity. Professional development. Biographical-narrative research. Memory of school. University studies.

Apresentação e justificativa da investigação

Este artigo aborda a formação identitária de professores durante o período de formação inicial, isto é, a graduação. Busca-se recordar, por meio da escrita de narrativas, vivências que os estudantes em formação tiveram quando frequentavam as escolas, para que, a partir da reflexão sobre o vivido, construam saberes sobre o que é ser um bom professor e como deve ser o trabalho docente.

Ao considerar a importância da escrita e da reflexão de si, foi solicitado a estudantes – de um primeiro ano de Magistério em Educação Fundamental, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada – que escrevessem duas narrativas. Na Espanha, o estudante que deseja ser professor de educação infantil ou dos primeiros anos do ensino fundamental cursa Magistério em Educação Infantil ou Magistério em Educação Primária.

No primeiro momento, os estudantes contaram sobre a vida escolar que tiveram, destacando aspectos positivos e negativos. Já, no segundo, narraram a escola que hoje imaginam ideal. Toma-se, neste trabalho, a reflexão escrita sobre a experiência vivida como ação potente para o desenvolvimento não somente profissional, mas também pessoal. Assim, foi proposta a escrita narrativa sobre as experiências passadas como meio de formação desses sujeitos, bem como de construção de uma teoria fundamentada.

Considera-se que a experiência ocorre continuamente, no entanto, por vezes, pode ser incipiente, começa-na e não a finalizam, seja por fatores

internos ou externos aos sujeitos. Há tempos, Benjamin já alertava sobre o fato das ações da experiência estarem em baixa (1994, p. 114) e dizia que nessa pobreza da experiência em que o mundo se encontra, a existência basta a si mesma. Atualmente, é isso o que ocorre: experiências pobres e incipientes. Isso porque a organização social atual rotiniza os acontecimentos (GERALDI, 2010) – ou seja, faz com que não se enxergue o singular, só sua repetição –, assim, as experiências vão se empobrecendo, deixando de ser singulares.

Se a experiência é o que “nos passa, nos toca, nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21) e, nesses movimentos, é o que vai formando e transformando os sujeitos, deve-se evitar, ao máximo, o seu empobrecimento. Segundo Prado, experiência “é aquilo que vamos produzindo em nós, para nós, por nós e com outros, e vai dando sentido ao que vivemos, como um saber da experiência” (2010, parágrafo 8). Levando em conta que são, portanto, as experiências, o que formam e transformam o sujeito e o que dão sentidos às vivências, não se pode permitir que a rotinização e a homogeneização dos acontecimentos esvazie-as.

Os sujeitos vão se formando e se transformando através do que vivem, vão se constituindo e sendo constituídos como pessoas e profissionais ao longo da vida. Todos são alterados pelas experiências, uma vez que o ser humano é inconcluso, inacabado, sempre em transformação a cada novo saber/fazer/sentir/viver.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2010, p. 11)

Por considerar o estudante recém-chegado à graduação de Magistério e os apontamentos anteriores sobre a experiência, pode-se dizer que as identidades profissional e pessoal vão sendo constituídas e reconstituídas nesse processo de se formar como futuro professor – formação essa que vai ocorrendo durante a vida do sujeito, a partir das experiências pelas quais passa. É relevante para o seu desenvolvimento profissional, que esse estudante alcance de algum modo, a partir da reflexão sobre as experiências vividas, o que durante sua vida lhe foi formando e lhe transformando para que compreenda o que o leva a ser quem é e a ter as ideias que tem sobre a educação e a vida.

Conforme a revisão teórica sobre formação da identidade profissional dos professores, realizada por Beijgaard, Meijer e Verloop (2004), é necessária uma maior atenção ao papel do contexto e da percepção subjetiva da realidade na construção do eu. As narrativas escritas pelos professores em formação inicial situam-se em um

Campo subjetivo e singular para compreender as memórias, representações e práticas de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar, bem como as marcas das experiências de escolarização (SOUZA, 2004, p. 388).

Por isso é utilizada a coleta contextualizada de experiências escolares como meio para favorecer compreensões sobre a profissão a partir da experiência vivida e, assim, também ir se constituindo como docente.

Os atos de pensar e escrever sobre as experiências não conduzem somente ao ato de refletir sobre o passado, mas também potencializam a percepção de como essas experiências vividas anteriormente influenciam no presente. Além disso, essas reflexões, ao serem articuladas com projeções para o futuro, possibilitam vislumbrar perspectivas, possibilidades, caminhos. Refletir sobre a experiência, portanto, é também buscar suas singularidades, o que contribui para que os acontecimentos não sejam homogeneizados e as experiências futuras não sejam a repetição irrefletida do que passou.

Há relevância nos atos de rememorar e refletir sobre as vivências na escola, sobre as relações estabelecidas, sobre a vida escolar, porque a partir disso os estudantes podem se projetar como os futuros docentes que gostariam de ser, pensar na escola que gostariam de construir e no que hoje julgam ideal. Sendo a experiência o que nos toca e nos transforma, refletir sobre o já vivido é alcançar, de algum modo, como se deu e se dá a própria formação. Dessa forma, com esta pesquisa busca-se construir saberes a partir da pergunta: como as experiências escolares influenciam na visão de escola ideal que os alunos do primeiro ano de Magistério em Primária têm?

Tendo em vista não somente a importância de recordar o vivido – para compreendê-lo e, a partir da compreensão possível, pensar o futuro –, mas também a potência da escrita de si como instrumento que possibilita tomada de consciência, organização dos pensamentos e autoformação, julgou-se que a maneira mais adequada de realizar essa investigação seria através da metodologia biográfico-narrativa. Isso porque, voltando a reafirmar, ao relatar suas vivências, além de se conhecer, o estudante vai se formando e se transformando, bem como formando e transformando as ideias que tem acerca da educação. Por sua vez, os pesquisadores, ao aproximarem-se das narrativas e relatarem o percurso investigativo, são também capazes de construir compreensões, considerando os sujeitos em toda a sua complexidade.

Identidade profissional e escrita de si

Berliner (2000) denuncia que tradicionalmente não se tem dado muita atenção à investigação sobre a evolução do processo de formação do professor. No entanto, esse assunto vem sendo retomado com bastante perspectiva (CORTÉS, LEITE, RIVAS, 2014; GÓMEZ-CHACÓN, 2010; PRADO, SIMAS, 2014; RIVAS, LEITE, 2013; RIVAS et. al., 2010) no que se refere a recompilações de processos iniciais de socialização na docência, nas quais

os profissionais em formação, ao buscarem evidências da época em que eram estudantes (KNOWLES, 2004), colocam-se no lugar de observadores privilegiados do trabalho docente.

Recuperar narrativas de experiências positivas e negativas em um grupo de estudantes em formação inicial é um modo singular de coletar histórias paralelas, permite extrair conhecimentos relevantes e fundamentados nas narrativas sobre as experiências vividas, que podem ser usados tanto para adquirir conhecimento profissional, como para serem utilizados nos programas de formação de professores, bem como propõem alguns autores (CONLE, 2003; DOMINGO, BOLÍVAR, 1999; DOMINICÉ, 2006; KNOWLES, 2004). Dessa maneira, essa recuperação de narrativas permite reconhecer e desenvolver conhecimentos profissionais a partir de práticas de ensino rememoradas como significativas.

Isso porque a escrita de si coloca o sujeito em uma “prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p. 392). O estudante constrói essa escrita ao lembrar o passado, pensar o presente e projetar o futuro e, assim, utiliza o experienciado quando estudante como base para pensar, questionar e, de certo modo, inventar o futuro.

Assim, as narrativas dos estudantes sobre seus professores, seus pares, suas famílias e os contextos de aprendizagem proporcionam, tanto uma compreensão pessoal do próprio desenvolvimento – o que faz mais significativa sua formação profissional inicial – como a possibilidade de repensá-la e reconstruí-la, contribuindo para a construção de uma identidade como futuro docente.

Por meio de suas experiências e nos diferentes contextos nos quais se desenvolve, o professor vai constituindo progressivamente sua identidade. Nessa perspectiva, tanto as experiências escolares como as não-escolares, contribuem para a constituição da identidade profissional do docente em formação inicial. Ademais, as narrativas que produzem sobre as vivências e memórias escolares também contribuem ao processo identitário.

Uma vez que a pergunta investigativa é “como o vivido na escola influencia no que hoje os estudantes entendem por escola ideal?”, para analisar os dados é importante uma atenção para o que relatam como sendo boas e más práticas de ensino. Analisar o que julgam positivo ou negativo é necessário para que o formador de professores conheça um pouco melhor quem são seus alunos, saiba como avaliam as próprias vivências escolares e quais os entendimentos que constroem hoje sobre educação.

Processo metodológico

Para resgatar e registrar as práticas de ensino que viveram os professores em formação inicial, a fim de fazer significativas as reflexões sobre o que é um bom professor e sobre como este deve favorecer um processo potente de ensino e de socialização em seus alunos; usa-se um enfoque biográfico-

narrativo (BOLÍVAR, 2012; RIVAS, 2007) para chegar à teorização da prática com o objetivo de poder repensá-la (CLANDININ, 2007) como um passo relevante na formação inicial.

A fim de construir compreensões para o problema de pesquisa, como foi mencionado anteriormente, foi solicitado que os estudantes de um primeiro ano do curso de Magistério em Primária, na disciplina de Didática, escrevessem. A proposta foi de duas narrativas, cada uma para responder a uma pergunta, respectivamente: como foi a sua experiência escolar? (pergunta 1) E como é a escola que você julga ideal? (pergunta 2)

As respostas às questões propostas compuseram 52 narrativas referentes à primeira pergunta e 49 referentes à segunda.¹

A partir da leitura atenta dessas narrativas, foi realizado um exercício de aproximação com o que diziam os estudantes – as características de si que traziam nas narrativas, as experiências escolares que elegeram para contar, as razões pela opção por este curso e o que pensam sobre como deve ser uma escola ideal. Foi por meio dessa aproximação com o material que as categorias, para organizar as informações que traziam em suas narrativas, foram construídas. Afinal, acredita-se que as categorias devem partir dos próprios textos dos informantes, para que sejam eles os articulares de seus próprios significados (DOMINGO, 2014; CHARMAZ, 2004). Assim, examinar cuidadosamente as narrativas e compará-las entre si permite identificar as regularidades e as principais dimensões presentes nas reflexões e descrições das práticas profissionais, a partir dos olhares dos alunos, que atualmente são professores em formação inicial (LIM, 2011), e que manifestam formas comuns ou distintas de entender socialmente as práticas de ensino e a identidade do professor (SFARD; PRUSAK, 2005).

Após esse processo de organização das informações disponíveis nas categorias construídas a partir da leitura do material, alcançar quais foram os temas mais frequentes no conjunto de narrativas referentes à pergunta 1 e, posteriormente, à pergunta 2 foi um procedimento necessário. Para isso, realizou-se, primeiramente, uma leitura atenta buscando identificar unidades de significado, assim como uma consulta sobre a frequência de palavras mais recorrentes no conjunto das primeiras narrativas (que contavam sobre a experiência escolar) e, depois, no conjunto das segundas narrativas (que diziam sobre a escola que consideravam ideal), usando como apoio à pesquisa o programa NVivo 10². Essa consulta sobre a frequência de palavras, organizadas por campos semânticos, proporcionou uma visão de quais foram os temas mais abordados pelos estudantes em suas escritas, quando se referiam às vivências escolares e quando se referiam à escola que julgavam ideal.

Os campos semânticos que reuniam uma maior frequência de aparições em unidades de significado nas narrativas que discorriam sobre a primeira

¹ Essa diferença existe porque três estudantes escreveram somente sobre a primeira questão.

² Nvivo é um software que auxilia na organização do conjunto de informações e dos dados.

“professores”, nas referentes à segunda questão, é “crianças”. Diante desses resultados, foi relevante analisar o que diziam os estudantes ao se referirem aos professores (suas metodologias e as relações estabelecidas entre professor-aluno) e às crianças (relações estabelecidas entre aluno-aluno).

Para a realização da análise, bem como para a construção de relações entre as experiências que os estudantes tiveram na vida escolar e as concepções de escolas ideais, classificou-se os estudantes em três grupos: o grupo que teve mais experiências positivas do que negativas na escola ao que se refere às relações com os professores e com as aulas (primeiro grupo); o grupo que relata tanto experiências positivas quanto negativas, sem dar destaque a um lado ou outro (segundo grupo); e o grupo que teve mais experiências negativas (terceiro grupo). Novamente, a mesma classificação foi realizada, no entanto, a partir de outro aspecto que não as práticas dos docentes e as relações estabelecidas com eles. Nesse segundo movimento, agrupou-se, levando em contas as características das experiências vividas, os professores em formação em três grupos de acordo com o que diziam sobre o tema “crianças”.

Assim, pretendeu-se induzir a produção e a confrontação de dimensões e narrativas, com comparações sucessivas, num processo interativo, que também possibilitou compreender posicionamentos, teorizações e relações. Ainda nesse processo, a teoria na qual os estudantes se apoiavam em sua formação foi sendo evidenciada, o que possibilitou que melhor interagissem com ela (DOMINGO, 2014).

Após a classificação dos estudantes em três grupos a partir da pergunta 1, houve uma aproximação com as narrativas sobre a pergunta 2, o que permitiu pontuar o que cada grupo de estudantes dizia sobre como deve ser a aula e a relação aluno-professor, ao responderem a segunda questão.

Da mesma maneira ocorreu o cruzamento dos dados ao que se refere às relações entre os alunos e o que julgam ideal, levando em consideração o grupo que teve mais experiências positivas nas relações com seus pares e o que teve mais experiências negativas. Diante disso, as compreensões sobre o problema de pesquisa foram construídas na análise e comparação do que dizem os estudantes de cada grupo em relação aos professores, às metodologias e aos pares.

É importante atentar para o fato de que essa análise foi horizontal, ou seja, buscava-se o posicionamento sobre determinado tema e a visão do conjunto de sujeitos sobre ele.

Dessa forma, na realização da análise, buscou-se evidenciar qual é a visão geral do conjunto desses estudantes sobre as questões levantadas e quais as diferenças encontradas nas respostas dos três grupos.

Resultados

Iniciou-se a análise pelo que os estudantes rememoravam a respeito dos professores, fosse da relação estabelecida entre aluno e professor, da metodologia de ensino ou da forma de avaliação, bem como pelo que diziam

ser uma escola ideal. Assim, a partir do que traziam em suas narrativas, foi possível organizar o que pensa ser ideal cada um dos grupos na tabela seguinte:

Tabela 1

O que julgam ideal →	Relação aluno-professor (características e condutas que deve ter o professor)	Metodologia e avaliação	O que não deve fazer o professor
Grupo 1 Experiências positivas	O professor deve ser carinhoso, exigente, disponível e próximo. Deve ter paciência, confiar nos alunos, conversar com os alunos e tratar cada um de forma singular.	As aulas devem ser práticas, interativas e divertidas – nas quais as crianças aprendam fazendo, brincando e jogando –, devem ensinar valores morais e ter excursões.	
Grupo 2 Experiências tanto positivas quanto negativas	O professor deve ser mais próximo dos alunos e transmitir confiança.	Realizar exames orais, fazer os alunos investigarem, aproximar a escola da vida cotidiana, considerar os interesses dos alunos, fazer com que o aluno seja ativo na aula, realizar excursões, jogos e brincadeiras.	Não dar aulas monótonas.
Grupo 3 Experiências negativas	O professor deve captar a atenção das crianças, deve ter um trato justo e igualitário perante a turma, dar atenção individualizada para cada um e motivar os alunos.	Realizar uma avaliação contínua, as aulas devem ser práticas, com jogos, brincadeiras e divertidas, deve haver excursões e o uso de tecnologias.	Não deve haver muitas tarefas. Não deve dar tanta atenção às provas e, tampouco, aulas muito teóricas.

É importante que o número de estudantes em cada um dos grupos seja evidenciado. De 52 narrativas, em 14 aparecem mais recordações positivas de professores e de aulas, em 12 há recordações tanto positivas quanto negativas e em 13 as recordações são mais negativas. No total, 39 estudantes discorreram sobre os professores e as metodologias utilizadas na aula ao narrar as suas experiências escolares, sendo que o restante não se deteve a esses temas.

A partir da análise dos dados, percebe-se que os estudantes que viveram

experiências positivas nas relações com seus professores, ao escreverem sobre como deve ser um professor ideal no trato com as crianças, evidenciaram um contato afetivo, chamando atenção para a proximidade necessária nessa relação, bem como as características que deve ter o docente: *Es necesario que un maestro resulte cercano, disponible y atento con sus alumnos, pues de la forma que tú los trates así te responderán ellos.* (A. N., narrativa 2)⁴

Além disso, também escreveram sobre a necessidade de tratar cada aluno de maneira singular: *El trato, para mí, debería de ser personalizado.* (L. O., narrativa 2)⁵

Já, os estudantes que não evidenciaram se suas experiências foram em maior parte positivas ou negativas discorreram menos sobre esse tópico, destacando somente a proximidade e a confiança que o professor deve transmitir.

Me gustaría ser un profesor que los alumnos pudieran acudir a mi teniendo el problema que tengan y poder resolvérselo en la medida de lo posible de la mejor forma, ser un profesor que sea cercano con mis alumnos. (C. A., narrativa 2)⁶

Em contrapartida, o terceiro grupo não discorreu sobre aspectos afetivos, mas sim sobre motivação e sobre a necessidade dos professores tratarem seus alunos de maneira igualitária:

[...] que exista un trato justo e igualitario por parte de los maestros con horarios y atención individualizada para los alumnos que necesiten esta atención. Una escuela que esté caracterizada por profesores que estén dispuestos a ofrecer una mayor contención en las aulas, con más compromiso para la enseñanza y mejores actitudes de atención, escucha y seguimiento de sus alumnos. (L.I., narrativa 2)⁷

[...] hagan que participen todos de manera que estos se involucren y aprendan y traten igual a unos y otros. (J. H., narrativa 2)⁸

Diante dessas análises, surgem algumas questões:

⁴ Tradução: É necessário que um professor seja próximo, disponível e atento aos seus alunos, porque a maneira que os trate será a maneira que lhe vão responder. (A. N., narrativa 2)

⁵ Tradução: O tratamento, para mim, deveria ser personalizado. (L. O., narrativa 2)

⁶ Tradução: Gostaria de ser um professor que os alunos pudessem pedir ajudando tendo o problema que tivessem e poder resolvê-lo, na medida do possível, da melhor maneira, gostaria de ser um professor que fosse próximo aos alunos. (C. A., narrativa 2)

⁷ Tradução: [...] que exista um tratamento justo e igualitário por parte dos professores, com horários e atenção individualizada para os alunos que necessitem dessa atenção. Uma escola que esteja caracterizada por professores que estejam dispostos a oferecer uma maior contensão nas salas de aula, com mais compromisso com o ensino e melhores atitudes de atenção, escuta e acompanhamento de seus alunos. (L.I., narrativa 2)

⁸ Tradução: [...] Façam com que todos participem, de maneira com que eles se envolvam e aprendam; e tratem igualmente uns e outros. (J. H., narrativa 2)

- Por que o terceiro grupo diferentemente dos anteriores não traz a questão da afetividade em suas narrativas sobre a escola ideal?

- Por que enquanto os primeiros grupos escrevem sobre tratamento singular para cada aluno, o terceiro escreve sobre um tratamento igualitário?

Com o intuito de alcançar respostas para essas questões foi necessário retornar às primeiras narrativas – sobre as vivências escolares – de cada um dos grupos. Afinal, a experiência vivida na escola como aluno pode explicar algumas concepções que esses estudantes têm hoje sobre a escola ideal.

Fazendo menção à segunda pergunta, já colocada anteriormente, percebe-se que os estudantes dos dois primeiros grupos têm uma visão distinta da dos estudantes do terceiro grupo sobre o que vem a ser um tratamento singular e diferenciado para cada um dos alunos. Enquanto os dois primeiros grupos defendem um tratamento singular, indicando que é preciso que o professor saiba das necessidades de cada um dos alunos e as contemple de diferentes maneiras, visto que são todos diferentes e têm capacidades distintas; o terceiro diz que o trato deve ser igualitário. Esses aspectos podem ser explicados a partir das narrativas sobre as experiências escolares dos estudantes do terceiro grupo:

En el paso de Infantil a Primaria fue bastante duro para mí. Tuve muy mala experiencia con la profesora que había en ese momento y fueron años bastante difíciles. Esta profesora era bastante dura y mala, por llamarla de alguna manera. Siempre he tenido más dificultad con las matemáticas y el inglés y esta profesora no me ayudaba nada y no intentaba que yo pudiera mejorar en estas dos asignaturas. A pesar de todo esto siempre he salido adelante con mis notas y no he repetido ningún curso. Incluso a pesar de que esta profesora marcó mi infancia. El sistema que había en este colegio, tanto profesores como la enseñanza no era la correcta. No te ayudaban a ningún problema y no lo intentaban solucionar, ridiculizaban a los niños que tenían dificultad con alguna asignatura y no apostaban por ti para nada. (L.I., narrativa 1)⁹

Por isso argumentam que o tratamento deve ser igualitário, pois o tratamento singular não era feito de acordo com as necessidades dos alunos, era sim um tratamento excludente. Os estudantes do terceiro grupo possuem, portanto, uma concepção outra da ideia do que chamam de “tratamento singular”.

Uma razão do terceiro grupo não citar a relação afetiva estabelecida

⁹ Tradução: A passagem da educação infantil para o primário foi bastante dura para mim. Tive uma experiência muito ruim com a professora que tive neste momento e foram anos muito difíceis. Esta professora era muito difícil e ruim. Sempre tive mais dificuldade em matemática e em inglês e esta professora não me ajudava em nada e não tentava me ajudar a melhorar nessas duas disciplinas. Apesar de tudo sempre tive notas e não repeti nenhum ano. Mesmo que esta professora tenha marcado minha infância. O sistema que havia neste colégio, tanto ao que se refere aos professores como ao ensino não era correto. Não te ajudam com nenhum problema, não tentavam solucionar, ridicularizavam as crianças que tinham dificuldades em alguma disciplina e não apostavam em você em nada. (L.I., narrativa 1)

entre professor-aluno como sendo algo relevante pode ter origem no fato de que além de terem tido professores que não demonstravam carinho ou passavam confiança para eles, tiveram professores que os tratavam de maneira diferenciada, como forma de exclusão e não inclusão. Assim, como não vivenciaram situações em que houvesse afetividade na relação professor-aluno, indicam não ter repertório suficiente para pensar esse aspecto como necessário no trabalho docente.

Além de discorrerem sobre as relações estabelecidas, os estudantes também escreveram sobre as metodologias utilizadas por seus professores e as que julgam ideais. Nota-se (tabela 1) que o primeiro grupo não discorre sobre a avaliação, mas sobre as aulas que devem ser práticas, nas quais se aprende fazendo; sobre práticas de excursões; e foi o único grupo que discorreu sobre ensinamentos de valores morais:

No solo se impartirían conocimientos. Sería primordial para mi enseñar a los niños valores, a tener respeto, autoestima, no dejarse influenciar, ser fuertes a su personalidad, cosas a las que los maestros podemos y debemos contribuir desde siempre para poder formar personas fuertes y capaces de enfrentarse a la vida. (A. N., narrativa 2)¹⁰

O segundo grupo, igualmente, aponta a necessidade de aulas práticas, mais próximas da vida cotidiana e a prática de excursões, no entanto acrescenta a necessidade de considerar o interesse dos alunos, bem como também trouxeram em suas narrativas a avaliação (ver tabela 1).

[...] cobra especial relevancia la implicación por parte del profesor para poder preparar, plantear o simular en el propio aula la vida diaria con ejemplos ilustrativos que requieran la participación de toda la clase. Aún mejor sería salir a la calle con los niños para poderlo demostrar de forma más real. Por tanto se trata de un aprendizaje activo con la implicación de los alumnos, acercándolo a la vida cotidiana. (J. U., narrativa 2)¹¹

Me gustaría una escuela en la que se investigara, en la que los exámenes fueran orales para poder discutir, y debatir. (M. A., narrativa 2)¹²

Já, o terceiro grupo, além de também se referir às aulas práticas, trouxe a questão de que a avaliação deve ser pensada de outras formas que não somente

¹⁰ Não só lhe transmitiriam conhecimentos. Seria primordial para mim ensinar às crianças valores, ensinar a terem respeito, autoestima, a não se deixarem influenciar, a terem personalidade, coisas que como professores podemos e devemos contribuir desde sempre para poder formar pessoas fortes e capazes de enfrentar a vida. (A. N., narrativa 2)

¹¹ Tradução: [...] cobra especial relevância a implicação por parte do professor para poder preparar, planejar ou simular, na própria sala de aula, a vida diária com exemplos ilustrativos que requeiram a participação de toda turma. Ainda melhor seria sair pela rua com as crianças para poder demonstrar de forma mais real. Portanto, se trata de uma aprendizagem ativa com a implicação das crianças, aproximando-a da vida cotidiana. (J. U., narrativa 2)

¹² Tradução: Eu gostaria de uma escola em que se investigasse, em que as avaliações fossem orais para poder discutir e debater. (M. A., narrativa 2)

a prova, além de mencionar que o uso de tecnologias na aula deve estar presente.

Otro factor que me parece muy importante es que los maestros deberían de dejar de prestar tanta atención a los exámenes como forma de evaluar y se plantearan otro tipo de tareas, ya que hay miles de formas de evaluar los conocimientos de un niño. (M. I., narrativa 2)¹³

Una escuela donde los conocimientos se transmitan de forma clara y a través de grandes debates con los profesores y compañeros, juegos y tecnología adaptada a nuestros días como pantallas táctiles, etc. (C. A., narrativa 2)¹⁴

Incluir más horas de deporte, artes, talleres, actividades con tecnología. (F. E., narrativa 2)¹⁵

Da mesma maneira colocam-se algumas questões:

- O fato do primeiro grupo ter esquecido de mencionar a avaliação poderia indicar que não tiveram problemas quanto a esse aspecto em sua vida escolar?
- Por que somente o primeiro grupo fala sobre valores morais?

Os estudantes do primeiro grupo, cuja maioria das experiências são positivas, não trazem como marcas a avaliação. Lembram-se sempre do que lhes foi marcante –seja positivamente ou negativamente –, nesse caso a avaliação não foi lembrada nas narrativas do primeiro grupo. Podem ter se esquecido de mencionar alguns aspectos citados pelos outros grupos por não terem vivido como algo dificultoso. Por exemplo: por terem sido avaliados continuamente, podem não se dar conta da avaliação como um momento difícil e sofrido, mas sim como parte do processo; não destacando, assim, como um item a ser pensado separadamente. Além disso, chamam atenção para os valores que devem ser ensinados em sala de aula, porque assim como apontado anteriormente, os estudantes do primeiro grupo tiveram um ambiente emocional saudável, possibilitado também pela prática do docente:

Algo que siempre me marcó fue que mi profesora de aquella época nos animara a estudiar siempre y cuando nos divirtiéramos, sus clases eran muy amenas y se terminaban muy rápido, ella supo conseguir que un grupo de niños con 11 o 12 años estuvieran atentos durante una hora a su asignatura, ella no esperaba que estudiásemos para aprobar un examen sino que buscaba que realmente nosotros aprendiéramos esos conceptos que nos enseñaba en clase. (A. L., narrativa 1)¹⁶

¹³ tradução: Outro aspecto que me parece muito importante é que os professores deveriam deixar de dar tanta atenção as provas como forma de avaliar e propusessem outro tipo de propostas, já que existem milhares de formas de avaliar os conhecimentos de uma criança. (M. I., narrativa 2)

¹⁴ Tradução: Uma escola onde se transmitam os conhecimentos de forma clara e através de grandes debates com os professores e companheiros, jogos e tecnologia adaptada aos nossos dias como lousas digitais, etc. (C. A., narrativa 2)

¹⁵ Tradução: Incluir mais horas de esportes, oficinas, artes, atividades com tecnologia. (F. E., narrativa 2)

¹⁶ Tradução: Algo que sempre me marcou foi que a minha professora daquela época nos animava para estudar sempre e, também, quando nos divertíamos. Suas aulas eram muito amenas e passavam rápido, ela soube conseguir que um grupo de crianças com 11 e 12 anos estivessem atentos durante uma hora na sua disciplina, ela esperava que nós estudássemos para passar nas provas, dessa forma buscava com que nós realmente aprendéssemos os conceitos que nos ensinava em aula. (A. L., narrativa 1)

Ademais, o segundo grupo traz aspectos relevantes não mencionados pelos outros, como considerar o interesse dos alunos e aproximar a escola da vida. Acredita-se que usam tanto as experiências que lhes foram negativas, quanto as positivas como potentes para pensar a escola ideal. Isso porque o que viveram de positivo pode exemplificar suas visões de aula ideal, mas o que foi negativo pode fazer com que reflitam sobre outros aspectos da aula que, em situações somente boas poderiam passar despercebidos.

Além das relações estabelecidas entre professor e aluno e das metodologias, percebeu-se que outro aspecto que aparece nas narrativas sobre a escola ideal é o que não deve ser feito. Somente os estudantes do segundo e do terceiro grupo que escreveram sobre o que não deve ser feito e sobre como não deve ser uma aula. Sendo que o grupo que teve experiências positivas e negativas apresenta somente um tópico em que diz que a aula não deve ser monótona (tabela 1). Já, o último grupo é o que mais discorre sobre esse tópico, vez que tem mais referências negativas que positivas, talvez por isso mais condições de pensar o que é errado do que o que é essencial.

Também a partir do tema “criança” buscou-se compreender o que os professores em formação viveram nas relações com seus pares na escola e como esses estudantes de graduação pensam essas relações para uma escola ideal (ver tabela 2).

Tabela 2

O que dizem das relações entre pares os que tiveram experiências positivas com os pares	O que dizem das relações entre pares os que tiveram experiências negativas com os pares
<p>Deve existir um sentimento de amizade entre os alunos; a relação deve estar baseada no respeito e na igualdade.</p> <p>Deve-se criar um ambiente onde o aluno estabeleça vínculos e desenvolva a cooperação.</p> <p>Deve-se construir uma base emocional compartilhada que permita estabelecer relações mais satisfatórias, nas quais não haja diferença entre os alunos e não criem relações que gerem conflitos.</p>	<p>Deve haver tempo, na aula, para que as crianças se relacionem e se conheçam.</p> <p>Os alunos devem ser capazes de resolver problemas de convivência e deve haver respeito mútuo.</p>

É importante ressaltar que dos 51 estudantes, somente 18 contam de maneira mais enfática algo sobre as relações entre pares nas experiências escolares que viveram, sendo que desses 18, apenas 7 discorrem sobre esse tema ao pensar em uma escola ideal. De 16 alunos que relataram experiências positivas com seus pares na primeira narrativa, somente cinco

discorreram, na segunda narrativa, sobre como devem ser propiciadas essas relações na escola ideal. Em contrapartida, os dois únicos que relataram experiências negativas nesse quesito, abordaram essa questão na segunda narrativa também.

A quantidade de estudantes que discorreu sobre esse tema, indica que o número de palavras – alunos e crianças – quando da consulta de frequência de palavras, não se referia às relações estabelecidas entre os pares, mas sim à aula. Isto é, ao pensar a aula e a metodologia dos professores que julgam ideal, os estudantes também pensavam nos alunos, pensavam nas metodologias e na aula em função das crianças.

Discussão dos resultados

As memórias do vivido, ainda que sejam subjetivas, são impregnadas de emoções e interpretações que marcaram a compreensão da situação naquele momento. Essas memórias, ao virem à tona permitem novos aprofundamentos nas compreensões e novas relações, em função do conhecimento e da realidade atual. Isso permite, ao mesmo tempo, neste caso, entender como os estudantes percebem a prática docente, o que é que lhes deixou marcas e quais elementos caracterizam, a partir desse lugar de onde olham hoje, o que valorizam ou rejeitam nas práticas dos professores.

Ter acesso ao que marcou um estudante e perdurou até o início da formação profissional permite analisar as narrativas sob duas perspectivas: o que o marcou na experiência como aluno, e como que, ao narrar essa memória, o estudante traz uma projeção do futuro de como quer ser como professor. Percebe-se, portanto, a partir das leituras atentas das narrativas dos estudantes e das comparações, que esses professores em formação inicial, ao narrarem sua vida escolar e a escola que julgam ideal, já se projetam como futuros professores.

Isso fica evidente quando os resultados indicam que as palavras *professores* e *crianças* são as que aparecem com maior frequência nas narrativas. E, ainda mais, quando se analisam os dados e se percebe que as palavras *crianças* e *alunos*, na maioria dos casos, não aparecem para discorrer sobre as relações estabelecidas entre as crianças na escola, mas sim para discorrer sobre as relações entre professor-aluno e as aulas pensadas em função dos alunos. Dessa maneira, é possível compreender que, ao rememorar a vida escolar, os estudantes já foram se projetando como futuros docentes – que percebem a criança como a razão da escola –, ao avaliarem as práticas e as condutas dos professores que tiveram na escola. Assim, a narração da experiência vivida, dentro de um espaço pedagógico e de formação pode ser um bom cenário para ir construindo e desenvolvendo uma primeira identidade profissional (RIVAS et al., 2010; CLANDININ, CAVE, 2008).

Evidenciando, portanto, que as narrativas giravam mais em torno dos professores, à luz dos resultados foram identificados os elementos principais que determinam uma boa prática profissional a partir da perspectiva dos

estudantes. Eles valorizam mais as boas práticas nas quais projetam o professor que querem ser. Neste sentido, destacam que o professor deve ser próximo ao estudante, deve associar a aula à vida e propor atividades práticas, nas quais o estudante é construtor e não reprodutor.

Além disso, enfatizam que o docente deve ser próximo aos alunos, transmitir confiança e captar a atenção. Em relação à afetividade, o terceiro grupo pouco discorre. Percebe-se, a partir da análise das primeiras narrativas em comparação com as segundas e, ainda, comparando os três grupos entre si, que aqueles que viveram experiências negativas muitas vezes não apontaram como necessárias algumas condutas provavelmente porque não as conhecem. Contudo, ao descreverem as práticas negativas e pensarem em sua futura prática de ensino, esses grupos que tiveram experiências negativas na escola, discorrem sobre o que não devem fazer na posição de docentes. Supõe-se que isso ocorra porque o repertório de suas vivências é mais significativo em aspectos negativos do que positivos.

Diante disso, enquanto nas narrativas do primeiro grupo o foco aparece no positivo e no que deve ser desenvolvido na escola, nas narrativas do segundo e do terceiro grupos o foco aparece no negativo e no que não devem reproduzir com seus alunos.

Outra evidência foi que os estudantes quando usam os mesmos termos para se referir a algo podem estar se referindo a coisas distintas. Por exemplo, quando o primeiro grupo diz que os professores devem tratar os alunos de maneira singular, se refere ao fato de que um tratamento igualitário não é apropriado já que é necessário considerar as singularidades e necessidades de cada um. Já, quando os estudantes que tiveram experiências negativas defendem um tratamento igualitário, o defendem porque o tratamento singular que vivenciaram na escola não era voltado para suprir as necessidades, mas era sim uma maneira de exclusão. No entanto, só chegou-se a essas conclusões ao comparar não somente o que pensam os grupos sobre uma escola ideal, mas também ao comparar as vivências que tiveram quando crianças.

A partir dos resultados da pesquisa percebe-se que a rememoração do passado configurou-se como uma experiência formativa, uma vez que quando narra o vivido, o estudante refletia sobre ele ao lhe atribuir valores positivos ou negativos e, por vezes, justificando o porquê desses valores.

Sem esse exercício de lembrar a experiência passada, pode ser que alguns aspectos que trouxeram nas reflexões presentes nas segundas narrativas não fossem contemplados. Isso porque

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram 'esquecidos' no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o

despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 51).

Buscando, portanto, os “feixes que ficaram esquecidos no tempo”, os estudantes vislumbravam futuros possíveis a partir da reflexão que faziam e que os levava a pensar modos de ser professor.

No ato de narrar o passado o estudante ressignifica o já vivido. Isto é, no momento em que viveu a experiência significou-a de determinada maneira e, passado anos, tendo vivido outras experiências, e por isso estando sempre formando-se e transformando-se, ao retornar as vivências escolares já é outro – vez que é um sujeito sócio-histórico (VIGOTSKI, 1978), que se constitui no contato com o outro e com o meio em que está inserido – e, por isso, as compreende de outras formas. Sendo outro, agora um profissional em formação inicial, interpreta as vivências escolares de uma maneira que as utiliza para refletir sobre a sua futura prática. Afinal,

En el proceso de convertirse en profesor, además de variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como alumno/a y los aprendizajes que, por observación, ha ido acumulando. [...] El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 41)

Nota-se que quando narravam as experiências escolares, os estudantes já pensavam em como deveriam ser como professores. Afinal, contavam suas memórias de escola de quando eram estudantes de ensino fundamental, do lugar que se encontram hoje: de professores em formação inicial. Dessa maneira, as narrativas sobre a prática docente estão em função do que gostariam de ser e do que não gostariam, lembram suas vivências escolares, os professores que tiveram e suas metodologias. Alcança-se que esse rememorar a partir da narrativa está servindo para começar a construir sua identidade profissional docente, a partir da identificação com o positivo e da rejeição do negativo. Ideias centrais que darão corpo ao conhecimento pedagógico posterior, já vão se formando e se articulando durante a formação inicial - ideia essa que se coincide com o que planteiam Conle (2003), Lim (2011), Clandinin & Cave (2008), Dominicé (2006) ou Knowles (2004) ou Smith (2007) entre outros.

Considerações finais

Em um momento em que, como alerta Ball (2003), estão emergindo novos discursos bastante centrados nos resultados, que vão minando abordagens mais autorreflexivas e de compromisso profissional e impondo aos sujeitos

opiniões externas, parece razoável que, na formação inicial e permanente de professores, a experiência pessoal vivida receba atenção. Dado que a formação docente envolve complexidade e surpresas (SANCHO; CORREA, 2013), que importa todo o processo de socialização na profissão, desde a infância até a formação inicial (KNOWLES, 2004; RIVAS, LEITE, 2013), as narrativas dos estudantes sobre as suas experiências escolares abrem uma nova possibilidade – estratégica e curricular – que acrescenta uma maior atenção ao já valorizado poder formativo das narrativas de experiências escolares.

É uma nova forma de mergulhar em recordações, carregadas de emoções, que incorporam um grande número de implícitos possíveis. Rememorar, compartilhar e repensar coletivamente são atos valiosos na formação docente, identitária e no fortalecimento do componente atitudinal e do compromisso do professor (DAY, GU, 2012; HANSEN, 2001). Ao verbalizar e colocar em debate este regresso à memória repensada, reconstrói-se e racionaliza a realidade, a prática, os valores e os apoios dos implícitos que estavam se fortalecendo. Muitas dessas recordações e reflexões merecem ser retomadas para serem reconstruídas no sentido de contribuir para o desenvolvimento da profissão e o compromisso social.

É muito potente tanto tomar consciência do valor das memórias escolares, como desenvolver uma visão crítica delas. Sem dúvida, existe muito mais na memória e na reflexão sobre essa do que o que está nas narrativas. Talvez essas estratégias – de trabalhar com a memória a partir de narrativas autobiográficas – representem passos firmes para futuros processos sustentáveis e implicativos de debate curricular (ESCUADERO, 2009) e de desenvolvimento do conhecimento profissional docente (MONTERO, 2001; ZEICHNER, 2010).

Produzir e compartilhar essas narrativas sobre a escola, bem como analisá-las em uma faculdade de educação, pode ser uma boa estratégia para ampliar os sentidos do aprendizado no início da profissão e para desconstruir muitos estereótipos sobre a escola (POURTOIS; DESMET, 2006). Ao abrir o debate e a argumentação coletiva coloca-se a possibilidade de construir, com eles, uma didática importante para o desenvolvimento efetivo da profissão. Esses atos de verbalizar e compartilhar dialogicamente o passado ajudam o estudante a criar um maior repertório experiencial e significativo, socializá-lo na profissão e, assim, ir nela construindo espaços de identidade.

Socializar a experiência acumulada como aluno (KNOWLES, 2004), falar sobre ela, repensá-la criticamente e reconstruí-la, transcende a tradicional formação acadêmica inicial. Partilhar histórias, dialogar sobre elas, até alcançar uma compreensão compartilhada, ajuda a reconstruir as interpretações sobre a experiência vivida. Por esse motivo, essas narrativas e o diálogo público – na aula – ajudam a uma determinada socialização profissional, uma “identidad que marca la diferencia” e um “aprendizaje

sustantivo” (SFARD; PRUSAK, 2005). É principalmente por isso que essa prática se configura como potente na formação de professores (CONLE, 2003; CORTÉS, LEITE, RIVAS, 2014; RIVAS, 2007; RIVAS et al., 2010) e no desenvolvimento de seu conhecimento.

Não se trata somente de conhecimento ou socialização, mas também de compromisso, pois tudo isso favorece, desde a escrita narrativa até o diálogo posterior e a reconstrução de compreensões, uma grande implicação pessoal e coletiva. Abre a possibilidade de ir consolidando um grupo de reflexão que adote uma atitude questionadora. E, conseqüentemente, essa possibilidade dialógica pode ser também um certo antídoto frente a qualquer aceitação acrítica e irrefletida de rotinas, práticas, conceitos e propostas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fortes, 2010.

BALL, Stephen. Teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, Brighton, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teacher professional identity. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERLINER, David. Pursuit of the Expert Pedagogue. **Educational Researcher**, v. 15, n. 7, p. 5-13, 2000.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena; PASSEGUI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. 2012.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

CHARMAZ, Kathy. Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2004.

CLANDININ, Dean Jean. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2007.

CLANDININ, Dean Jean; CAVE, Marie Therese. Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. **Medical education**, Co-Action Publishing, v. 42, n. 8, p. 765-770, 2008.

CONLE, Carola. An anatomy of narrative curricula. **Educational Researcher**, v. 32, n. 3, p. 3-15, 2003.

CORTÉS, Pablo; LEITE, Anália; RIVAS, José Ignacio. Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 24, p. 199-214, 2014.

DAY, Christopher; GU, Qing. **Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos**. Madrid: Narcea, 2012.

DOMINGO, Jesús. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Porto Alegre e Granada: ediPUCRS/Eug, 2014.

DOMINGO, Jesús; BOLÍVAR, Antonio. Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional. **Revista de Ciencias de la Educación**, Madrid, v. 176, p. 515-528, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

ESCUADERO, Juan Manuel. Comunidades Docentes de Aprendizaje, formación del Profesorado y mejora de la educación. **Ágora para la EF y el Deporte**, Valladolid, n. 10, p. 7-31, 2009.

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMÉZ-CHACÓN, Inés M. Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. In: MORENO, Mar; ESTRADA, Assumpta; CARRILLO, José (Eds.). **Investigación en Educación Matemática XIV**. Lleida: SEIEM, p. 121-140, 2010.

HANSEN, David. **Llamados a enseñar**. Barcelona: Idea Books, 2001.

KNOWLES, Gary. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. In: GOODSON, Ivor (Ed.). **Historias de vida del profesorado**, Barcelona, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIM, H. W. Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 27, n. 6, p. 969-981, 2011.

MONTERO, Lourdes. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **La educación implícita**. Madrid: Editorial Popular, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Alguns apontamentos sobre formação, experiência, narrativa na formação docente em diálogo com algumas idéias bakhtinianas. **Texto Círculo 2010**, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com.es/2010/09/alguns-apontamentos-sobre-formacao.html>. Acesso em: 28 mar. 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa F. Narrar investigando, investigar narrando: La producción de conocimiento de La enseñanza en La investigación narrativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; BOLIVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Porto Alegre e Granada: ediPUCRS/Eug, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: _____; _____ (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RIVAS, José Ignacio. Vida, Experiencia y Educación: La biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, Ingrid (Ed.). **La Investigación Educativa: Una Herramienta de Conocimiento y de Acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.

RIVAS, José Ignacio et al. La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. **Revista de Educación**, Espanha, v. 353, p. 197-209, 2010.

RIVAS, José Ignacio; LEITE, Anália. Aprender la profesión desde el pupitre. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona: Editorial Praxis, n. 436, 34-37, 2013.

SANCHO, Juana; CORREA, José Miguel. Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona: Editorial Praxis, n. 436, p. 18-21, 2013.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Identity that makes a difference: substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. In: CHICK, H.; VINCENT, J. (Eds.) **Proceedings of the Twenty-ninth Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Victoria, 2005.

SMITH, Robin G. Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. **Teachers and teaching: theory and practice**, p. 377-397, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: Reflexões teórico-metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Paidós, 1978.

ZEICHNER, Kenneth. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

Um dos expoentes dessa vertente que dá protagonismo à linguagem, Foucault, tem, na amplitude da sua obra, diversos conceitos e, pelo menos, três fases condutoras: o saber, o poder e a subjetividade. Mas, talvez atravessando esses transcurtos, uma noção nos parece animadora para alavancar parte das pesquisas em Educação: a de discurso.

Bruno Nunes Batista

Convite à análise discursiva em Michel Foucault nas pesquisas em Educação

An invitation to Foucault's discursive analysis in educational research

BRUNO NUNES BATISTA*

Resumo

Parece que nós, na Educação, começamos nossas investigações munidos de verdades preliminares, que induzem pesquisas a resultados antes de terem sido pesquisados. Igualmente, nossas verdades – pedagógicas, científicas, psicológicas, históricas – passam a ser pontos de chegada para a conclusão dos trabalhos, ainda que forçosamente. O que nem sempre fazemos é questionar essas verdades, isto é, como elas funcionam e chegaram a ser o que são. Nesse sentido, a análise discursiva de Michel Foucault nos oferece pontas de lança para um trabalho de pensar o próprio pensamento. Enquanto precauções e oportunidades, este artigo faz um panorâmico convite aos estudos foucaultianos e à sua arqueologia do saber discursivo, por um lado; e às suas possíveis aplicações nas pesquisas em Educação, por outro.

Palavras-chave: Pesquisas pós-estruturalistas. Análise de discurso. Estudos foucaultianos. Educação.

Abstract

It seems like we start our investigations in educational field with preliminary truths that induce us to results that have not even been researched yet. In the same way, our truths – pedagogical, scientific, psychological and historical ones – sometimes become by force a point of arrival to the conclusion of the investigations. It happens that we seldom question these truths in order to know how they work and how they came to be what they are. In this sense, Michel Foucault's discursive analysis offers us resources to think our own thought. In terms of precaution and opportunity, this article proposes a panoramic invitation to Foucault studies and to his archaeology of discursive

*Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor do Instituto Federal Catarinense, SC; Email: brunonunes.86@hotmail.com

knowledge and thereafter to their possible applications in educational research.

Keywords: Post-structuralist research. Discourse analysis. Foucault studies. Education.

Para nos permitirmos pensar diferente

Por mais que nos digam e nos façam acreditar que, nas pesquisas educacionais, somos proprietários das nossas práticas e autores das nossas ideias, parece que, de algum modo, sempre ficamos à mercê da sutileza de um *déjà vu*, que nos espreitando na porosidade inescapável das nossas investigações, conduz-nos a incomodamente pensar, vez ou outra, se queríamos mesmo escrever o que escrevemos, se efetivamente a teoria encaixou na prática, se a descrição foi fiel à realidade; ou se, pior, nossos produtos investigativos vão, de fato, qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Essas inflexões, no entanto, não são gratuitas, nem naturalmente explicáveis. Na verdade, suas âncoras são identificadas, sem muito esforço, em matrizes de pensamento às quais pagamos tributos sem que, de algum modo, possamos justificar por que o fazemos.

Nas linhas de pesquisa subjacentes à Educação, comumente abrem-se dois eixos investigativos.

O primeiro deles, de modo direto, procura espelhar, num plano de trabalho científico, a realidade, por exemplo, de uma escola ou de uma prática docente, exatamente como ela é; ou tenta identificar, nesses processos, relações de causa e efeito que explicam os movimentos subjacentes à Educação. Esse método, grosso modo, acopla as premissas de uma Filosofia Antiga aos receituários de um método positivo. Trata-se de uma abordagem que, contemporaneamente, não escapa de severas críticas pela sua pretensão à neutralidade. Mas existiria algum de nós que já não tentou fazê-la?

A segunda modalidade, notadamente mais popular, alinha-se à Filosofia tida como Moderna. Esta não intenciona o contato direto com a realidade; entre o pesquisador e o objeto, deve estar um intermediário: o *conhecimento*. É por intermédio dele que o mundo passa a ser *representado*. Com efeito, essa linha é corolário do dualismo platônico da Doutrina dos Dois Mundos, cujo célebre pressuposto arrolado na Alegoria da Caverna secciona a vida entre a aparência e a essência, entre a sensibilidade e a inteligibilidade. Então, o trabalho investigativo, frente a algum delimitado problema educacional, procura explicá-lo pela luz de alguma teoria; ou esforça-se por identificar a silenciosa ideologia que alimenta as ações cotidianas e as condições subjetivas e objetivas de um determinado contexto; ou aprofunda-se em encontrar o sentido em tudo aquilo que vê; finalmente, prescreve, seguindo algumas grades interpretativas, soluções para o conserto e/ou aprimoramento do

cenário encontrado.

Chamemos os desdobramentos dessas duas grandes matrizes metodológicas através de diversas etiquetas: Positivismo, Quantitativismo, Neopositivismo, Materialismo Histórico, Estruturalismo, Hermenêutica, Fenomenologia, Dialética, Construtivismo, Pesquisa Qualitativa... A escolha é livre. Porém, não há como negar que, salvo as sensíveis diferenças entre essas lunetas investigativas, o fato é que, ao fim e ao cabo, operam com pretensão à verdade, seja ela a da História, a da Lei, a da Natureza, a da Economia, etc.

O que a Virada Linguística teve a nos oferecer, nas posteriores premissas pós-críticas, pós-estruturalistas e pós-modernas, é a noção de que, se existe alguma verdade, foi nós que a colocamos lá, na perspectiva de dar conta de uma necessidade, de um problema, do embate histórico entre forças divergentes. Portanto, a inventamos; e, quando o fizemos, foi por intermédio da linguagem. Sem pretender estender-me aqui, a questão é que, pelas variadas contribuições de filósofos como Nietzsche, Wittgenstein, Russel, Rorty, Derrida, Barthes e Deleuze, os problemas do mundo passaram a ser questionados não pelo que o são, mas por meio de interrogar por que vieram a ser determinados como problemas. Em suma: tomou-se a linguagem como um instrumento de mediação com o mundo, aparato que o produz e condiciona nossas representações sobre ele. Se queremos reformá-lo, devemos passar, nessa leitura, pela reforma dos sistemas de linguagem.

Para tanto, se queremos transitar nesses caminhos investigativos, já teríamos que saber, de saída, que não existem métodos, receituários e trajetórias fixadas de pesquisa. Subjetivados que somos, de algum modo, por um pensamento cartesiano - que nos ensina a agir gradativamente, segundo esquemas de segurança, visando um determinado finalismo -, isso pode ser um tanto quanto desafiante. Contudo, seja como inspiração, seja como ferrolho provisório, algumas diretrizes nessas perspectivas nos mostram que, efetivamente, podemos realizar pesquisas no campo da educação fora do arco platônico ou dos paradigmas da ciência normal (KUHNN, 1998).

É, nesse sentido, que procuro aqui partilhar algumas ideias desenvolvidas no pensamento de Michel Foucault.

Um dos expoentes dessa vertente que dá protagonismo à linguagem, Foucault, tem, na amplitude da sua obra, diversos conceitos e, pelo menos, três fases condutoras: o saber, o poder e a subjetividade. Mas, talvez atravessando esses transcurtos, uma noção nos parece animadora para alavancar parte das pesquisas em Educação: a de *discurso*.

Com essa teorização, Foucault nos aconselha a evitar alguns questionamentos: não procurar averiguar se a verdade de um conceito ou de uma teoria é, mesmo, verdadeira; nem, tampouco, tentar comprovar se tal pensamento serve, ou não, à realidade; se, por exemplo, a teoria dá conta da prática; ou se, de forma semelhante, a prática é congruente à teoria. Sua vontade de saber é outra: como a verdade chegou a ser verdade;

como ela foi colocada lá e quem a colocou; como passamos a aceitar algo como certo e outro algo como errado; como nossas verdades obrigam-nos a segui-las e estar de acordo com as suas diretrizes. Enfim, seria necessário trabalhá-las ao nível de suas *formações discursivas*.

Na monumentalidade dos discursos

Uma ponta de lança baliza a Virada Linguística e, portanto, a proposta foucaultiana: qualquer prática social depende, inextricavelmente, da presença transformadora de discursos: é a partir de um trabalho discursivo sólido, estável e com uma significativa amplitude temporal que algo passa a ser determinado e reconhecido como verdadeiro. Esses atos discursivos, por sua vez, são condicionados à existência de especialistas autorizados por uma comunidade epistêmica a referendar um dado pronunciamento através de testes, regras e confirmações empíricas passíveis de verificar a validade de um discurso dentro de uma formação conceitual. Uma vez passado por rituais de refutação e justificação, um discurso passa a ser considerado como um ato discursivo sério, isto é, uma formação à qual é autorizada a pretensão de difundir um saber que conduz os objetos a serem estudados por mecanismos de transmissão e repetição: de fato, passam a ser reconhecidos “[...] através das regras correntes de um jogo de verdade específico do qual participam” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 60).

À luz de interpretar os discursos, Michel Foucault irá propor e fundamentar, ao longo da sua obra, e mais particularmente nos livros *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber*, na aula *A ordem do discurso*, e nos textos e entrevistas organizados na coletânea *Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*, que o investigador, reconhecido por ele como arqueólogo, atenha-se ao que foi dito e escrito. Tal inquietude do filósofo parte de como um dado regime de verdade “[...] se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora” (FOUCAULT, 2003, p. 233). Isso o faz interrogar porque não podemos falar tudo o que queremos, no lugar que queremos e, uma vez que o façamos, sofremos sanções de toda ordem que têm o intuito de enquadrar-nos a uma normalidade, através de procedimentos como a exclusão e a interdição.

Por outro lado, essa leitura torna o discurso não mais um simples escrito ou um ato linguístico, mas um mecanismo que as pessoas querem dominar e se apoderar e, por meio de uma vontade de verdade alicerçada em um suporte institucional, possam “[...] exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Delimitando fronteiras, estabelecendo limites, suprimindo modos de pensamento alheios e praticando interdições, essas táticas de verdade passam a dominar a proliferação do discurso. Verdades que respondem a formas de se colocar perante o mundo e exercer relações de poder, afinal “[...] as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela” (VEIGA-NETO,

2014, p. 90) e, justamente por isso, movimentam-se “[...] no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável” (VEIGA-NETO, 2014, p. 102-103).

Como, então, desvendar as estranhas do discurso e fazê-lo aparecer no que realmente é, ou seja, uma doutrina que produz poder e saber? Fazendo o caminho oposto: esquecer de encontrar o que está invisível, subliminarmente, no discurso, e fazer aparecer, ao contrário, o que já está na superfície, e que não é visível à primeira observação: eis, para Foucault, a tarefa da Arqueologia. A rigor, não haverá interpretações a serem feitas ou explicações do que realmente um texto quer dizer: a realidade não precisa ser revelada, na sua essência, pois o que é preciso saber está presente na superfície – na sua *monumentalidade*. Entre realidade e pensamento não existe diferença, tão somente o que é dito e feito pelos indivíduos e que repercute concretamente nos espaços receptáculos das relações sociais; espaços esses que, por sua vez, recursivamente fazem os sujeitos serem derivados de formações discursivas.

Perante um texto Foucault assumirá a *desconfiança alegórica* (2000), uma perspectiva de análise que nega ir ao fundo da escrita e procurar interpretar o que está embaixo da superfície; para ele, adotar essa atitude hermenêutica faria pensar que, diante de algo, sempre surgiria outra suposição correspondente a alguma outra coisa: desse jeito, a interpretação nunca se conclui, o que, por tabela, faz inferir que *não há nada* a interpretar. É devido a tal panorama que o pensador francês parte para um trabalho que problematiza o que está sólido, negando que exista um quadro geral mapeado e uma idade de ouro a ser alcançada através do cumprimento de dadas etapas. Capitaneia sua empreitada intelectual empreendendo uma investigação sobre como o sujeito se constitui de maneira ativa pela ação de uma formação discursiva, elaborando um diagnóstico da atualidade.

Com efeito, discurso é, para Foucault, “[...] o conjunto de enunciados que se apoia num mesmo sistema de formação” (2008, p. 122), e os enunciados, na mesma lógica, são constituídos como as práticas discursivas e não-discursivas, visíveis e não-visíveis, que se movimentam ao nível da existência concreta. Será por meio de um conjunto de regras que o discurso engendra e faz agir, que pode ser possível identificar e descrever os pronunciamentos que remetem a uma rede de normas de existência e coexistência; dessa empreitada arqueológica (FOUCAULT, 2000), portanto, espera-se “[...] tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como e acontecimentos históricos (p. 348)” e, assim, compreender “[...] como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações” (p. 350).

Foucault irá introduzir, para tanto, quatro categorias, à guisa de descrição tanto ao nível dos discursos quanto ao dos enunciados, pelas quais as

formações possam ser descritas e analisadas: os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos e as estratégias.

Pontos de partida para o arqueólogo

Proponho aqui uma pergunta condutora para organizar um princípio de análise discursiva no eixo ao qual estou objetivando movimentar-me. Ela é, penso, redundantemente simples: O que precisamos fazer, preliminarmente, para iniciarmos a construção dos nossos Trabalhos de Conclusão, Monografias, Dissertações e Teses em Educação?

Provavelmente teríamos que recorrer aos itinerários-padrão e ao famoso estado da arte: escolher os objetivos de pesquisa, levantar o que já foi feito de subjacente ao nosso tema, organizar e ler os autores canônicos no interior da proposta e procurar um orientador familiarizado com essa linha de pesquisa.

Uma análise de discurso foucaultiana não negaria tais pressupostos. Mas, e é aí que se dá uma inflexão que torna sua perspectiva animadora, essa grade de inteligibilidade perguntar-nos-ia o *porquê* de escolhermos o dado objeto. Por que, ao fazê-lo, temos que pagar tributo às dadas teorias e conceitos? Estaríamos presos a modos de dizer, jeitos de escrever e receitas de fazer fixadas e coercitivas, que deixam, de algum modo, nossa autoria investigativa nem tão autoral quanto pensamos que fosse? Conforme Foucault, sem dúvida. Contudo, para ele, restringir nossa liberdade à *ordem do discurso* é uma escolha da qual temos liberdade para fazê-la ou não. No entanto, se queremos nos permitir pensar a própria teoria, o próprio conceito e a própria escolha que fizemos de algum objeto de estudo, em Educação, a pedra de toque foucaultiana é a apreciação da determinada formação discursiva inerente à investigação; para tanto, Foucault elabora quatro voláteis *ckeck-ins* para começarmos o trânsito nessas perspectivas.

Vamos para eles sem, entretanto, esquecermos de deixar à espreita a pergunta inicial desta seção.

Primeiro: os *objetos* do discurso. Se, para Foucault (2008), as formações discursivas produzem os objetos sobre os quais discorrem, em um primeiro momento a atividade do arqueólogo é inventariar os atos de discurso que se referem ao objeto comum do qual falam. Isso não faz da sua atividade, no entanto, uma procura por um princípio de unidade nos discursos que investiga, nem, tampouco, acoplar na mesma lógica um grupo de conceitos que seriam compatíveis entre si: para o arqueólogo, conceitos à primeira vista antagônicos podem pertencer ao mesmo discurso. Para identificá-los, é necessário que a interpretação dos objetos seja feita não ao nível dos conceitos, nem na identidade fixa que uniria os objetos, mas através das regras que disciplinam os objetos e o fazem estabelecer uma regularidade mesmo quando impulsionados por formas de dispersão, ou seja, quando parecem incongruentes.

No caso da pesquisa em Educação, cujo arcabouço formativo engloba

diversos objetos, uma possibilidade seria entendê-los enquanto enquadrados em um “espaço comum” que os une e os faz coexistirem; espaço esse que se dá através das relações institucionais que conservam o pensamento, engendram um sistema de normas a respeito do que pode ser dito e quem pode dizê-lo (os locutores); no caso, sobre questões da educação. É dessa maneira que uma formação discursiva instaura e efetua seu objeto de discurso. Quando, por exemplo, pergunto como posso fazer uma pesquisa, faço-o de um dado lugar específico e atravessado por normas; lugar este que me dá respostas de antemão as quais, no entanto, não sou autorizado a dá-las por mim mesmo: devo esperar que elas venham de um iluminado e seguro ponto. Não parece existir, doloroso que seja de afirmar, soberania sequer na minha atitude de questionamento, uma vez que estou sendo subjetivado discursivamente.

A construção que vem a ser feita acerca de uma pergunta como essa surge enquanto corolário de regras que devem ser conhecidas e de justificativas que estão controladas: pode-se, nesse sentido, estabelecer de que formas e sob quais possibilidades certas condições são legítimas e realizáveis e indicar, por tabela, quais as análises devem ser negligenciadas. Está, então, nesse movimento, a possibilidade de fazer uma análise discursiva à maneira foucaultiana: encontrar em um discurso e em seus enunciados a sua regularidade. Por essa lógica, o objeto do discurso emerge de um emaranhado de critérios de coexistência, manutenção e desaparecimento de enunciados, que repartem discursivamente uma formação (FOUCAULT, 2008, p. 50); é devido à embreagem desse processo que se admite “[...] que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”; e, nessa situação, “[...] não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. Esse aparato linguístico coercitivo ilustra como seus diferentes textos são e devem ser tratados coletivamente e, do mesmo modo, levando em conta sua ligação com instituição e práticas de existência.

Algumas perguntas a que somos levados quando questionamos os objetos de um discurso à maneira foucaultiana: Quais são as regras que formam um discurso? A quais regularidades reporta-se um objeto para fazer parte de uma formação discursiva? Quais normas enquadram a forma pela qual um discurso pode ser questionado? Alguns verbos imperativos propostos: encontrar no discurso as palavras empregadas, a estrutura formal de proposições e os tipos de encadeamentos que subjagam essas referências a regras do discurso; identificar o que se pode e o que não se pode escrever sobre a temática; de que lugar se fala e para qual lugar se direciona a interlocução

Segundo: os *enunciados*. Então, do lugar que virão as respostas para a pergunta que fizemos aparece sua função enunciativa, isto é, os critérios pertinentes para que se garanta a seriedade de um discurso. Como fiz a

pergunta esperando que a resposta viesse de um determinado grupo, essas pessoas foram autorizadas a poder falar, com pretensão de verdade, sobre os movimentos investigativos e pedagógicos que devem estar presentes na Educação. Por conseguinte, se anteriormente o arqueólogo buscou encontrar regras na formação discursiva invariáveis, apesar das rupturas e descontinuidades dos conceitos, agora se debruça na descrição minuciosa e atenta de um campo heterogêneo de enunciados. Faz, com efeito, questionamentos da seguinte ordem: Quem tem o direito de falar sobre pesquisa em Educação? Por que essa pessoa é considerada seriamente como locutora de uma verdade? É atribuída, de forma visível, a um “[...] um grupo, comunidade, campo disciplinar” (CORAZZA, 1996, p. 57) a autoridade (talvez a propriedade) desse saber. No caso que tomei, portanto, esperaria a resposta, por exemplo, da Pedagogia, da Didática e da metodologia de ensino, sendo esses, a rigor, partes integrantes de um mesmo grupo de enunciados, ao estarem apoiados em um igual sistema de formação que constitui a formação discursiva.

Por essa perspectiva, é importante que se encontre o estatuto que age como transmissor enunciativo, que funciona pela sua existência acumulada de competências, saberes, instituições e normas que dão condições legais e fixam limites a uma dada prática e experimentação do saber. Se recebo orientações de como uma pesquisa deve ser feita, tenho que pensar no status dos sujeitos que assim o disseram e a partir de quais condições receberam a autorização para proferir tal discurso. Foucault (2008, p. 56), como sugestão, perguntaria de saída: “Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular?”. Quando elaboro tais questionamentos, estou refletindo sobre como me constituo enquanto objeto de um saber e sujeito de uma prática que passei a repetir e reproduzir; perguntas que faço esperando que a resposta venha de uma posição institucional cuja estabilidade também foi dada pelos discursos que transmiti e conservei. Elaboro, então, indagações da seguinte ordem: Que sujeito, comunidade, disciplina, pode falar sobre aquele objeto? Como um sujeito é autorizado a falar em nome de um discurso? De que lugar um grupo deve falar para que suas proposições sejam tomadas como verdadeiras?

Terceiro: os *conceitos*. Cabe ao investigador investido da arqueologia empreender o questionamento sobre a formação dos conceitos, elaborando a análise das suas continuidades, rupturas e transformações as quais, no entanto, não progressivamente lineares - como se um conceito fosse sendo gradualmente/sucessivamente substituído por outro melhor que ele. Formular, a partir da noção de rarefação, a ideia de que atos discursivos que hoje são tidos como sérios já foram, no passado, considerados incompreensíveis e mesmo estranhos; contudo, adiante, podem novamente aparecer de maneira legitimada. Na análise de discurso foucaultiana, são os conceitos pautados por regras que o condicionam a um sistema comum, então emerge

entendê-las, mesmo que uma formação conceitual seja uma ascendência “[...] simultânea ou sucessiva de conceitos dispersos, heterogêneos e até mesmo incompatíveis” (MACHADO, 2006, p. 147). Voltando novamente ao questionamento pedagógico que conduzi sobre pesquisas em Educação, as respostas dadas são comumente conformadas ao que Corazza (1996) chama de *modelo tríptico religião-ciência-lei*; em consequência, balizadas por contribuições que podem vir de teorias psicológicas, da sociologia da educação, etc.

Se os conceitos, ao longo de uma dada trajetória, são transformados, e, paradoxalmente, não os faz serem excluídos de uma formação discursiva, suas descrições analíticas são fundamentadas na tradição e no rastro conceitual, nos recortes dos limites que o perfazem; mudanças que renovam os conceitos à sombra de princípios de dispersão e rarefação. Segundo Foucault, essa investigação é possível devido à continuidade natural dos discursos que, na maioria das vezes, estão lastreados por uma concepção que coloca o sujeito na base de uma origem *a priori* e de uma consciência natural que está “desde sempre aí”, à procura de um desvendamento e ao encontro de um estado natural de pureza cuja negação foi realizada por ideologias e intempéries econômicas, políticas e sociais. Na história de uma formação discursiva, comumente emerge a pretensão a uma função fundadora do sujeito.

Existem, então, na diferença entre os conceitos, ao longo de uma faixa temporal, dadas contradições intrínsecas que os fazem pertencer a uma mesma formação discursiva; quando movimentadas, engendram subconjuntos conceituais e teóricos, porém, ainda assim, integrados ao sistema original que compõem. Essa perspectiva de trabalho me faria, retornando à inquietude inicial, almejar descobrir como, ao longo de um movimento teórico nada recente, recomendações sobre como fazer apropriadamente uma pesquisa em Educação alternam-se temporalmente, de forma que sugestões ditas contemporaneamente foram feitas preteritamente, deixadas de lado e trazidas novamente à tona.

Os conceitos se formam, destarte, através muito mais de rupturas, choques e paralisações do que, ao que parece, por meio de continuidades. Então, coloca-se para discussão: Que modelos e conformações seguem os conceitos para serem legítimos? Como, na sua trajetória, um conceito deixa rastros que se mantêm ao longo do tempo e não são excluídos? Que fundamentos e princípios formativos aparecem e desaparecem alternadamente ao longo de uma historicidade conceitual? No que tange à Educação, poderia objetivar compreender quais conceitos e teorias foram utilizados ao longo de um dado tempo; como certos conceitos se transformaram ou se mantiveram os mesmos; como, por princípios de rarefação, certos conceitos foram apropriados numa dada época e inapropriados em outra.

Quarto: as *estratégias*. É o jogo de sistematizações ao longo da história de um discurso que o relaciona a uma performance estratégica: respostas

claras para a pergunta que fiz sobre como fazer uma Monografia, uma Dissertação, uma Tese, em Educação – receitas didáticas, etapas a serem cumpridas, técnicas de controle, atividades ativas, etc. Isso significa analisar o que o discurso inclui ou exclui, no que toca a autorizar e legitimar a pesquisa; como parâmetros da ordem de nós/eles, dentro/fora, isso/aquilo aparecem e fazem movimentar um pensamento binário e pautado por discursos ditos verdadeiros.

Compreender a formação de um discurso, com efeito, parte da localização imbricada que se dá entre as estratégias para participar de um jogo e, ao mesmo tempo, dos estrategistas que nele estão envolvidos; a descrição das estratégias do discurso está, logo, nas próprias práticas. São elas que, “[...] localizadas em tecnologias e em diversos lugares separados, que encorpam literalmente aquilo que o analista tenta compreender” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 205).

Os discursos, ao se distribuírem à guisa de difração numa específica época, potencialmente formam subconjuntos que, não obstante compartimentados, mantêm a unidade discursiva. Isso se dá, a rigor, através dos campos estratégicos que eles performativam, por meio de instâncias de escolha e decisão, permitindo agregar certas teorias e excluir outras. É preciso estar atento a quais práticas foram evidenciadas e tidas como adequadas/apropriadas e, na esteira desse processo, foram responsáveis por expulsar o que a elas eram estranhas, por meio de lances estratégicos diversos. É preciso perguntar: Como um discurso ocupa o lugar de outro? Quais são os critérios reconhecidamente verdadeiros e falsos em uma proposição? O que é prescrito como certo e errado em uma dada época?

Investigar, então, como um discurso “[...] não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2008, p. 31); para tanto, técnicas de identificação para descrever as estratégias são sinalizadas por Michel Foucault (2008, p. 67): encontrar no campo discursivo seus domínios de validade, normatividade e atualidade.

Como uma certa autoridade respondeu como pode ser feita uma pesquisa em Educação? 1) Ela o fez discutindo metodologias apropriadas e inapropriadas de investigação, ensino e aprendizagem, segundo critérios de verdadeiros e falsos: uma *proposição de validade*; 2) Esse sujeito imbuído de legitimidade, por sua vez, delimitou e prescreveu quais abordagens, metodologias e didáticas são errôneas, ineficientes, irrelevantes e dispensáveis ao manejo técnico de uma transposição pedagógica: uma *proposição de normatividade*; 3) por último, ele condicionou suas recomendações e amparou as soluções que elaborou a um dado presente e uma determinada condição hodierna, portanto situou suas afirmações à utilidade de uma época, que supostamente coloca em desuso certas construções: uma *proposição de atualidade*.

Estará munido o arqueólogo, através dessas técnicas postas em aplicação,

de possibilidades daí derivadas que o autorizam a interpretar as relações sociais que recortou através de discursos que as constituíram, subjetivaram e modificaram.

Não esquecendo que...

Não pretendi, neste texto, esgotar a complexidade dos pressupostos foucaultianos no que tange aos sistemas de linguagem, algo que, por si só, vasto, e que vêm sendo desenvolvido com detalhe há, pelo menos, trinta anos, no Brasil (AQUINO, 2013). Meu objetivo foi muito mais singelo: fazer um convite àqueles que, como eu, interessam-se por uma terceira via investigativa no que toca aos processos educacionais. Uma rota de pesquisa nem melhor e nem pior do que as outras, mas, certamente, *diferente*. Desse modo, tentei partilhar algumas pedras angulares que penso ser, no mínimo, produtivas, para que possamos empreender trabalhos na linha de análise discursiva compartilhada por Michel Foucault.

As categorias apresentadas – os objetos, as modalidades enunciativas, as formações conceituais e o campo das estratégias -, quando operacionalizadas tanto ao nível dos discursos quanto ao nível dos enunciados, fazem possível e instrumentalizável ao pesquisador, investido da posição de arqueólogo do saber, encontrar a individualidade de uma formação discursiva; através da qual pode-se definir o campo estratégico dos enunciados e conceitos que ali se movimentam, compreendendo-os como parte indissociável, não obstante suas incongruências, de um mesmo jogo de relações e sistemas de pensamento.

Entretanto, insuficiente será a arqueologia de um campo de conhecimento, se esse fosse postado de maneira isolada e desconectada da rede heterogênea de instituições, práticas e medidas que fazem fluir seus discursos e torná-los não mais jogos linguísticos subjetivos, mas, intensamente, práticas concretas que governam, condicionam e fazem existir modos de vida e pensamento em dadas sociedades. É necessário, diria premente, o entendimento do último elemento que, no meu modo de ver, engloba a “tríade fabricante de subjetividade” ao lado da verdade e do discurso: o *dispositivo*. É ele a máquina que internaliza nos sujeitos, efetivamente, as relações de poder e saber. Mas isso nos induziria a outro texto.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-324, abr./jun. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires de (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente*: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**:

para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Ditos e Escritos IV**: estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KUHN, Thomas F. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

O processo ensino-aprendizagem convencional (quadro e giz), muitas vezes, impossibilita o aluno a visualizar na prática a necessidade de estudar conteúdos, principalmente nas áreas das exatas (Matemática, Física, Química) segundo o Feitosa (2013). A Robótica Pedagógica (RP) ou Robótica Educacional (RE) consiste basicamente na aprendizagem por meio da montagem de sistemas constituídos por robôs. Esses dispositivos automáticos passam a ser, na verdade, artefatos cognitivos que os alunos utilizam para explorar e a expressar suas próprias ideias, ou “um objeto-para-pensar-com”, nas palavras de Papert (1986).

**Alexandre António Timbane
Omar Ouro-Salim
Ecimara Rebelo**

A importância do uso das ferramentas tecnológicas na Escola SESI SENAI Catalão

The importance of the use of technological tools in the SESI SENAI Catalão Schools

ALEXANDRE ANTONIO TIMBANE*

OMAR OURO-SALIM**

ECIMARA REBELO***

Resumo

O artigo debate o desenvolvimento da ferramenta robótica educacional por meio da aplicação do KIT LEGO aplicada aos alunos da Educação Básica do SESI/SENAI em Catalão. Para embasar este trabalho buscou-se argumentações teóricas em artigos relevantes que tratam do assunto na base de dados do Google acadêmico e institucional SESI e SENAI, que a partir da leitura e análise das teorias citadas nos textos, forneceu o conteúdo para a argumentação das discussões sobre os mecanismos da aplicação do KIT LEGO aos alunos do EBEP. A metodologia foi a revisão bibliográfica seletiva e exploratória, através da leitura material institucional e entrevista da equipe pedagógica da instituição e alunos participantes do projeto, comparação de resultados de desempenho de participação no Torneio FLL, no ENEM, no SISUTEC e em vestibulares. Após o estudo de caso constatou-se que a robótica educacional pode ser uma ferramenta inovadora e dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem em uma instituição de ensino.

Palavras-chave: Lego kit. Robóticas. Inovação. Educação.

*Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Pós-Doutor em Estudos Ortográficos e em Linguística Forense; Professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/ UNILAB/Campus dos Malés, BA, Brasil; Email: alextimbana@gmail.com

**Mestrando, Administração pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional; Email: ouromar@yahoo.fr

***Mestranda, Administração pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional; Email: elcimara.rabelo@outlook.com

Abstract

The article discusses the development of the educational robotic tool through the application of LEGO KIT applied to students of Basic Education of SESI/ SENAI in Catalan. To support this work, we sought theoretical arguments in relevant articles that deal with the subject in the academic and institutional Google database SESI and SENAI, which from the reading and analysis of the theories cited in the texts, provided the content for the argumentation of the discussions on the mechanisms for applying the LEGO KIT to EBEP students. The methodology was the selective and exploratory bibliographical review, through the reading of institutional material and interview of the pedagogical team of the institution and students participating in the project, comparison of performance results of participation in the FLL Tournament, ENEM, SISUTEC and vestibular. After the case study it was verified that educational robotics can be an innovative and dynamic tool of the teaching-learning process in an educational institution.

Keywords: Kit lego. Robotics. Innovation. Education.

Introdução

No Brasil, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) criou no ano de 2015, um grupo de trabalho para identificar as práticas inovadoras na Educação Básica, conforme medida regulamentada pela portaria 751, de 21 de julho de 2015. Esse grupo de trabalho nacional é composto por representantes do MEC e especialistas da área de educação, tendo como atribuições monitorar o desenvolvimento da iniciativa para a inovação e criatividade na educação básica, ratificar documentos de referência sobre inovação e criatividade e organizar trabalhos regionais, cujo objetivo é mobilizar professores, estudantes, pais, comunidade e governos locais (BRASIL, 2015).

A Escola SESI-SENAI Catalão foi inaugurada no dia 28 de dezembro de 1988, sendo fruto da parceria entre SENAI-GO, Prefeitura e as mineradoras de Goiás Fértil (hoje, Ultrafértil), Mineração Catalão e Copebrás. Atualmente, a escola oferece educação profissional nos níveis de aprendizagem (básico e técnico), qualificação e aperfeiçoamento profissional, habilitação técnica, e o EBEP - Ensino Médio articulado a Educação Profissional. Outra modalidade de atendimento são os serviços de assessoria e assistência técnica e tecnológica que auxiliam no desenvolvimento de produtos, na absorção de novas tecnologias, melhoria da qualidade e da produtividade das linhas de produção de acordo com Projeto Lego Zoom (CESAR, 2005).

A inovação na educação consiste em encontrar maneiras de transformar os antigos modelos e quebrar paradigmas, chamando a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que reflita sobre as necessidades na formação de mudança e de melhoria da qualidade de ensino, bem como, sobre as alternativas possíveis para a sua realização, tal como Feitosa (2013)

aponta. A inovação tecnológica na educação é um assunto importante de estudo para respostas concretas as perguntas frequentes dos alunos quanto a aplicabilidade do conteúdo estudado em sala de aula na sua vida profissional.

O processo ensino-aprendizagem convencional (quadro e giz), muitas vezes, impossibilita o aluno a visualizar na prática a necessidade de estudar conteúdos, principalmente nas áreas das exatas (Matemática, Física, Química) segundo o Feitosa (2013). A Robótica Pedagógica (RP) ou Robótica Educacional (RE) consiste basicamente na aprendizagem por meio da montagem de sistemas constituídos por robôs. Esses dispositivos automáticos passam a ser, na verdade, artefatos cognitivos que os alunos utilizam para explorar e a expressar suas próprias ideias, ou “um objeto-para-pensar-com”, nas palavras de Papert (1986).

Nos estudos realizados depreende-se que a RP tem proporcionado uma maneira diferenciada de trabalhar o aprendizado de conceitos, a partir da montagem e controle de dispositivos robóticos, via computador. O processo de disseminação da RP inclui, na sua metodologia, a realização de oficinas de trabalho envolvendo professores e alunos. Segundo D’Abreu (2004), as etapas dessas oficinas são: a demonstração do funcionamento dos componentes eletrônicos, motores, sensores e lâmpadas; a formação de grupos de trabalhos; a montagem de dispositivos robóticos pelos grupos; o desenvolvimento dos programas de computador responsáveis pelo controle do robô; a discussão dos aspectos científicos e tecnológicos inerentes ao dispositivo robótico, em construção, com base nos conceitos curriculares que se pretende trabalhar; os testes e a conclusão dos projetos; a apresentação dos projetos para os colegas participante da oficina e demais convidados.

Na robótica aplicada à educação, o importante é o processo, o desenrolar dos trabalhos e não o resultado por si só. É imprescindível explorar todas as possibilidades, buscando o aprendizado por meio da reflexão individual e da interação em grupo (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-robô, professor-robô) e em seguida propondo alternativas para a solução de situações problemas por meio do aprimoramento de montagens, ideias e abordagens. A RP permite interagir com o concreto (robô) e o abstrato (programa) em um mesmo projeto, proporcionando a oportunidade de o aluno observar a ação (movimento do robô) de seu raciocínio executado em um artefato físico.

Nessa perspectiva, a relação entre o professor e o aluno exista como espaço interpsicológico e interpessoal, que favorece e facilita a aprendizagem. Daí a importância dessa relação como constituidora de um espaço propício à aprendizagem. O trabalho com a ferramenta Kit Lego na escola SESI-SENAI catalão objetiva o desenvolvimento de projetos em parceria, trabalhando com grupos de quatro, cinco ou seis crianças, possibilitando a discussão entre os elementos do grupo, com seus pares e até familiares e ainda com os profissionais que atuam no setor de ciência computação. Nesses projetos, as crianças socializam as suas descobertas, as dificuldades enfrentadas, como conseguiram contorná-las ou que estratégias foram empregadas para

as soluções encontradas. Também, oportuniza os alunos a participarem o programa de torneiro FLL no nível nacional como internacional organizado cada ano.

A presente pesquisa visa discutir a importância e a aplicação dessas tecnologias em prol de uma educação de qualidade e evoluída que permite o desenvolvimento de capacidades intelectuais dos alunos. A pesquisa visa analisar as formas mais inovadoras que possam ajudar todo tipo do (a) aluno (a) em especial ao que tem necessidades especiais. O artigo inicia com debates de teorias e estudos já divulgados sobre o assunto. Nessa parte se levantam as ideias construtivas que valorizam a robótica dando ênfase para a mudança de metodologias de ensino no século XXI. A seguir, apresenta a metodologias, os materiais e os meios utilizados na pesquisa para finalmente se apresentar os principais resultados colhidos das análises qualitativas e quantitativas da pesquisa. A pesquisa termina com apresentação de considerações finais e referencias utilizadas.

Debates teóricos

Segundo Zilli (2004) a Robótica Educacional (RE) é um recurso tecnológico bastante interessante e rico no processo de ensino-aprendizagem, ela contempla o desenvolvimento pleno do aluno, pois propicia uma atividade dinâmica, permitindo a construção cultural e, enquanto cidadão tornando-o autônomo, independente e responsável. A RE, ou RP pode ser entendida como o ambiente de aprendizagem no qual o professor ensina ao aluno a montagem, automação e controle de dispositivos mecânicos que podem ser controlados por um computador (CESAR, 2005).

Papert (1985) é um dos maiores apoiadores do uso da tecnologia na educação. Foi um dos fundadores do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e o pioneiro em criar uma linguagem de programação totalmente voltada para a educação. Influenciado pelas ideias construtivistas, Papert desenvolveu o construcionismo para explicar a ideia construcionista, ele refere o proverbio africano: se um homem tem fome, poderá dar-lhe um peixe, mas no dia seguinte ele terá fome novamente. Se lhe deres uma vara de pesca e lhe ensinares a pescar, ele nunca mais terá fome. No entanto, essa será uma solução que durará por um prazo curto. O construcionismo propõe que sejam fornecidas as ferramentas necessárias para que os alunos possam descobrir e explorar o conhecimento. Essas ferramentas, segundo Papert (1985), são os computadores. Segundo essa teoria, o processo de aprendizagem ocorre por meio da realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável que possua um significado pessoal para o aprendiz. Portanto, postula o conceito de que se aprende melhor fazendo. Papert (1985) defende também que na educação, a mais elevada marca do sucesso não é ter imitadores, mas inspirar outros a irem além. Estes mesmos estudantes passam boa parte de seu tempo na escola estudando conteúdos de matemática e física e paradoxalmente, os conceitos que lhes

são apresentados parecem distantes.

Perrenoud (2002) é um sociólogo suíço que é referência para os educadores. Ele acredita que o sucesso e o fracasso escolar não são dependências únicas do ambiente escolar. Em sua visão, cada aprendizado deve ter como objetivo preparar os alunos para etapas subseqüentes do currículo escolar, tornando-os capazes de mobilizar suas aquisições escolares fora do ambiente escolar, tornando qualquer espaço um ambiente pedagógico. Perrenoud (2002) propõe diretrizes norteadoras para a implementação do processo de ensino e aprendizagem por competências, e é essa sua contribuição nos programas da ZOOM Education.

O delineamento de pesquisa utilizado para elaboração desse artigo foi o estudo de caso que, de acordo com Godoy (1995) e Donaire (1997), se caracteriza como um tipo de pesquisa que visa explicar de forma sistematizada os fatos que ocorrem em um determinado contexto. Justifica-se a sua utilização pelo fato de ter sido analisada uma determinada realidade, ou seja, foram investigados fenômenos atuais ocorridos durante o processo de ensino-aprendizagem por meio da adoção da ferramenta Kit LEGO estabelecido em projeto estratégico de implantação em doze unidades escolares o Programa LEGO ZOOM – Dinâmicas Práticas para o Autodesenvolvimento pela Diretoria de Educação e Tecnologia e a Gerência de Educação Profissional do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, alinhadas ao Departamento Nacional, elaborado no ano de 2014 e implantado em turmas pilotos no início do ano de 2015.

O estudo de caso concentrou-se especificamente na adoção de técnicas inovadoras na educação por meio da ferramenta Kit LEGO de robótica NXT Mindstorms com sensores e motores, utilizadas durante as aulas práticas dos alunos do EBEP (Educação Básica do SESI articulada a Educação Profissional do SENAI) da Escola SESI SENAI Catalão, visando unir a formação do cidadão a formação do profissional, ampliando as possibilidades de inserção social e econômica dos alunos ao estabelecer uma nova dimensão para a qualidade do aprendizado escolar.

Foram analisados também o atendimento aos objetivos gerais e específicos descritos no Programa LEGO ZOOM – Dinâmicas Práticas para o autodesenvolvimento, sendo o objetivo geral de incentivar a iniciação tecnológica e contribuir para desenvolver atitudes e competências básicas e de gestão, trazendo uma experiência para que o professor trabalhe na prática o funcionamento dos conteúdos que ele desenvolveu na teoria, facilitando e qualificando assim o processo de aprendizagem, e os objetivos específicos de desenvolver aulas práticas e dinâmicas como uma simulação em sala de aula, contextualizar o uso de tecnologias e conceitos utilizados nas aulas no cotidiano e desenvolver nos alunos habilidades como raciocínio lógico, liderança, cooperação, gestão e gerenciamento e resolução de problemas.

De acordo com o Manual Didático Pedagógico LEGO Education nos programas da LEGO ZOOM existe uma metodologia que contempla quatro

fases, que são, contextualizar, construir, analisar e continuar. Para que essas fases sejam implantadas a Escola SESI SENAI Catalão conta com os livros didáticos ZOOM de dinâmicas práticas para o autodesenvolvimento, que foram desenvolvidos para servir de apoio na aplicação do curso e como referência durante toda a vida profissional do aluno, contendo os conteúdos básicos norteadores listados a seguir e o referencial teórico para criar e gerenciar projetos, desenvolver estratégias para a resolução de problemas, saber trabalhar em equipe, superar conflitos e ser capaz de construir normas de convivência.

As unidades curriculares e seus respectivos conteúdos norteadores desenvolvidos no Programa LEGO ZOOM de Aprendizagem e Autodesenvolvimento LEGO ZOOM – Dinâmicas Práticas para o Autodesenvolvimento são: 1) Cidadania, ética e empreendedorismo, cujo objetivo é que o aluno reflita sobre a implicação das suas atitudes e comportamentos na relação social; 2) Meio Ambiente, onde o aluno compreende a importância da adoção, no exercício do trabalho, de medidas para preservação do meio ambiente; 3) Segurança no Trabalho, o aluno entende a importância da prevenção das medidas de segurança para evitar acidentes; 4) Qualidade, o aluno consegue verificar as medidas que priorizam a qualidade dos serviços executados; 5) Competências para o autodesenvolvimento, cujo o objetivo é explicar ao aluno a importância do trabalho em equipe e as competências para o autodesenvolvimento.

Assim, os alunos que durante as aulas teóricas e práticas melhor se desenvolvem são selecionados a formarem a equipe para representar a escola no Torneio FLL, esses alunos, além de buscarem os conhecimentos técnicos para resolução de problemas por meio do Kit LEGO, também são motivados a trabalharem juntos levando em consideração três aspectos qualitativos avaliadas durante o Torneio FLL – FIRST LEGO®, que são: *core values* (valores fundamentais – inspiração, trabalho em equipe e profissionalismo gracioso); design do robô (design mecânico, programação, estratégia e inovação) e projeto de pesquisa (pesquisa, solução inovadora e apresentação).

Desde a última década a robótica tem atraído o interesse de professores e pesquisadores por se caracterizar como uma ferramenta importante para o desenvolvimento cognitivo e das habilidades sociais de estudantes de diversos níveis. Assim, isso é resultado de mudanças significativas no âmbito social, cuja a principal característica seria a modificação de uma cultura material para um novo paradigma tecnológico organizado em torno de tecnologias da informação.

Nos dias atuais, muitos professores têm visto na robótica um recurso tecnológico bastante interessante e rico para intervir no processo de ensino-aprendizagem, pois ela contempla o desenvolvimento pleno do aluno por meio de atividades dinâmicas (ZILLI, 2004). A utilização da robótica neste contexto pode focar-se na montagem de dispositivos, programação e trabalhar conceitos ligados a matérias curriculares, tais como Física e

Matemática. Papert (1985) coloca que o ser humano aprende melhor quando está engajado na construção de algo que ele possa mostrar a outras pessoas e que seja significativo para ele. Estes ambientes computacionais, principalmente a Robótica, contribuem para essa forma de pensamento construcionista, porque os alunos se envolvem e interagem com o desenvolvimento de projetos.

Também para Edacom citado por Bacaroglo (2005, p. 23) “a robótica educacional consiste basicamente na aprendizagem por meio de montagem de sistemas constituídos por modelos.” Esses modelos são mecanismos que apresentam alguma atividade física, como movimento de um braço mecânico, levantamento de objetos, etc., como os atuais robôs. Bacaroglo (2005) afirma que o importante dentro de uma dinâmica de trabalho com alunos em uma aula de robótica é criar condições para discussão e promover abertura, de modo que todos os alunos e os professores participem apresentando sugestões na resolução de problemas. Destaca-se também a importância de se criarem problemas para serem solucionados fora do espectro escolar, pois as dificuldades servem para explorar a capacidade do aluno na resolução de problemas práticos do seu cotidiano.

Metodologia: material e métodos

As informações referentes ao conjunto tecnológico Lego apresentadas nesta pesquisa constam nos documentos: Revista Tecnológica ZOOM, revista Lego *Education* – Projetos tecnológicos fornecidos pelo Google Acadêmico. Para a pesquisa contou com entrevista feita a uma professora de ensino médio que dá aulas de robótica. A entrevista foi feita em 2016 no SENAI-SESI Catalão. A escolha SENAI-SESI se justifica pelo fato ser uma das melhores escolas do Estado que lida com a formação industrial daí a importância desse estudo. A formação da entrevistada é rica uma vez que se é graduada em ciências computação e as suas aulas ajudam melhor a compreender a questão em debate.

Por razões de sigilo profissional apenas anunciaremos os dados sem identificar a entrevistada ou fornecer outros dados pessoais tal como se afirmou no termo CE consentimento. O estudo de caso, que prioriza a abordagem qualitativa, aborda uma interpretação de dados feita de acordo com o contexto analisado, a contemplação de diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo e a busca de uma significação a partir de uma visão complexa.

A pesquisa qualitativa supõe um contato maior e duradouro entre o pesquisador, o ambiente e a situação a serem estudados. Os entrevistados são estimulados a pensar de maneira livre sobre o tema proposto pelo pesquisador. Segundo Bogdan e Bilken, apud Ludke e André (1986, p. 13),

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o

processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Assim, ocorrem mudanças nas relações de poder dentro da sala de aula em que os alunos passam a ser protagonistas de suas ações e aprendizagens, e também mudanças na configuração da docência, uma vez que o docente perde o seu papel central e todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem em uma relação de parceria e todos são responsáveis pelo processo de inovação.

Para levantar as informações, os instrumentos e estratégias metodológicas para coleta de dados nesta pesquisa utilizamos, a entrevista com o professor de robótica e a observação participante. Na presente investigação utilizamos a observação participante, metodologia na qual o observador pode participar do dia a dia do indivíduo ou dos grupos em estudo, e ter uma visão dos comportamentos interpessoais. Nessa modalidade, privilegia-se o método em que o observador participa da vida diária das pessoas em estudo, tanto abertamente no papel de pesquisador, como assumindo papéis disfarçados, observando fatos que acontecem, escutando o que é dito e questionando as pessoas ao longo de um período de tempo.

Ao todo, foram feitas mais de 18 horas de observações no período de abril do ano de 2016, às aulas de robótica na escola SESI SENAI Catalão (GO) com alunos de 11 a 16 anos de idade, cursando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Procuramos observar como era a dinâmica de uma aula de robótica no laboratório montado para este tipo de aula: como os alunos interagem entre si, com os kits de robótica, com os computadores e com o professor. Também observamos se existiam fatores que poderiam ser considerados inovadores e quais os papéis do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, realizamos também uma entrevista com o professor de robótica a fim de obter informações que demonstrassem a dinâmica das aulas de robótica sob a perspectiva docente. Por ser uma técnica na qual o pesquisador adquire de forma clara e rápida as informações almejadas, fizemos 13 (treze) perguntas abertas sobre assuntos relacionados ao conceito de robótica, ao papel do professor nas aulas, à importância do estímulo à autonomia e ao trabalho em grupo, às práticas inovadoras que a robótica propõe e se o professor já participou de campeonatos de robótica com seus alunos.

Resultados e discussões

Segundo o Manual Didático Pedagógico *LEGO Education*, em 1980, o grupo LEGO criou mundialmente o ramo de atividade dedicado especialmente à educação, por meio da parceria firmada com o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Somente em 1998 a operação da *LEGO Education* é iniciada no Brasil, com o propósito de inovar o modelo tradicional de ensino no Brasil, baseado na transmissão de conteúdos e na avaliação por meio de testes.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) entende o uso da tecnologia como ferramenta para auxiliar o ensino (computador, projetor multimídia, softwares educativos, etc.). No contexto da educação tecnológica, o aluno é estimulado a criar e compreender como o mundo funciona, aplicando de forma racional e efetiva aquilo que aprendeu interagindo com a tecnologia no mundo real. O modelo LEGO ZOOM se tornou um grande sucesso no Brasil. Em 2003, foi lançado com 9300 alunos e atingiu, em 2013, quando o manual didático pedagógico foi produzido, quase 1,5 milhão de alunos, em rede pública e privada. Foi a realização do sonho de ver alunos nas escolas desenvolvendo habilidades, competências, atitudes e valores para a vida, ajudando educadores a inspirar crianças, jovens, adolescentes a construir um mundo melhor.

Os programas educacionais possuem a mesma base filosófica, pedagógica e metodológica. Por meio do emprego de recursos tecnológicos de construção da *LEGO Education*, os alunos trabalham em equipe em busca de soluções para resolver problemas relacionados a temas relevantes do mundo real. Esse modelo proporciona o operacionalizar, o saber-fazer e a construção do conhecimento de maneira sistemática e holística, desenvolvendo assim habilidades, competências, atitudes e valores para a vida.

A seleção de diferentes teorias de aprendizagem como apoio para a criação do Modelo de Educação Tecnológica da ZOOM foi feita diante da reflexão de diversos temas como a necessidade da sociedade e do mercado de trabalho. Além disso, a simples compreensão de uma teoria de aprendizagem não pode ser aplicado a todo tipo de atividade educacional nem dá pistas sobre o melhor procedimento a ser aplicado a todas as situações, segundo Oliveira (1999). Oliveira (1999) assim se manifesta sobre esse assunto e explicou que essa questão nos remete a um problema central na área da educação como a relação entre propostas teóricas e prática pedagógica. Há quatro pilares de uma educação para atender as necessidades profissionais e pessoais do século 21, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e finalmente, aprender a ser.

Jean Piaget (1896-1980) é tido como o criador do construtivismo. Ele estudou o desenvolvimento da inteligência, considerando a evolução do raciocínio desde o nascimento do ser humano. O construtivismo propõe a participação do aluno ativamente no próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida, e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. O indivíduo, a partir de sua ação, estabelece as propriedades dos objetos e constrói, as características do mundo.

A mediação da aprendizagem é um tipo especial de interação entre quem ensina e quem aprende, na qual o mediador interpõe e seleciona os estímulos externos, atuando como um facilitador da aprendizagem. Neste contexto, espera-se do professor uma postura de facilitador da

aprendizagem e do aluno requer-se que abandone sua posição passiva, questionando, investigando e descobrindo. O papel do professor deixa de ser apresentar informações e experiência e passa a ser de preparar de situações de aprendizagem, para que o aluno seja desafiado, instigado, confrontado com problemas e com oportunidade de tomada de decisão.

Assim, ocorrem mudanças nas relações de poder dentro da sala de aula em que os alunos passam a ser protagonistas de suas ações e aprendizagens, e também mudanças na configuração da docência, uma vez que o docente perde o seu papel central e todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem em uma relação de parceria e todos são responsáveis pelo processo de inovação.

Na formação e educação de alunos em qualquer área, percebe-se que a Robótica Educativa, assegura um processo emancipador nos sujeitos. Isso se consegue à medida que novos estímulos e competências como a ludicidade, a criatividade e a interatividade são desenvolvidos. O professor deve criar condições para que o aluno “aprenda a aprender”, desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas e estimulando a articulação entre saberes e competências. O autor afirma que o professor é o responsável pela mediação da construção do processo de conceituação no aluno, mobilizando-o a utilizar recursos (cognitivos) para solucionar várias situações complexas.

Assim, percebe-se que o robô em sala de aula faça com que o aluno possa compreender melhor a situação a ser resolvida, fazendo-o buscar uma solução a esta situação e, na sequência, analisar os resultados obtidos. Outros pesquisadores destacam a necessidade de uma reformulação dos currículos escolares, uma formação de professores e representantes da escola, para que eles possam trabalhar adequadamente a interdisciplinaridade que a tecnologia possa proporcionar. A iniciativa também influenciou a relação entre o grupo, permitindo uma maior comunicação entre os alunos e professores, que de certa forma, era distante. É importante remarcar a necessidade do envolvimento da equipe (alunos e professores) no processo de experimentação. Além disso, indicam que a reformulação curricular e o processo formativo de professores, como sendo necessário e urgente na escola.

Ao serem questionados sobre como imaginavam um robô, para alguns, robô eram apenas aqueles com formas humanoides, outros nem tinham ideia do seria um robô. E quando questionados sobre as atividades propostas, os alunos gostariam que outras atividades fossem propostas. A escola representa uma das instituições sociais mais importantes, pois ela é o elo que media a interação entre o indivíduo e a sociedade, permitindo com que, a criança possa apropriar-se de valores e modelos sociais, repercutindo diretamente em sua autonomia.

Para tanto, a tecnologia representa parte deste elo, pois permite que sejam adotadas ações que viabilizem o processo educativo. Neste sentido, a Robótica Educativa nas escolas visa proporcionar aos alunos o despertar do raciocínio lógico, a criatividade, a autonomia no aprendizado, a

compreensão de conceitos e procura melhorar a convivência em grupo, tratar a cooperação, o planejamento de atividades e tarefas.

Os estudantes estão imersos em um ambiente em que a tecnologia é facilmente percebida: carros, celulares e computadores são exemplos que todos conhecem e muitos utilizam, no entanto, poucos entendem. Estes mesmos estudantes passam boa parte de seu tempo na escola estudando conteúdos de matemática e física e paradoxalmente, os conceitos que lhes são apresentados parecem distantes. Para Zilli (2004) a educação é um campo fértil para o uso da tecnologia, tendo em vista a gama de possibilidades que apresenta, tornando a aprendizagem mais dinâmica e motivadora. O que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente.

Os resultados qualitativos observados por meio da adoção da ferramenta Kit LEGO na Escola SESI SENAI Catalão foram de encontro com os objetivos esperados com a implantação do Projeto LEGO ZOOM – Dinâmicas Práticas para o Autodesenvolvimento, percebeu-se durante as entrevistas realizadas com alunos e equipe pedagógica envolvida, bem como, durante as observações das aulas práticas de robótica, uma melhoria significativa quanto ao incentivo a iniciação tecnológica e contribuição para desenvolvimento de atitudes e competências básicas e de gestão aos alunos, trouxe também experiências para que o professor pudesse trabalhar na prática o funcionamento dos conteúdos que o aluno estudou na teoria, facilitando e qualificando assim o processo de aprendizagem.

Por meio de observações e entrevistas obteve-se resultados qualitativos positivos quanto ao desenvolvimento de aulas mais práticas e dinâmicas como uma simulação de sala de aula, melhoria na contextualização do uso de tecnologias, conceitos utilizados nas aulas no cotidiano e desenvolvimento das habilidades como raciocínio lógico, liderança, cooperação, gestão e gerenciamento e resolução de problemas.

Além disso a adoção da ferramenta Kit LEGO na Escola SENAI Catalão foi a formação do Grupo MEQ LEGO constituído no ano de 2015 por 9 alunos do EBEP matriculados nos cursos técnico em mecânica, técnico em eletrotécnica e técnico em química, tais alunos passaram por treinamento durante meses e foram os representantes da escola no Torneio FLL 2016 etapa Nacional, realizado no mês de março de 2016, em Brasília-DF. A Equipe MEQ LEGO participou só apenas a etapa nacional porque obteve um total de 263 pontos no Torneio FLL 2016, não sendo suficiente para se classificarem para a etapa internacional, mas somente o fato de terem participado já foi um resultado positivo tanto para os alunos como para equipe pedagógica da Escola SESI SENAI Catalão.

Como resultado quantitativo percebeu-se o aumento em mais de 100% no índice de aprovação dos alunos do EBEP (Educação Básica do SESI (Ensino Médio) articulada a Educação Profissional do SENAI) por meio do ENEM

(Exame Nacional do Ensino Médio), do SISUTEC (Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica) e em vestibulares, ou seja, o índice de 25% de aprovação em 2014 passou para 52% em 2015, após a implantação do Programa LEGO ZOOM na Escola SESI SENAI Catalão.

No início de 2015, com a implantação do Projeto LEGO ZOOM – Dinâmicas Práticas para o Autodesenvolvimento, todos os alunos são motivados a realizar as atividades pedagógicas em sala de aula e laboratório de robótica levando em consideração os valores qualitativos e quantitativos avaliados durante o Torneio FLL – *FIRST LEGO® League* – Competição de nível estadual, nacional e internacional realizada pelo grupo FIRST – *For Inspiration and Recognition of Science and Technology* (Para Inspiração e Reconhecimento da Ciência e Tecnologia) em parceria com a LEGO.

Os resultados qualitativos e quantitativos desempenhados pela equipe MEQ LEGO durante a fase nacional do Torneio FLL 2016. Diante dessa análise observou-se que para o pilar LEGO *Core Valours* a equipe MEQ LEGO obteve resultado de 55% exemplar (equipe equilibrada e estimulada independente da conquista de prêmios), 22% finalizado (equipe conseguiu resolver os problemas e a tomarem decisões para atingir os objetivos) e 22% em desenvolvimento (equipe apta a descrever pelo menos um exemplo). Quanto ao pilar LEGO Projeto de Pesquisa a equipe MEQ LEGO obteve resultado de 100% exemplar (processo de pesquisa muito bem formulado, excelente solução e compartilhamento e apresentações exemplares), o tema do projeto de pesquisa da equipe MEQ LEGO foi “O uso dos resíduos da construção civil e das embalagens plásticas de polietileno de alta densidade para produção de polisídeo”. Já para o pilar Design do Robô a equipe MEQ LEGO obteve resultado de 67% finalizado (otimizar o robô de forma modular, melhorar as possibilidades de soluções disponíveis na plataforma de programação), 11% em desenvolvimento (melhorar direcionamento do foco para solução) e 22% iniciante (peças ou tempo excessivos para reparos e recursos originais sem valor nem potencial agregado). Das 28 habilidades avaliadas no total durante a etapa nacional 206 do Torneio FLL, a equipe MEQ LEGO apresentou 54% exemplar, 29% finalizado, 10% em desenvolvimento e 7% iniciante, sendo a escala de pontuação crescente por status de iniciante, em desenvolvimento, finalizado e exemplar.

Durante o levantamento de dados qualitativos dessa pesquisa foram realizadas entrevistas presenciais junto a equipe de alunos da Escola SESI SENAI Catalão participantes do Programa LEGO ZOOM durante as aulas práticas de robótica e também junto a alguns alunos do grupo MEQ LEGO competidores e representantes da escola no Torneio FLL – *FIRST LEGO®* fase nacional 2016, sendo questionado suas experiências, sensações e contribuições que o programa teve para a mudança de vida (pessoal, profissional, acadêmica e outras).

O aluno “A” de 15 anos de idade residente na cidade de Catalão pontuou sua participação no Programa LEGO ZOOM como positiva, pois a participação

nas aulas de robótica o fez mudar de pensamento e atitudes perante ao seu futuro pessoal e profissional, conforme relato a seguir:

Entrar na robótica foi maravilhoso para mim porque com ela eu pude perceber que tem algo melhor do que ficar na rua sem ter algo para fazer ou ficar conhecendo maus caminhos, com a robótica tive a chance de viver um mundo onde eu poderia mudar para melhor me esforça melhor, com a robótica pude tentar ser alguém nessa vida e não um "vagabundo", além de tudo, na robótica não ganhei só amigos, mas criei uma família onde um ajuda o outro, um se importa e preocupa com o outro, a robótica me fez mudar de um menino que não fazia nada, para um menino que quer ser alguém na vida, quer estudar, e fazer uma boa faculdade, espero ser o melhor em alguma coisa porque além da robótica me dar tudo isso, eu aprendi uma lição "nunca desistir dos meus sonhos, pois desistir não é o caminho certo".

O aluno "B" de 15 anos de idade residente na cidade de Catalão participou do Torneio FLL 2016 pontuou os resultados positivos, pois lhe mostrou a necessidade de mudança comportamental individual e profissional e melhoria no relacionamento interpessoal, conforme seguinte relato:

A FLL me mudou em várias áreas: como pessoa, os Core Values me tornou alguém melhor, como profissional, além da experiência com o projeto e com o robô, aprendi a trabalhar em equipe, como acadêmico o Torneio FLL me mostrou a importância de ter bons estudos, como cidadão, a temporada me mostrou o problema com o lixo que eu não percebia, além disso e várias outras coisas, o Torneio FLL me trouxe vários amigos, seja da equipe que eu participo, mentores, outras equipes, dentre várias outras pessoas. (Aluno B)

O Aluno "C" de 15 anos de idade residente na cidade de Catalão também participou do Torneio FLL 2016 percebeu o quanto a sua participação no Programa LEGO o ajudou a ser uma pessoa melhor e acreditador em seus sonhos, a não desistir diante dos desafios e dificuldades, melhorou o desempenho nas disciplinas de exatas e a cuidar melhor do meio ambiente por meio do uso consciente do descarte de resíduos, revendo conceitos e saindo da zona de conforto, também se decidiu quanto ao interesse em estudar engenharia mecatrônica na faculdade, conforme constatado no relato a seguir:

Fiquei 8 meses esperando e me esforçando com o projeto para conseguir ir para o torneio, no começo eram 45 alunos querendo participar da temporada Trash Trek 2016, mas ao longo de alguns meses muitos desistiram

e outros foram desclassificados e foi muito difícil para eu permanecer, mas eu consegui, e essa foi a primeira lição que pude tirar do projeto: não desistir dos sonhos que temos. Uma mudança clara que pude perceber, foi o meu desenvolvimento nas matérias de física e matemática. Através da robótica, tive mais facilidade e prazer em estudá-las fazendo assim, eu melhorar meu desempenho.
(Aluno C)

Outro aspecto que também contribuiu muito no meu cotidiano foi a minha forma de pensar sobre o mundo e principalmente sobre os resíduos que são descartados, a maioria das vezes incorretamente e, para mim, não era muito diferente, eu tinha alguns hábitos errados de jogar papéis de balinhas e diversas coisas no chão. Essa temporada me proporcionou sair da minha zona de conforto e rever os meus conceitos. E para terminar, eu não poderia esquecer da inclusão dos *Core Values* no meu cotidiano para com todos. Eu nunca pensei em participar de um torneio onde havia uma competição amigável, e logo ao chegar lá eu tive o prazer de não só ver, mas vivenciar isto. A partir de tudo que eu relatei surgiu o meu interesse pela engenharia mecatrônica. Na robótica eu pude aprender o verdadeiro significado do *Core Values*.

Diante dos relatos dos alunos envolvidos no Programa LEGO percebemos que os resultados qualitativos obtidos são positivos levando em consideração a adoção da ferramenta Kit LEGO na Escola SESI SENAI Catalão, e conseqüentemente na educação. Relatos qualitativos da equipe pedagógica da Escola SESI SENAI Catalão, mostram que durante o levantamento de dados qualitativos dessa pesquisa foram realizadas entrevistas por meio de reuniões presenciais e formalizadas eletronicamente via e-mail junto a equipe pedagógica da Escola SESI SENAI Catalão quanto a importância da aplicação da tecnologia LEGO ZOOM no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do EBEP – Educação profissional articulada a educação básica (Ensino Médio).

A equipe dos professores envolvidos no Programa LEGO ZOOM de Aprendizagem e Autodesenvolvimento demonstraram a dinâmica das aulas de robótica sob a perspectiva do docente, os conceitos de robótica, o papel dos professores nas aulas e no processo de ensino-aprendizagem, a importância do estímulo a autonomia e ao trabalho em grupo, as práticas inovadoras que a robótica propõe e o incentivo aos alunos a participarem da competição de robótica por meio do Torneio FLL.

A professora de robótica e responsável pelo Programa LEGO ZOOM de Aprendizagem e Autodesenvolvimento relatou um breve histórico de implantação e aplicação do Programa LEGO ZOOM, os pontos fortes e fracos percebidos durante as aulas práticas de robótica, e as experiências profissionais adquiridas com a adoção da ferramenta inovadora educacional Kit LEGO na Escola SENAI Catalão. Segundo ela, “As atividades envolvendo robótica tem sido aplicadas na Escola SESI SENAI Catalão há

aproximadamente 7 anos, sendo que, desde 2014 houve uma maior visibilidade e investimento na proposta pedagógica. As turmas participantes são desde o ensino médio até o curso técnico, passando pelas turmas de qualificação, aperfeiçoamento e aprendizagem, onde percebe-se um grande envolvimento por parte dos alunos na elaboração de hipótese, na resolução de conflitos e dos problemas, no entendimento da concepção interdisciplinaridade e no trabalho em equipe. Eles se sentem realmente protagonistas na aquisição do conhecimento.

Usam saberes anteriores na resolução de problemas, transferem o que aprenderam para resolver outra situação, compartilham experiências. Como nem tudo são flores há os alunos dispersos, que acham que o objetivo da atividade é “brincar”, mas esses casos não são tão frequentes e, quando acontecem, são tratados já na primeira aula. Enfim, experiências com robótica, como aliado do professor, desperta o interesse dos alunos por algo novo, criando um ambiente propício às trocas sociais, cooperação, senso de responsabilidade e atitude.

O supervisor de educação e tecnologia considerou melhorias significativas na qualidade do processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos da escola, possibilitou também melhoria na capacitação quanto a lógica de programação e novas estratégias de ensino, além de que, houve também uma melhoria quantitativa quanto ao índice de aprovação por meio do ENEM, SISUTEC e vestibulares, que passou de aproximadamente 25% em 2014 para 52% em 2015, após a implantação do Programa LEGO ZOOM na escola. De acordo com o supervisor “O Programa LEGO ZOOM possibilitou capacitar todos os docentes da escola em lógica de programação e novas estratégias de ensino, possibilitando aplicar os conhecimentos teóricos na prática, em todas as componentes curriculares dos cursos desenvolvidos pela escola, levando assim, os mesmos a despertar nos alunos o interesse para a elaboração de projetos desafiadores.

A robótica possibilita desenvolver no educando os fundamentos técnicos e científicos dos conteúdos estudados em sala de aula, apresentando soluções matemáticas e desenvolvendo o raciocínio lógico para a solução de diferentes situações-problema de diversas áreas de atuação, bem como a liderança, cooperação, gestão e trabalho em equipe, considerando diferentes contextos e análise de dados, na sociedade, no meio ambiente, na saúde, no segmento produtivo, etc. Evidenciando assim a importância da tecnologia no cotidiano do ser humano e para o desenvolvimento e competitividade da indústria.

Acompanhando o dia a dia dos alunos na escola, percebe-se o quanto os mesmos se interessam pelos trabalhos com robótica, a vontade que todos demonstram em participarem das competições a nível escolar, estadual e nacional de programação e desenvolvimento de projetos com robótica LEGO ZOOM. Após a implantação das aulas de robótica nas componentes curriculares do ensino médio e técnico, tivemos um aumento de alunos

com aprovação no ENEM e nos vestibulares para a área de exatas, sendo que nas turmas de EBEP anteriores a implantação ao projeto o índice de aprovação no vestibular foi em torno de 25%, após a implantação do projeto, em 2015, tivemos o índice de 52% de aprovação, por meio do ENEM, SISUTEC e vestibulares". Diante dos relatos da equipe pedagógica envolvida no Programa LEGO percebemos que os resultados qualitativos e quantitativos obtidos são positivos levando em consideração a adoção da ferramenta Kit LEGO na Escola SESI SENAI Catalão, e conseqüentemente na educação.

Conclusão

Após observação e análise de dados, constatamos que a robótica pedagógica pode ser uma ferramenta inovadora e dinamizadora do processo de ensino/aprendizagem em uma instituição de ensino. O programa de Educação Tecnológica LEGO ZOOM permite que os papéis atribuídos aos professores e alunos se alterem, ou seja, o professor passa a ser um mediador do conhecimento adquirido pelo aluno quando esses estão em fase de estudo de caso problematizado e execução das atividades para resolução do problema. Com essa mudança, o aprendizado também ganha novas concepções, formas, e o processo de ensino-aprendizagem se dinamiza pela troca de conhecimento e percepção do aluno de aplicabilidade do conteúdo na sua vida pessoal e profissional.

Consideramos oportuno salientar que, mesmo sendo um instrumento dinâmico, a robótica educacional, assim como qualquer outra tecnologia aplicada à educação, deve ser utilizada com critério e planejamento para que não ocorra um ensino tecnicista desprovido de elementos facilitadores da autonomia e da aprendizagem significativa.

O aluno precisa levar a sério e perceber a aplicabilidade efetiva do assunto abordado em sala de aula para o seu futuro profissional e pessoal, sendo o professor a peça chave para realização de uma aula baseada em planejamento e critérios qualitativos e quantitativos, avaliados durante a FLL – *FIRST LEGO® League* – Competição de nível internacional realizada pelo grupo FIRST – *For Inspiration and Recognition of Science and Technology* (Para Inspiração e Reconhecimento da Ciência e Tecnologia) em parceria com a LEGO®.

Com a adoção da ferramenta inovadora na educação por meio do Kit LEGO quem ganha, em primeiro lugar é o aluno, que aprende mais e melhor, e em segundo lugar, o mercado de trabalho, que passa a contar com profissionais com perfil inovador, fato que se torna especialmente vantajoso em momentos de grandes desafios no mercado de trabalho.

Papert (1985) coloca que o ser humano aprende melhor quando está engajado na construção de algo que ele possa mostrar a outras pessoas e que seja significativo para ele. Estes ambientes computacionais, principalmente a Robótica, contribuem para essa forma de pensamento construcionista,

porque os alunos se envolvem e interagem com o desenvolvimento de projetos. Na formação e educação de alunos em qualquer área, percebe-se que a Robótica Educativa, assegura um processo emancipador nos sujeitos. Isso se consegue à medida que novos estímulos e competências como a ludicidade, a criatividade e a interatividade são desenvolvidos.

Assim, percebe-se que o robô em sala de aula faz com que o aluno possa compreender melhor a situação a ser resolvida, fazendo-o buscar uma solução a esta situação e, na sequência, analisar os resultados obtidos. Há necessidade de uma reformulação dos currículos escolares, uma formação de professores e representantes da escola, para que eles possam trabalhar adequadamente a interdisciplinaridade que a tecnologia possa proporcionar. A iniciativa também influenciou a relação entre o grupo, permitindo uma maior comunicação entre os alunos e professores, que de certa forma, era distante.

A escola representa uma das instituições sociais mais importantes, pois ela é o elo que media a interação entre o indivíduo e a sociedade, permitindo com que, a criança possa apropriar-se de valores e modelos sociais, repercutindo diretamente em sua autonomia. Para tanto, a tecnologia representa parte deste elo, pois permite que sejam adotadas ações que viabilizem o processo educativo. Neste sentido, a Robótica Educativa nas escolas visa proporcionar aos alunos o despertar do raciocínio lógico, a criatividade, a autonomia no aprendizado, a compreensão de conceitos e procura melhorar a convivência em grupo, tratar a cooperação, o planejamento de atividades e tarefas.

Este estudo de caso, prova mais uma vez que o estudo com recurso às novas tecnologias tem surtido efeitos positivos em alunos que sempre estão conectadas às tecnologias. As novas tecnologias produzem resultados mais eficientes quando bem aplicados e difundidos. É importante referir que a nossa sociedade não tem como frear o rápido crescimento das tecnologias. Então seria importante que aproveitemos esses recursos em prol do desenvolvimento da ciência.

Os estudantes estão imersos em um ambiente em que a tecnologia é facilmente percebida: carros, celulares e computadores são exemplos que todos conhecem e muitos utilizam, no entanto, poucos entendem. Estes mesmos estudantes passam boa parte de seu tempo na escola estudando conteúdos de matemática e física e paradoxalmente, os conceitos que lhes são apresentados parecem distantes. Para Zilli (2004) a educação é um campo fértil para o uso da tecnologia, tendo em vista a gama de possibilidades que apresenta, tornando a aprendizagem mais dinâmica e motivadora.

Referências

BACAROGLO, M. **Robótica educacional**: uma metodologia educacional. Monografia (Especialização em Informática em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2005.

BRASIL – Ministério da Educação. **UNDIME**, 2015. Seção Notícias. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/31-07-2015-09-17-mec-anuncia-grupo-de-trabalho>>

- [para-identificar-praticas-inovadoras-na-educacao-basica](#)>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- CÉSAR, D. R. Robótica livre: Robótica educacional com tecnologias livres. **Fórum Internacional de Software Livre**, v. 1, p. 1-6, 2005.
- D'ABREU, J. V. V. Disseminação da robótica pedagógica em diferentes níveis de ensino. **Educativa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 11-16, dez. 2004.
- DONAIRE, D. A utilização do estudo de casos como método de pesquisa na área de administração. **Revista do Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul**, São Caetano do Sul, ano 14, n. 40, p. 9-19, maio/ago. 1997.
- FEITOSA, J. G. **Manual didático-pedagógico**. 1 ed. Curitiba, Paraná: ZOOM Editora Educacional, 2013.
- GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995.
- GRUPO LEGO. **Legó**, s/d. Disponível em: <<http://www.legobrasil.com.br/grupo-LEGO>>. Acesso em: 29 jun. 2016.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 1999.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PERRENOUD, P. **Aprender sim... mas como?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SENAI GO. Projeto LEGO ZOOM. Dinâmicas práticas para o autodesenvolvimento: gerência de educação profissional. **Normas Legais**, Goiânia, 2014. Seção Legislação. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2016.
- ZILLI, S. D. R. **A robótica educacional no ensino fundamental: perspectivas e prática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção, Pós-Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Um aluno de Direito que, durante a Graduação, foi estimulado por meio de métodos participativos, baseados na virtude da prudência, deixa de ser mero receptor de informações fornecidas pelo professor e, naturalmente, acaba logrando êxito em seus objetivos, independentemente da carreira jurídica que almeje, seja ser advogado, promotor, magistrado, ou qualquer outra.

**Antônio Jorge Pereira Junior
Felipe Antônio de Castro Bezerra Morais Melo**

A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica

The relevance of prudence in participatory teaching methods for legal education

ANTONIO JORGE PEREIRA JUNIOR*
FELIPE ANTÔNIO DE CASTRO BEZERRA MORAIS MELO**

Resumo

O presente artigo visa estudar o momento delicado no ensino jurídico do Brasil, não apenas pela grande quantidade de faculdades ao redor do país e a consequente queda na qualidade da didática, mas também pela forma em que os docentes estão utilizando, exacerbadamente, aulas expositivas para a transmissão do conhecimento, algo que só desestimula os discentes durante o processo pedagógico. A metodologia utilizada foi a investigação do tipo bibliográfica, com pesquisa pura de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória quanto aos objetivos. A prudência é, muitas vezes, confundida com os conceitos de cautela ou cuidado. Porém, neste trabalho será esclarecido que, pelo contrário, trata-se de uma virtude corajosa, relacionada à reta razão no agir. Para alterar esta complicada situação, podem-se utilizar, por meio da prudência, os métodos de ensino participativo, cujo objetivo é aumentar a interação professor-aluno com o fito de fugir desta prática tradicional e ultrapassada de monólogos por parte dos professores durante as aulas de Direito.

Palavras-chave: Prudência. Ensino jurídico. Métodos participativos.

*Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Titular do Programa de Pós Graduação Direito Constitucional de Mestrado e Doutorado – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), CE; Email: antoniojunior@unifor.br

** Especialista em Direito e Processo Eleitoral pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Mestrando em Direito Constitucional Público e Teoria Política pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), CE; Email: felipe_castro_@hotmail.com

Abstract

This article aims to study the delicate moment in legal education in Brazil, not only the large number of colleges around the country and the consequent drop in teaching quality, but also the way in which teachers are using, exaggeratedly of lectures for the transmission of knowledge, which only discourages students during the learning process. The methodology used was bibliographic research, with a pure qualitative, descriptive and exploratory approach to the objectives. Prudence is often confused with the concepts of caution or care. However, this work will be to clear that, on the contrary, it is a courageous virtue, related to the right reason in action to change this complicated situation, it can be used, through prudence, participatory teaching methods, aimed it is to increase the teacher-student interaction to escape this traditional practice and outdated monologues by teachers during law classes.

Keywords: Prudence. Legal education. Participatory methods.

Introdução

Este artigo visa fazer uma análise do modelo educacional da Ciência do Direito nas universidades brasileiras. Registre-se que, nos últimos anos, a quantidade de faculdades jurídicas cresceu exponencialmente, sem, contudo, também ter ocorrido um aumento da qualidade dos estudantes.

Ora, o crescimento do número de faculdades jurídicas até possui uma relevância social, no sentido de que mais pessoas tenham acesso ao ensino. Todavia, vale salientar que não pode haver um progresso descontrolado, sem uma preocupação com nível de formação dos alunos. Ou seja, não se pode transformar nossas universidades em meras fábricas de diplomas e esquecer a formação humanística do discente.

Vários são os fatores que corroboram para a supramencionada crise no ensino jurídico no Brasil. Todavia, neste trabalho, far-se-á um estudo sobre alguns motivos específicos, tais como o exacerbado uso do modelo expositivo por parte dos professores em sala de aula e a preocupação exagerada de algumas faculdades de formar os alunos meramente para aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou para o sucesso em concursos públicos.

Não se está afirmando que é irrelevante que o aluno esteja bem preparado para os dois desafios acima descritos, mas sim que as universidades pátrias acabam olvidando de fomentar o estudo mais aprofundado de outras ciências, como, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Ética e Psicologia.

Um aluno de Direito que, durante a Graduação, foi estimulado por meio de métodos participativos, baseados na virtude da prudência, deixa de ser mero receptor de informações fornecidas pelo professor e, naturalmente, acaba logrando êxito em seus objetivos, independentemente da carreira jurídica que almeje, seja ser advogado, promotor, magistrado, ou qualquer outra.

Desse modo, cumpre esclarecer que o conceito de prudência não se confunde com cautela ou cuidado. Sob o prisma de, principalmente, São Tomás de Aquino, será estudado que, pelo contrário, trata-se de uma virtude corajosa, relacionada ao saber prático. Isto é, observa-se que o estudo sobre a prudência, em seus oito passos, pode sim ser relevante para a melhoria na qualidade de nosso ensino jurídico.

Logo, um dos principais propósitos deste trabalho é apresentar uma via alternativa às aulas expositivas tradicionais das universidades jurídicas brasileiras por meio da prudência e dos métodos participativos, especialmente a Clínica de Direito, Diálogo Socrático e Método do Caso, apresentados na obra organizada pelo professor José Garcez Ghirardi, da Faculdade Getúlio Vargas (FGV).

Partindo-se do exposto, o objetivo geral desta pesquisa será fazer uma anamnese da didática da Ciência do Direito nas universidades brasileiras. Como objetivo específico, serão analisadas as consequências da utilização, por meio da virtude da prudência, de métodos participativos na formação de juristas.

Dessa forma, considerando a consulta realizada à doutrina nacional e estrangeira, a metodologia será do tipo bibliográfica. Quanto à natureza e fins da metodologia, será do tipo, respectivamente, qualitativa e exploratória.

No primeiro tópico, analisa-se a delicada situação atual do ensino jurídico nas universidades do Brasil, criticando-se o uso exacerbado do método expositivo nas aulas de Direito.

No segundo tópico, aborda-se o conceito de prudência, sua relevância para a didática jurídica, bem como os elementos integrantes desta virtude sob o olhar de, principalmente, São Tomás de Aquino.

No terceiro e último tópico, realiza-se um estudo dos métodos participativos como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino jurídico em nosso país.

Delicada realidade da didática jurídica nas universidades do Brasil

Por uma opção e questão de coerência, o primeiro tópico deste trabalho fará uma análise a respeito da atual situação do ensino jurídico em nossas universidades.

O Brasil tem mais de 1.200 (mil e duzentas) faculdades de Direito, enquanto que o restante do mundo inteiro tem cerca de 1.100 (mil e cem), com todas suas universidades jurídicas somadas (FREITAS, 2015, *online*).

Desse modo, observa-se que existem pontos positivos e negativos, decorrentes desse fato. Uma das principais vantagens é que mais pessoas estão tendo acesso à educação, algo que contribui, significativamente, para o crescimento de nossa cultura. Porém, por outro lado, uma das principais desvantagens é a queda no nível da qualidade de formação dos discentes,

tanto que apenas 11% (onze por cento) dos cursos de Direito receberam certificado de aptidão pela OAB (BRÍGIDO, 2016, *online*).

Uma crise tão profunda em nosso sistema educacional merece uma reflexão: Quais são os fatores que contribuem para esta queda acentuada no nível de nossas universidades?

André Fernandes (2014, p. 40-41) disserta sobre estes fatores da crise de didática jurídica:

Analicamente, a questão da crise no ensino jurídico desafia a apreciação de fatores governamentais, legais e escolares. Quanto aos governamentais, o Ministério da Educação, depois de autorizada a criação do curso pela instituição de ensino superior, regularmente, deveria aplicar uma série de instrumentos e indicadores de avaliação de qualidade, segundo os princípios que iluminassem um marco regulatório legal (atualmente, inexistente), a fim de promover um aprimoramento qualitativo dos cursos de direito, corrigindo as distorções verificadas e acompanhando o cumprimento destas. Hoje, somente existe o mecanismo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), conhecido vulgarmente pelo nome de “provão do MEC”, realizado no último semestre letivo do curso de direito (alunos concluintes).

Ousa-se discordar do supramencionado autor no seguinte ponto: devemos acabar com esta ideia de esperar do Estado (sentido amplo) uma solução para todos nossos problemas. As alterações necessárias para que ocorra a melhoria do ensino devem partir das próprias instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares, a partir de seus próprios agentes, tais como reitores, diretores, docentes e alunos.

Percebe-se que as disciplinas zetéticas, como, por exemplo, Sociologia, Filosofia, Ética e Psicologia, não recebem a importância devida nos cursos jurídicos de nosso país. Falta espaço reflexivo na academia, as universidades de Direito no Brasil estão mais preocupadas em ter bons resultados na aprovação no exame da OAB e capacitar seus alunos para êxito nos concursos públicos. Olvida-se que o verdadeiro papel da faculdade é formar a pessoa como um todo, e não prepará-la tão somente para alcançar objetivos em sua carreira (SALGADO, 2011, *online*).

Outra crítica que pode ser feita em relação a nossa metodologia de ensino jurídico é que a maioria dos professores de Direito no Brasil utilizam as aulas expositivas para transmitir o conhecimento, ou seja, em regra, os alunos permanecem de maneira passiva em sala, apenas recebendo informações. Neste sentido, dispõe Ghirardi (2012, p. 75-76):

O impacto de nossa atuação como docentes não é algo que se limita, nem que tem por alvo exclusivo o espaço restrito da universidade. Aqueles que estão em nossas salas de aula, por um curto o instante do encontro: questões

fundamentais para o ensino jurídico período como alunos, serão por toda a vida cidadãos. O modo como aprenderem a pensar o mundo em sala moldará o modo como o pensarão fora dela. Se forem sujeitos passivos no ambiente acadêmico, alheios às decisões sobre aquilo que os afeta, excluídos da responsabilidade de participar ativamente do próprio projeto de formação, dificilmente se tornarão cidadãos ativos, que se sintam responsáveis por participar decisivamente na construção do projeto de uma sociedade mais justa.

Assim, percebe-se que, conforme afirma o autor acima mencionado, quando o professor incentiva a participação do discente em sala de aula, desperta curiosidade, pode ocorrer uma melhoria não só no desenvolvimento jurídico do aluno, mas também um progresso na sua formação como cidadão e como pessoa.

Nos próximos tópicos, serão analisadas a indispensabilidade da prudência na didática jurídica, bem como serão estudados os principais métodos participativos, que representam uma alternativa ao modelo de ensino tradicional das universidades jurídicas, neste primeiro capítulo abordado e criticado.

A imprescindibilidade da virtude da prudência no ensino do Direito

Atualmente, o conceito de prudência está relacionado à definição de cautela. Quando se afirma que alguém é prudente, o senso comum, na maioria das vezes, entende que esta pessoa é cuidadosa. Contudo, de logo, cumpre esclarecer que a definição clássica desta virtude é exatamente o contrário do entendido hodiernamente: na realidade, estava ligada à ideia de força e coragem (AMARAL, 2011, p. 91-92).

Dessa forma, observa-se que houve, com o decorrer do tempo, uma alteração no significado da virtude prudência, motivo pelo qual o esclarecimento acima abordado é tão relevante para este trabalho. De logo, vale registrar a definição de André Fernandes (2014, p. 112), “o homem prudente é justamente aquele que conhece os deveres relativos ao *locus* que ocupa na ordem social e age em conformidade com as exigências intrínsecas àqueles deveres nas mais diversas realidades concretas”.

Neste sentido, vale salientar a ideia de Aristóteles a respeito da prudência, abaixo exposta:

Tem-se como característica do indivíduo prudente ser ele capaz de deliberar bem sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo, não num aspecto parcial e particular, - por exemplo, o que concorre para sua saúde ou vigor - mas o que contribui, na sua vida, para o bem-estar geral. É indicativo disso o fato de também nos referirmos às pessoas como prudentes em algo particular quando são capazes de

calcular bem objetivando algum fim bom (que não sejam aqueles da arte). A conclusão é que o indivíduo prudente em geral é aquele que revela eficiência no deliberar. (2014, p. 225-226).

Desse modo, conforme exposto acima, é possível observar que a concepção aristotélica desta virtude está relacionada à racionalidade prática, isto é, não representa tão somente um conteúdo teórico.

Também neste diapasão, dispõe o filósofo Josef Pieper (1960, p. 18), “A primazia da prudência significa pois, em primeiro lugar, a orientação do querer e do agir para a verdade; mas significa por fim a orientação do querer e do agir para a realidade objetiva. O que é bom, começa por ser prudente; o que é prudente, porém, está de harmonia com a realidade”.

Para que ocorra uma análise mais acurada da prudência, é pertinente que sejam estudados seus oito passos, abordados por São Tomás de Aquino (2014, p. 21), em sua obra intitulada de “A Prudência”, são eles: 1) razão; 2) inteligência; 3) circunspecção; 4) previdência; 5) docilidade; 6) prevenção; 7) memória; 8) sagacidade. Saliente-se que, segundo este filósofo cristão (2014, p. 21-22), três destes oito passos pertencem à prudência em sua dimensão de comando, são eles a previdência, circunspecção e a prevenção; enquanto que os outros cinco estão vinculados à prudência em sua dimensão cognoscitiva.

O primeiro passo que será analisado é o da razão. Dispõe Tomás de Aquino (2014, p. 31), “para que haja prudência é necessário que o homem raciocine bem”. Dessa forma, antes de agir de uma maneira prudente, é preciso que o ser humano reflita bem antes de decidir seus atos.

Com relação ao segundo tópico, o da inteligência, esclarece-se que esta, neste contexto, não é compreendida como faculdade intelectual, mas sim como capacidade intelectual enquanto responsável pela justa análise de um princípio (AQUINO, 2014, p. 28).

Sobre o terceiro passo, afirma o filósofo cristão (2014, p. 34), “por isso a circunspecção é necessária para a prudência: para que o homem avalie o que conduz ao fim em função das circunstâncias”.

O quarto passo é esclarecido por Tomás de Aquino (2014, p. 32), “a prudência propriamente ocupa-se dos meios, e sua missão própria é a de como encaminhá-los devidamente ao fim”. Já a docilidade está relacionada à disposição para aprender, pois o homem prudente é aquele que tem humildade para reconhecer sua falta de conhecimento em relação a alguns temas. Isto é, este quinto assunto está presente no fato de que os mais jovens devem escutar, principalmente, dos mais velhos suas experiências com o fito de adquirir novos conhecimentos (AQUINO, 2014, p. 29).

Acredita-se que a prevenção é fundamental para a prudência porque recebe as boas ações e evita os males (AQUINO, 2014, p. 35). Assim, verifica-se que este passo é o mais conhecido pelo senso comum, tendo em vista que, conforme já afirmado acima, atualmente, de maneira equivocada,

confunde-se bastante os conceitos de prudência e cautela.

Para aperfeiçoar a memória, precisa-se estabelecer uma ordem daquilo que se quer lembrar. Além disso, é necessário que o prudente exercite, constantemente, sobre aquilo que quer guardar em seus pensamentos. Logo, observa-se que é essencial para esta virtude que o ser humano recorde de seus atos, para que aprenda com seus erros e ratifique seus acertos (AQUINO, 2014, p. 27).

Com o intuito de diferenciar a docilidade do último passo (sagacidade), o autor (2014, p. 30) dispõe:

É próprio do homem prudente a avaliação reta do modo de agir. Mas essa reta avaliação ou opinião para o agir se obtém, tal como pensamento teórico, por dois modos: por descoberta própria ou aprendendo do outro. E, assim, como é próprio da docilidade a disposição para receber do outro uma reta opinião, é próprio da sagacidade a disposição para adquirir uma reta apreciação por si mesmo; considerando a sagacidade eustokhía, virtude da qual é parte.

Logo, com a distinção acima realizada, foram expostos e explicados todos os passos necessários da prudência, segundo a filosofia tomista.

Para concluir este segundo tópico, é preciso realizar uma pergunta: por que a prudência é necessária para o ensino do Direito? Ora, a resposta está nos conceitos anteriormente explicados, tendo em vista que, como esta virtude está relacionada ao raciocínio prático, certamente, se os professores utilizarem os oito passos da prudência durante às aulas e fomentarem a participação dos discentes, as chances que estes têm de se tornarem bons juristas aumentam significativamente.

No próximo tópico serão abordados os principais métodos participativos, tais como Clínica de Direito, Diálogo Socrático e Método do Caso. Logo, busca-se uma alternativa ao método de aula expositivo que é tão utilizado hodiernamente por nossos docentes nas universidades jurídicas.

Análise dos principais métodos de ensino participativos como alternativa ao modelo de didática tradicional das universidades jurídicas do Brasil

Na discussão metodológica, são analisados três métodos de ensino participativos, são eles: Clínica do Direito, Diálogo Socrático e Método do Caso. Cada um tem sua especificidade, mas vale salientar, de logo, que todos representam um novo modo para os docentes conduzirem as aulas, visando, principalmente, uma nova forma de transmitir o conhecimento e estimular a participação dos discentes (SILVA, 2015).

Flávia Scabin e Thiago Acca apresentam o conceito de Clínica do Direito,

senão vejamos:

Em linhas gerais, a Clínica de Direito consiste na proposta de solução de um conflito jurídico real a partir da representação de causas ou clientes sob a supervisão de um professor. São quatro, portanto, as características que a identifica: (I) a abordagem de problemas jurídicos reais; (II) a presença do cliente ou de uma causa; (III) a supervisão de um professor; (IV) e a proposição de uma solução real com a efetiva possibilidade de intervenção por parte dos alunos (2009, p. 2-3).

Desse modo, conforme exposto acima, trata-se de um método que lida com casos reais, mas que deve haver a supervisão de um professor, com o intuito de transmitir mais segurança ao procedimento. Preocupados com uma eventual confusão entre as definições de Clínica do Direito com as espécies de estágios, os autores (2009, p. 5) asseveram, “os escritórios de advocacia e, muitas vezes, os programas voltados a assistência jurídica gratuita, não contam com a estrutura pedagógica para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem”.

Segundo os doutrinadores acima citados, pode-se afirmar que, diferentemente dos estágios supervisionados proporcionados pelas universidades de Direito (onde, via de regra, os alunos apenas atendem os jurisdicionados e elaboram a petição inicial), a Clínica do Direito tem o objetivo de que o aluno acompanhe o todo o processo, até o fim. É verdade que há uma dificuldade prática neste acompanhamento integral em virtude da escassez de tempo no decorrer do semestre, contudo, esta proposta seria a mais interessante para um aprendizado melhor qualificado (2009, p. 17).

Já o Diálogo Socrático (DS) é um método de que utiliza a interação dialogada, por meio de perguntas, entre dois ou mais sujeitos para reflexão sobre os mais diversos temas. Trata-se de um mecanismo retórico que busca a verdade nos argumentos e contra-argumentos dos agentes envolvidos na dinâmica (CARVALHO, 2009, p. 31).

Por ser pouco utilizado em nossas universidades, Leonardo Arquimimo de Carvalho (2009, p. 32) alerta que este método pode causar estranheza no início das aulas, porém, a tendência é despertar o interesse dos alunos, pois eles mesmos chegam às respostas.

O grande desafio ao professor neste método é mitigar as pré-compreensões dos alunos e levá-los às respostas sem expor conceitos, apenas utilizando questionamentos, conforme expõe o autor (2009, p. 32):

O docente pode não estabelecer um suporte imediato para as inquietudes dos discentes, permanecendo como um garantidor de que a assimetria de informações armazenadas entre os próprios discentes não seja imediatamente equalizada pelo fornecimento de dados objetivos. As aulas magistrais são substituídas, como consequência, pela

construção coletiva de alguns conceitos e informações. A experiência em um espaço de ensino-aprendizagem com o uso do DS e dividida entre os atores envolvidos no processo geralmente docentes e discentes. Ambos devem afiançar a continuidade do diálogo com a utilização de uma ferramenta simples, que é o permanente uso de induções.

Apesar de ser uma boa alternativa ao modelo tradicional de ensino da aula magistral, vale salientar que o DS também possui problemas, como, por exemplo: o uso exagerado de perguntas, dependendo do contexto, pode representar uma forma ineficiente de transmitir conhecimento; o diálogo intimida, pois gera competição entre os alunos; este método, algumas vezes, desmotiva os discentes porque estes podem ter a sensação de que a aula não está evoluindo conforme o cronograma apresentado previamente (CARVALHO, 2009, p. 43-45).

O terceiro e último método de ensino-aprendizagem a ser analisado neste trabalho é o Método de Caso. De logo, cumpre esclarecer que este tem suas origens históricas que remontam à Idade Antiga e à Idade Média, ou seja, não surgiu na esfera do *common law*. Além disso, vale salientar que ele não é aplicável apenas no Direito, mas também em outras ciências, tais como Medicina, Ética e Ciências Empresariais (TOLLER, 2006, p. 153).

Em que consiste este método? Luciana Ramos e Vivian Schorscher (2009, p. 49) dispõem a concepção tradicional, “O Método do Caso, na tradição norte-americana, e um instrumento didático que objetiva o ensino de habilidades voltadas para o desenvolvimento e a prática do raciocínio jurídico por meio da análise de decisões judiciais”.

Antônio Carlos Rodrigues do Amaral afirma, numa definição mais prática, que o método do caso é um instrumento pedagógico, por meio do qual o docente incentiva o debate de casos concretos, principalmente aqueles oriundos dos tribunais, com o objetivo de que o aluno alcance a compreensão dos princípios gerais subjacentes àquela decisão jurisprudencial ou de política pública interessante (2011, p. 34).

Corroborando com a ideia aqui apresentada, André Fernandes (2014, p. 230-231) assevera que o método do caso é extremamente útil se comparado à aula expositiva, tendo em vista que a leitura dos motivos que levaram o magistrado a decidir daquela forma faz com que o discente se familiarize com os métodos próprios da racionalidade jurídica, fincados na indisponibilidade deontológica do Direito e na incondicionalidade de suas exigências práticas.

Também dispendo neste sentido, as autoras Luciana Ramos e Vivian Schorscher dissertam que uma das vantagens do Método do Caso é que a análise das decisões judiciais permite que os alunos tenham contato com o vocabulário jurídico utilizado pelos juízes, examinem como se formam os argumentos jurídicos e verifiquem se existe coesão de ideias nas razões apresentadas na jurisprudência (2009, p. 53).

Então, da análise dos autores, pode-se depreender que existem sim

alternativas ao método tradicional de ensino das aulas magistrais, em que o discente permanece passivo durante a exposição de conceitos por parte do professor. Portanto, conforme foi exposto aqui, como a didática jurídica precisa ser alterada, observa-se que os métodos participativos de ensino representam uma solução viável para a formação mais qualificada dos estudantes de Direito.

Conclusão

Conclui-se, à luz dos elementos analisados ao longo do presente artigo, que a didática do ensino jurídico está passando por um momento delicado. Vários fatores foram apresentados, como, por exemplo, o aumento exacerbado de universidades de Direito, bem como o uso exagerado do método expositivo nas salas de aula.

Outro motivo que contribui para esta crise na didática jurídica é o de que as faculdades estão cada vez mais preocupadas apenas com o número de aprovados no exame da OAB e nos concursos públicos, isto é, menos preocupadas com a formação do estudante como pessoa, mencionado pela doutrinadora Gisele Salgado.

Desse modo, também foi oportuna a crítica feita por Ghirardi aos professores, afirmando que estes devem transmitir conhecimentos para além da sala de aula, ou seja, suas lições devem ser utilizadas para formar bons cidadãos, não apenas alunos com notas altas na faculdade, mas sem sensibilidade prática para a resolução de problemas concretos.

Quais foram as soluções apresentadas neste trabalho no fito de alterar esta delicada realidade da didática jurídica? André Fernandes acredita que um maior controle estatal poderia ajudar, pois apenas o ENADE como meio de controle do nível dos alunos é insuficiente. Porém, conforme exposto anteriormente, discordou-se deste posicionamento, tendo em vista que esta cultura de esperar do Estado (sentido amplo) todas as soluções dos nossos problemas deve mudar, isto é, a mudança deve partir de dentro das próprias faculdades, sejam elas públicas ou particulares.

Outra saída apresentada foi a utilização da virtude da prudência no ensino jurídico. Mas não o conceito de prudência concebido atualmente, qual seja, o de cautela ou cuidado; mas sim a prudência apresentada por São Tomás de Aquino e Aristóteles, isto é, relacionada à reta razão no agir e à racionalidade prática.

Foram apresentados, conceituados e explicados os oito passos da prudência (razão, inteligência, circunspeção, previdência, docilidade, prevenção, memória e sagacidade), algo que corroborou para a ideia de imprescindibilidade desta virtude para que ocorra uma alteração na forma de lecionar Direito.

Assim, foi possível demonstrar que a prudência é imprescindível à ciência jurídica porque está relacionada ao raciocínio prático e, caso os professores adotem os oito passos acima expostos e estimulem a participação do discente

no decorrer da aula, certamente as chances de formação de operadores do Direito mais qualificados aumentam bastante.

Os métodos participativos da Clínica do Direito, Diálogo Socrático e Método do Caso foram devidamente dissecados, cada um com sua especificidade de dinâmica, mas todos com um objetivo comum: retirar o aluno do polo passivo de dentro da sala de aula, fazê-lo participar com maior intensidade e alterar sua forma de aprendizado.

Portanto, é possível concluir que, para haver a superação desta crise na didática jurídica em nosso país, é necessário que sejam utilizados, por meio da prudência oriunda da filosofia aristotélica tomista, os métodos de ensino-aprendizagem como uma alternativa às aulas magistrais, em que os alunos participam pouco e, via de regra, não desenvolvem raciocínio prático.

Referências

AMARAL, Antônio Carlos Rodrigues do. **Ensino jurídico e método do caso: ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais**. Porto Alegre: Lex Magister, 2011.

AQUINO, Tomás de. **A prudência: a virtude da decisão certa**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2014.

BRÍGIDO, Carolina. Apenas 11% dos cursos de direito no país recebem certificado de qualidade. **O Globo**, jan. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/apenas-11-dos-cursos-de-direito-no-pais-recebem-certificado-de-qualidade-18464112>>. Acesso em: 26 out. 2016.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo Socrático. In: GHIRARDI, José Garcez et al (Org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 31-48.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensino do Direito e Filosofia: a prudência e a hermenêutica jurídicas, apreendidas com o estudo do caso da identidade crítica, como fundamentos da formação para a justiça como prática social**. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FREITAS, Vladimir Passos de. Excesso de faculdades de Direito implode o mercado de trabalho. **Revista Consultor Jurídico**, set. 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-set-06/segunda-leitura-excesso-faculdades-direito-implodem-mercado-trabalho>>. Acesso em: 27 out. 2016.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais**

para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

PEIXOTO, Daniel Monteiro. Debate. In: GHIRARDI, José Garcez et al (Org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 23-30.

PIEPER, Joseph. **As virtudes fundamentais**. Tradução de Narino Silva e Beckert da Assumpção. Lisboa: Aster, 1960.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do Caso. In: GHIRARDI, José Garcez et al (Org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 49-60.

SALGADO, Gisele Mascarelli. Desafios das disciplinas zetéticas no ensino do Direito brasileiro moderno. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9643&revista_caderno=13>. Acesso em: 26 out 2016.

SILVA, Paulo Eduardo Alves da. **Métodos de ensino**. FDRP-PPP, 2015. Disponível em: <<http://fdrp-ppp.blogspot.com.br/2015/02/metodos-de-ensino.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica de Direito. In: GHIRARDI, José Garcez et al (Org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 01-22.

TOLLER, Fernando M. Origens históricas da educação jurídica com o método do caso. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 134-165, 2006.

O debate sobre a diversidade aqui levantado leva em consideração a sua inter-relação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre o conceito de igualdade e de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto educacional; a necessidade de uma educação que respeite os direitos humanos e que, através do reconhecimento das diferenças e também da afirmação do valor da igualdade, forme sujeitos de direitos em sua acepção de cidadania plena, ou seja, forme cidadãos e cidadãs que reconheçam-se como diferentes, respeitem tais diferenças e, sobretudo, unam-se para a luta em prol da democracia.

***Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Talita Santana Maciel***

Diversidade na educação: um debate sobre direitos humanos, cultura e linguagem

Diversity in education: a debate on human rights, culture and language

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO*
TALITA SANTANA MACIEL**

Resumo

Compreendida como construção social, cultural, histórica e política das diferenças, a diversidade realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades que se acentuam em âmbito nacional e internacional. Neste contexto, diferentes alternativas e proposições econômicas, políticas e teóricas têm sido desencadeadas no Brasil na tentativa de apontar caminhos ao trabalho com a diversidade. Quanto à educação escolarizada, a Educação em Direitos Humanos (EDH), campo recente de estudos em educação, é uma dessas alternativas. O presente estudo bibliográfico tem como objetivo, portanto, discutir a diversidade humana sob o prisma da educação em direitos humanos, levando em consideração a relação dialética entre igualdade e diferença, bem como a relação entre diversidade, cultura e linguagem.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Direitos humanos. Cultura. Linguagem.

Abstract

Understood as a social, cultural, historical and political construction of differences, diversity takes place among power relations and growth of

*Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal; Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP; Email: tamb@terra.com.br

**Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP; Integrante do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia e do Grupo de Pesquisa Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação; Email: talita.s.maciел@hotmail.com

inequalities that are increased nationally and internationally. In this context, different economic, political and theoretical alternatives and propositions have been unleashed in Brazil in an attempt to point out ways to work with diversity. Regarding schooling, Human Rights Education (HRE), a recent field of studies in education, is one of the alternative. The present bibliographic study aims to discuss human diversity under the prism of human rights education, taking into account the dialectic relationship between equality and difference, as well as the relationship between diversity, culture and language.

Keywords: Diversity. Education. Human rights. Culture. Language.

Introdução

A diversidade, compreendida como construção social, cultural, histórica e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar neste texto, portanto, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Assim, o debate sobre a diversidade aqui levantado leva em consideração a sua inter-relação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre o conceito de igualdade e de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto educacional; a necessidade de uma educação que respeite os direitos humanos e que, através do reconhecimento das diferenças e também da afirmação do valor da igualdade, forme sujeitos de direitos¹ em sua acepção de cidadania plena², ou seja, forme cidadãos e cidadãs que reconheçam-se como diferentes, respeitem tais diferenças e, sobretudo, unam-se para a luta em prol da democracia.

No Brasil, diferentes alternativas e proposições econômicas, políticas e teóricas têm sido desencadeadas na tentativa de apontar caminhos para equacionar a oferta da educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade. A Educação em Direitos Humanos (EDH), campo recente de estudos em educação, é uma delas.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo discutir a diversidade humana sob o prisma da educação em direitos humanos, levando em consideração a relação dialética entre igualdade e diferença, bem como a

¹ A formação de sujeitos de direitos passa por quatro movimentos, segundo Candau et al. (2013): saber/conhecer os direitos; desenvolvimento de uma autoestima positiva; promoção da capacidade argumentativa; ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a). Ser sujeito de direitos não se trata apenas de ser pessoa suscetível de direitos e obrigações.

² A ideia de cidadania explicitada neste texto está em consonância com a perspectiva dos(as) autores(as) Candau et al. (2013): exercer a cidadania plena significa afirmar a necessidade de um processo contínuo de revisão das políticas públicas e de melhoria nas condições culturais, materiais, sociais e políticas e também pressupõe a participação ativa dos sujeitos de direitos. Estes, por sua vez, devem ser formados no sentido de conhecer e lutar constantemente pelos seus direitos.

relação entre diversidade, cultura e linguagem.

Em primeiro momento foi apresentado o contexto da constituição da educação em direitos humanos, bem como seus pressupostos básicos, visto que dentre eles está a valorização da diversidade e a eliminação da desigualdade. Em seguida, há uma breve discussão sobre a necessidade de articulação entre os conceitos de igualdade e diferença. Por fim, discutiu-se a influência da transculturalidade e da linguagem – esta concebida como elemento mediador cultural do pensamento e parte constitutiva da consciência humana – sobre o trabalho com a diversidade no contexto escolar.

Sobre os direitos humanos na educação

Os preceitos basilares que constituem a noção de Educação em Direitos Humanos (EDH) estão imbricados com a história de luta e resistência desencadeada por grupos sociais que buscaram – e ainda buscam – a afirmação de uma cultura cidadã dos direitos humanos. Assim, a EDH é fundada com o intuito de atingir ações coletivas em sociedade, em prol da democracia e contra a violência, a injustiça social, o preconceito e a discriminação.

Fortes (2010) e Marinho (2012) afirmam que, em âmbito internacional, a perspectiva de uma educação para os direitos humanos nasce no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil e em toda a América Latina, foi a partir da década de 1980 que as organizações e movimentos de direitos humanos ampliaram seu horizonte de atuação social, sem deixarem de se dedicar à proteção e defesa dos direitos humanos, bem como à denúncia de violações de direitos. A partir desse momento, questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais passaram a ser enfatizadas juntamente com os tradicionais problemas civis e políticos, portanto, a educação em direitos humanos adquiriu especial relevância (CANDAU, 2007).

A trajetória histórica da EDH no Brasil, marcada por desventuras e também por conquistas, é perpassada por inúmeros acontecimentos que têm possibilitado à sociedade brasileira experimentar e trazer à tona expressivas participações e mobilizações sociais.

Podemos afirmar que as noções que sustentam a ideia de uma educação em/para os direitos humanos foram decisivas na história mundial e também na história brasileira, em especial no período da ditadura militar, por terem conseguido evidenciar a necessidade de busca pela concretização da cidadania nacional, estilhaçada pelo totalitarismo da época. De modo particular, tais noções se figuraram entre as décadas de 1960, 1970 e 1980 como instrumento de conhecimento de direitos para a formação de valores e atitudes (SILVA; TAVARES, 2011), por meio da luta social, em favor da diversidade, do respeito e vivência dos direitos humanos.

Crítica ao modelo econômico neoliberal, a autora Sacavino (2000) propõe

três elementos à educação em direitos humanos. O primeiro deles, a chamada “educação para o nunca mais”, refere-se à necessidade do resgate histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outras políticas públicas importantes. Refere-se também à necessidade de cultivar a memória ao invés do esquecimento quanto aos acontecimentos marcados por violações de direitos. O segundo elemento é o “desenvolvimento de metodologias voltadas à formação de sujeitos de direitos e atores sociais”, ação referente ao exercício da cidadania plena. O terceiro elemento, por sua vez, trata-se da “promoção do ‘empoderamento’”³, ou seja, o ato de possibilitar que os povos – principalmente os que historicamente tiveram menos voz na sociedade – sejam potencializados e passem a ser atores sociais. O “empoderamento” favorece a organização dos grupos sociais minoritários para que mantenham participação ativa na sociedade civil. Trilha na mesma direção a autora Candau (2005), acrescentando a “visão integral dos direitos” aos elementos anteriores.

Carbonari (2011), em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), entende a educação em direitos humanos como um processo multidimensional e sistemático. A característica “sistemático”, para o autor, refere-se à articulação de momentos, estratégias e dimensões. Já a multidimensionalidade diz respeito à complexidade do que almeja a educação em direitos humanos.

Embora as declarações e os documentos elaborados ao longo da história, que contemplam os direitos humanos representem ganhos significativos à sociedade, a concretização dos direitos humanos na prática não é um processo simples nem natural. Por isso, para que a educação favoreça a afirmação de uma cultura dos direitos humanos, bem como processos de democratização e justiça social, é preciso que as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos sejam vivenciadas cotidianamente.

É a partir de um movimento contínuo e gradativo que é possível que os educandos exerçam sua cidadania plena, carreguem princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e gozem, de fato, da sua dignidade humana. Outros(as) autores(as) também compartilham da mesma perspectiva, como Aquino e Araújo (2001), Horta (2000), Marinho (2012) e Sacavino (2000).

De acordo com Viola, Barreira e Pires (2011), a educação em direitos humanos é a formação de uma cidadania ativa e crítica, que reconhece os(as) alunos(as) como sujeitos de direitos que constroem sua autonomia. Teixeira (2005), na mesma perspectiva, destaca que a educação em direitos humanos é entendida como uma educação para a democracia e trata-se de um processo que deve ser vivenciado de maneira que, em momento

³ O empoderamento é um conceito utilizado por Candau et al. (2013) com o sentido de processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm ou tiveram menos poder historicamente na sociedade em relação aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Diz respeito às dimensões pessoal e social, pois envolve mudanças na autoconsciência e na auto percepção que podem favorecer transformações criativas e libertadoras.

algun, o educando se esqueça de que é um cidadão. Deve contemplar a “formação intelectual” e a “informação, a educação moral” e a “educação do comportamento”, formando uma tríade que envolve tanto o conhecimento, quanto os aspectos político e axiológico.

A autora Schilling (2005), também admite a educação em direitos humanos como essencial para a construção de uma cidadania democrática. Carvalho (2004), além de dispor da mesma concepção, acrescenta que a educação deve ser fundada no respeito aos princípios fundamentais da dignidade humana.

Enfim, a educação em direitos humanos, ao defender a dignidade humana levando em consideração a premissa da diversidade, entra na discussão sobre igualdade e diferença, relação esta analisada no próximo tópico.

A relação entre igualdade e diferença

Reconhecer as diferenças supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação, conforme Candau (2007). Segundo a autora, algumas posições defendem que a construção da democracia deve colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Outras, porém, defendem um multiculturalismo radical que exalta a diferença em detrimento da igualdade.

Contudo, “[...] o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença.” (CANDAU, 2007, p. 400). É preciso que a questão da igualdade seja incluída em debates sobre a diversidade, da mesma forma que a diversidade não pode estar ausente em discussões que abordem o tema da igualdade.

Desta forma, “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 316). Não é conveniente opor igualdade à diferença, principalmente no que diz respeito à EDH:

De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. (CANDAU, 2007, p. 400).

No mesmo sentido, Albuquerque (2011) alerta que o conceito de igualdade perante a lei, embora seja um protocolo de suma importância em

nosso contexto atual, nem sempre foi sinônimo de sociedade democrática e igualitária. Assim, os direitos humanos precisam ser compreendidos como um meio de abertura de espaço para explicitar o olhar e materializar a palavra de quem sempre foi silenciado. Nas palavras do autor:

[...] pensar os direitos humanos implica ter presente o outro, na sua singularidade, na sua diferença, em termos de reciprocidade. Significa apropriar-se de um conjunto de informações no qual a crítica é método que permite identificar vozes: hegemônicas, progressistas, subalternas, marginalizadas, conformistas, transformadoras, contraditórias, desviantes, silenciosas, silenciadas, polêmicas (ALBUQUERQUE, 2011, p. 99).

No entendimento de Fernandes e Montrone (2009), na busca por uma sociedade que respeite a diversidade e a dignidade humana, precisamos uns dos outros. Precisamos nos aceitar como diferentes: tolerar, além de sermos solidários, porque só assim nos responsabilizaremos pelos direitos negados aos outros e lutaremos por maior justiça social. A transformação de nossa sociedade em outra menos injusta e mais democrática, para as autoras, depende de nossa participação, busca, abertura, engajamento e atuação social, para que nos tornemos cada vez mais experientes e coerentes, a fim de transformar a realidade em que vivemos.

Cultura e linguagem enquanto instrumentos de trabalho com a diversidade na educação

A educação em direitos humanos, ao constituir-se como campo de pesquisa e categoria de análise teórica, desenvolveu premissas bem articuladas, como a formação para a cidadania, a valorização da diversidade, a defesa da dignidade humana, dentre outras. Além disso, podemos observar avanços no que diz respeito a políticas públicas⁴ sobre a EDH.

No entanto, assim como estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), cabe a cada instituição escolar inserir nos currículos da Educação Básica os conhecimentos concernentes à EDH, respeitando o princípio da transversalidade. Isso significa que cada instituição escolar precisa encontrar estratégias de formação que contemplem os direitos humanos. Neste texto, selecionamos a cultura e a linguagem como uns dos instrumentos que podem ser utilizados no exercício dos direitos humanos na escola, com foco no trabalho com a diversidade.

Akkari (2010), ao analisar a temática da diversidade cultural na escola,

⁴ No ano de 2006 foi publicada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Tal versão foi revisada e atualizada em 2013. Já em 2012 foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Além destas políticas especificamente voltadas para a educação em direitos humanos, há no Brasil também as três versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cujos conteúdos contemplam orientações à educação.

constatou que há países que optaram pelo termo multicultural e outros optaram por utilizar o termo educação intercultural. O primeiro termo se refere à focalização na necessidade do reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, enquanto o segundo termo evidencia as interações, as trocas e as construções originadas dos contatos entre as culturas.

Dito isto, se constata que tanto a abordagem multicultural quanto a intercultural sinalizam avanços consideráveis no que se refere ao exercício de considerar a importância da diversidade cultural na educação, no entanto, ambas apresentam limitações conceituais. Então, Akkari (2010) discute a noção de “transculturalidade em educação”, um conceito que sugere a superação das fronteiras culturais no sentido de que sejam derrubadas as barreiras que impedem um relacionamento saudável e autenticamente humano entre as pessoas, e no sentido de que não haja discriminação, tampouco juízo de valor interposto à diversidade cultural.

Em outras palavras, uma educação “transcultural” se funda numa respeitosa fusão das igualdades e preservação das diferenças, de forma que indivíduos conscientes do seu “ser”, da sua história e das suas origens sejam capazes de encontrar os pontos de convergência com o outro para se expressarem livremente em seus espaços de convívio, a fim de superar eventuais adversidades providas das diferenças e lutar por objetivos comuns (no sentido socioeconômico), atitude que requer contínua prática de ação dialógica aliada à análise crítica de si mesmo (individual e coletivamente), requisitos fundamentais para expressar as fraquezas e as virtudes de nossa humanidade.

O pensamento de Paulo Freire aponta contribuições político-pedagógicas que podem inspirar uma prática educativa da “transculturalidade”. Para Freire (1980, p. 38), cultura

É todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de [homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer diálogo com outros [seres humanos].

Destaca-se a importância das relações entre os conhecimentos vivenciados por diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos historicamente subalternizados.

Não concebemos aqui o conceito “cultura” como erudição, reduzida à cultura culta e letrada, e sim em seu sentido mais amplo, de caráter antropológico, ou seja, cultura como criação humana que é ao mesmo tempo produto e produtora do ser humano em seus diferentes contextos. Desta maneira, as diversidades constatadas entre as inúmeras expressões culturais não passam de uma multiplicidade de experiências configuradas sociogeograficamente, as quais revelam algumas características da própria complexidade humana que se efetiva na história.

Recorremos ao conceito de linguagem teorizado por Lev Semionovitch Vigotski para tratar desse elemento enquanto um dos instrumentos de

trabalho com a diversidade na educação. Considerada por Vigotski (2001) o principal instrumento de mediação cultural do pensamento no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, a linguagem é também um signo mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores⁵. Ela é essencial ao processo de transmissão do conhecimento às novas gerações; essencial aos elos de ligação entre o sujeito, os objetos e outros homens; e é essencial também na reelaboração da realidade e no desenvolvimento de capacidades humanas (MEIRA, 2007).

Nas palavras de Vigotski (1984, p. 31),

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Portanto, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação do pensamento, mas sim a expressão mais direta da consciência. A apreensão da linguagem permite que processos mais elementares tornem-se mais complexos e permite também que a consciência, em sua totalidade, seja refletida nas “palavras”, considerada na fala como uma unidade da consciência.

A linguagem não é um mero instrumento do pensamento, tampouco simplesmente o veículo do pensamento, da mesma forma que o pensamento não é mero conteúdo interno da linguagem. Ambos os processos só existem como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de um processo unitário e dialético da consciência humana.

Feitas tais considerações, é possível verificar que a linguagem está no cerne do controle do comportamento, além de ser um instrumento de mediação do pensamento. Assim, os educadores podem (e devem) possibilitar aos educandos – através da linguagem – o diálogo reflexivo acerca da diversidade humana, respeitando a relação dialética entre igualdade e diferença nos termos aqui discutidos. Enquanto parte constitutiva da consciência humana,

⁵ Segundo Martins (2013, p. 118, grifo do autor), “os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento”. Vale ressaltar que Vigotski não nega a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirma que, ao longo do processo de apropriação dos sistemas da cultura, as funções psíquicas biológicas ou elementares transformam-se em novas funções, mais complexas, chamadas funções psíquicas superiores.

a linguagem é capaz de transformar conceitos⁶, corroborando com o processo de desconstrução daqueles conceitos que levam à discriminação.

Considerações finais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, em seu artigo 2º, afirma que todos os seres humanos devem gozar dos direitos humanos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Sendo assim, todo ser humano tem direito a gozar de vida digna, independentemente das condições que o tornam singular, isto é, um ser integrante da diversidade humana. O primeiro artigo da DUDH reitera essa ideia ao declarar que todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos.

Dessa forma, a articulação dialética entre os princípios de igualdade e diferença não é fácil, tampouco um processo natural, mas é também um processo necessário, principalmente no espaço educacional, espaço este permeado por relações sociais e, sobretudo, um espaço de transformação sociocultural. Corroboramos com o pensamento de Freire (2000, p. 67): *“se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”*. Nesse sentido, vale a pena lutar pela educação e através da educação, lançando mão de instrumentos com poder de mudança, como a linguagem e a cultura, por exemplo, em prol da tolerância e da paz.

Referências

AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALBUQUERQUE, P. P. de. Os direitos humanos na contemporaneidade – da igualdade à diversidade: limites e possibilidades. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. de. (Orgs.). **Fundamentos da educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

CANDAUI, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

_____. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro, 2005.

⁶ Vigotski realizou estudos a respeito da formação de conceitos em crianças e constatou que se trata de um processo no qual os conceitos são mutáveis: a partir da linguagem o ser humano parte de pseudoconceitos para só mais tarde construir conceitos científicos – aqueles que se relacionam não a aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos. Para aprofundamento: VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011, p. 119-127.

CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, S.; MONTRONE, A. V. G. Da tolerância à solidariedade: superação necessária ao exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 2, 2009.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 7-13.

FREIRE, P. Concepções orientadas do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **Anais...** Lisboa, 2001.

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HORTA, M. D. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 125-139.

MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 36-48.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: _____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

SCHILLING, F. **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011, p. 13-24.

TEIXEIRA, B. B. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, F.

(Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 145-167.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VIOLA, S. E. A.; BARREIRA, C.; PIRES, T. V. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011, p. 143-156.

A falta de respeito à diversidade aumenta dificuldades de abertura para o diálogo, para o entendimento e para a aceitação das opiniões divergentes. Em contrapartida, surge o vazio existencial, a busca por emoções fugazes e passageiras, que não completam e não preenchem, a exemplo da necessidade do “ter” em detrimento do “ser” e tantas outras instabilidades que terminam por favorecer situações de angústia, de falta de paz, egoísmo desenfreado e desequilíbrio no convívio social, demonstrado através de situações de conflitos, violências, preconceitos, rótulos e estigmas com os diferentes, para todos aqueles que fogem do parâmetro de normalidade que a sociedade delimita e impõe.

Reinaldo Farias Paiva de Lucena
Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos

Liberdade religiosa também se aprende na escola

Religious freedom is also learned at school

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA*
ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS**

Resumo

Um dos grandes desafios deste século XXI é a busca por soluções que conduzam ao respeito à diversidade religiosa enquanto direito fundamental da pessoa humana e a garantia do exercício da liberdade de pensamento e de se professar ou não uma fé, de forma individual ou coletiva. Este artigo pretende publicizar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma série de outros Documentos Internacionais que garantem a universalização destes direitos, bem como apresentar o ambiente escolar enquanto lócus apropriado para a formação de valores de reconhecimento, aceitação e respeito das diferenças e diversidades com vistas à formação básica do cidadão e a construção de uma cultura de paz entre os povos, uma vez que nenhuma mudança se torna realmente efetiva se não passar pelo viés da educação.

Palavras-chave: Liberdade religiosa. Respeito à diversidade. Documentos orientadores. Cultura de paz.

Abstract

One of the great challenges of this twenty-first century is the search for solutions that lead to respect for religious diversity as a human person fundamental right and the guarantee of the exercise of freedom of thought and of professing or not a faith, individually or collectively. This article intends

*Doutor em Botânica pelo Laboratório de Etnobotânica Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Botânica da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE; Professor na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Professor e Orientador de Doutorado em Rede na Pós-Graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza da UFRPE/UEPB/URCA, Professor e Orientador Colaborador, nível Mestrado, no curso de Pós-Graduação em Ecologia e Monitoramento Ambiental da UFPB, PB; Email: rlucena@dse.ufpb.br

**Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB; Pesquisadora do grupo FIDELID – Grupo de Pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso e do Grupo de Pesquisa REDUCARE da UFPB, PB; Email: anacristinabastos2008@hotmail.com

to publicize from the Universal Declaration of Human Rights and a series of other International Documents that guarantee the universalization of these rights. Furthermore, it aims to present the school environment as an appropriate locus for the formation of recognition, acceptance and respect for differences and diversities values, with a view to the basic formation of the citizen and the construction of a culture of peace among people, since no change becomes really effective if it does not go through the education bias.

Keywords: Religious freedom. Respect for diversity. Guiding documents. Culture of peace.

Introdução

Vivemos numa sociedade contemporânea altamente secularizada, globalizada, tecnológica e evoluída que interliga cada vez mais pessoas, estados, países e continentes em distâncias até então inimagináveis, provocando transformações políticas, econômicas e sociais que geram disparidades e antagonismos crescentes. O mundo transformado em “aldeia global” é o mesmo espaço que ainda promove uma competitividade exacerbada, desumanizada e excludente, onde as pessoas são vistas muitas vezes em seu aspecto funcional, como produtoras e consumidoras de bens de consumo.

Observa-se que a pessoa humana continua vivendo um processo de antítese permanente, evoluindo e regredindo ao mesmo tempo. Enquanto se conecta com muitas outras pessoas em suas redes midiáticas, também é capaz de se tornar cada vez mais insensível a quem está ao seu lado, diante do seu “próximo mais próximo”. Esse individualismo exacerbado, instigado até pela competitividade que assola as regras dessa nova sociedade globalizada, da “selva de pedra” em que se vive, vem minando características essenciais como afetividade, socialização, necessidade do outro, solidariedade e tantas outras atitudes necessárias para a construção de uma cultura de paz, pautada no respeito e na convivência com a diversidade, através de um bom relacionamento interpessoal.

A falta de respeito à diversidade aumenta dificuldades de abertura para o diálogo, para o entendimento e para a aceitação das opiniões divergentes. Em contrapartida, surge o vazio existencial, a busca por emoções fugazes e passageiras, que não completam e não preenchem, a exemplo da necessidade do “ter” em detrimento do “ser” e tantas outras instabilidades que terminam por favorecer situações de angústia, de falta de paz, egoísmo desenfreado e desequilíbrio no convívio social, demonstrado através de situações de conflitos, violências, preconceitos, rótulos e estigmas com os diferentes, para todos aqueles que fogem do parâmetro de normalidade que a sociedade delimita e impõe.

A religião enquanto manifestação de práticas de ligação ao Sagrado e de congregação de diferentes pessoas que estão unidas por princípios morais e

doutrinais de suas igrejas, deveria prover uma cultura de paz, fraternidade e equidade. Mas observa-se que ainda é recheada de discursos segregacionistas até entre os próprios partícipes que professam uma mesma fé ou diante do choque entre aqueles que estão em credos diferentes chegando até mesmo a ser motivo de guerras, como a que acontece no conflito israelo-palestiano, ou tantos outros espalhados nas mais diversas áreas do planeta.

As relações sociais fundamentadas por questões políticas, sociais, econômicas, culturais e de etnias, também se mostram oscilantes nas situações de exclusão e inclusão no que diz respeito às questões de ordem religiosa, pelo fato da não aceitação e da falta de respeito com a diversidade, fazendo com que pessoas ao professarem o seu credo religioso ainda continuem refém de preconceitos, estereótipos e discriminações.

A escola enquanto instituição cultural e elemento meio entre família e sociedade, responsável pela transmissão sistemática dos conhecimentos adquiridos pela humanidade ainda se mantém refém de processos de homogeneização oriundos das classes dominante e por esta razão não viabiliza a disseminação de forma equitativa da riqueza da pluralidade cultural e religiosa existente. Dessa forma, delimita um parâmetro de normalidade que tende a excluir, rotular, marginalizar e invisibilizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto que não se enquadram nos critérios exigidos pela sociedade que dita as regras e normas a serem vivenciadas.

Um dos grandes desafios da escola na atualidade é de se transformar num espaço de construção de conhecimento significativo e prazeroso, ao passo que consiga promover um desenvolvimento integral de seu aluno enquanto ser crítico e pensante, dotado de emoções e sentimentos, capaz de viver e desenvolver relações interpessoais saudáveis com seus pares objetivando a construção de uma cultura de paz.

O legal que normatiza e o real que invisibiliza

Por mais que haja documentos norteadores de âmbito internacional, ratificados por todos os Estados-parte que se tornam seus signatários, e, independente das nações promulgarem Legislações específicas que garantam os Direitos Humanos a exemplo do que acontece no Brasil, que possui um vasto e denso cabedal de marcos normativos, ainda existem disparidades entre o que está determinado nos aportes legais e referenciais e naquilo que é vivido na prática pelos integrantes dos vários espaços sociais enquanto sujeitos de direitos.

Um dos documentos mais importantes em âmbito internacional com vistas à preservação e universalização da dignidade da pessoa humana na garantia de seus direitos, dentre os quais, a liberdade religiosa como um dos direitos fundamentais da humanidade é Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datado de 1948. O seu Artigo 18 afirma:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de

mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular. (ONU, 1948)

A DUDH se tornou um ícone para a formulação de novos documentos e dentre os quais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos aprovado no Brasil por meio do Decreto Legislativo número 226, de 12 de dezembro de 1991 que é um Tratado da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos Humanos com força legal que garante a liberdade religiosa ao afirmar no Artigo 18 que

Toda pessoa terá direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Esses direitos implicará a liberdade de ter ou adotar uma religião ou crença de sua escolha e a liberdade de professar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, tanto pública como privadamente, por meio do culto, da celebração de ritos, de práticas e do ensino. (BRASIL, 1991)

Outro Tratado internacional importante é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), que também foi ratificado pelo Brasil através do Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Neste, o Brasil enquanto signatário deste Pacto afirma a necessidade da educação ser um veículo de capacitação de todas as pessoas no intuito que estas possam participar efetivamente de uma sociedade livre, de forma a que se favoreça a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os povos de todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos existentes no sentido de que estes possam reconhecer a diversidade humana e respeitá-la como tal. Este documento também propõe que se favoreça a promoção das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em 25 de novembro de 1981, a ONU promulga a Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou convicção objetivando “promover e estimular o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião” (ONU, 1981). Esta Declaração garante que todas as pessoas tenham o direito preservado de exercer suas crenças a formalizar o direito à liberdade religiosa. Este documento propõe a adoção de medidas necessárias para que se eliminem atos de intolerância, preconceito e rótulo voltados à prevenção da discriminação com base na religião ou convicção. Essa Declaração novamente reafirma e ratifica o que já estava descrito no Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos no tocante ao direito de liberdade de pensamento, onde cada pessoa se sinta livre no exercício de sua consciência e de vivenciar sua expressão religiosa tanto em ambientes públicos quanto nos privados.

Em 1992, a ONU promulga a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas

Pertencentes a Minorias, Nacionais e Étnicas, Religiosas ou Linguísticas objetivando a promoção da identidade religiosa e a proteção dos direitos das pessoas pertencentes a grupos minoritários a exercerem a liberdade de pensamento, de consciência e de religião e de sem qualquer discriminação e em plena igualdade com qualquer outra pessoa perante a Lei.

Em 1995, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promulga a Declaração de Princípios sobre a Tolerância que no seu Artigo 4, que trata da educação, encontra-se a citação:

A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações. (BRASIL, 1991, p. 48)

Observa-se que o exercício da tolerância permite a convivência pacífica com a diversidade humana e que a tolerância religiosa consiste no fato de se ter uma atitude de respeito diante dos diferentes credos religiosos existentes a fim de se evitar a proliferação da intolerância que gera situações de preconceito, estereótipos, atitudes discriminatórias e hostilidades para as diferenças individuais daqueles que pertencem às minorias ou que possuem outra opção religiosa.

Em 2 de novembro de 2001, por ocasião da 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, é promulgada a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural como patrimônio comum da humanidade e fator de desenvolvimento e da solidariedade universal, trazendo em seu Artigo 4 a defesa da diversidade cultural como um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones.

Em 2005, a UNESCO promulgou a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais que foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. O Artigo 10 que trata da educação e conscientização pública, afirma que se deve “propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público” (UNESCO, 2005).

Todos esses documentos normativos e filosóficos servem como aporte referencial para que cada nação possa ratificar e se tornar signatários desses marcos, bem como, desenvolver a partir de suas realidades específicas, a implantação e implementação de políticas públicas voltadas a diversidade,

ao respeito à liberdade religiosa e ao desenvolvimento de uma laicidade responsável e consciente, de forma a propiciar que cada cidadão em seu próprio país, possa viver a liberdade de se optar ou não por uma fé, um segmento religioso, tendo a ciência que serão tratados igualmente, com os mesmos direitos e deveres de professar ou não suas crenças e convicções.

A escola como promotora de uma cultura de paz e do exercício do respeito à diversidade religiosa

Sabendo que a educação é a promotora real das mudanças estruturais de uma sociedade ao formar os seus partícipes, cada país deve organizar seus Sistemas de Ensino objetivando repensar suas propostas curriculares e investir na formação de seus professores para que estes obtenham conhecimento teórico metodológico que os prepare para o exercício de uma docência isenta de preconceitos e juízos de valores. Uma escola inclusiva plural, com currículos abertos à diversidade sócia, econômica, cultural e religiosa, aliado a professores capacitados para lidar com as diferenças individuais de seus alunos, torna-se o lócus apropriado para o desenvolvimento de valores éticos capazes de desenvolver no alunado o respeito à diversidade religiosa e cultural de seus pares.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. (MOREIRA; CANDAU, 2003)

Ao falar da importância da escola promover práticas educativas pautadas na diversidade cultural, no currículo e no combate à discriminação no cotidiano escolar como forma de abrir espaços para a diversidade e cruzamento de culturas, Moreira e Candau (2003) afirmam que esta não é uma tarefa fácil e que não se pode pensar apenas na diversidade e deixar de se pensar nas questões de desigualdade. É o que Santos (2003, p. 75) afirma em sua pauta transidentitária e transcultural: “temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Quando a escola, que em sua natureza deveria ser o espaço privilegiado para a valorização da diversidade, passa a desqualificar ou invisibilizar determinada minoria religiosa, esta promove a permanência e a proliferação de atitudes segregativas e discriminatórias que vão além dos muros escolares e desaguam no seio de uma sociedade que se torna conservadora, resistente a mudanças e excludente. Portanto, o desafio consiste em fazer com que ocorram mudanças estruturais não somente no campo teórico, mas acima

de tudo na prática escolar, pois como diz Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2002, p. 24)

Em 1999 a UNESCO editou sob forma de livro, um relatório entregue pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI intitulado: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” que discorre no seu quarto capítulo, sobre os Quatro Pilares da Educação, propondo uma educação voltada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

No primeiro pilar, aprender a conhecer ou aprender a aprender, consiste no desenvolvimento de competências para exercitar pensamento, atenção e percepção de forma significativa e prazerosa para cada vez mais desenvolver o potencial cognitivo que cada pessoa possui.

No segundo pilar, aprender a fazer, refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do indivíduo. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. É desenvolver a criticidade, criatividade e autonomia, indo além do fazer instrumental e buscando o desenvolvimento de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a possuir características como liderança, iniciativa, capacidade para trabalhar em equipe na gestão, resolução de conflitos e comunicação com os outros.

O terceiro pilar e o mais desafiador de todos, aprender a conviver, estimula o saber conviver com os outros no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Consiste em aprender a viver juntos objetivando desenvolver projetos solidários e cooperativos em busca de objetivos comuns, por meio da solidariedade e da compreensão, em atitudes que gerem justiça, confiança, solidariedade, respeito e diálogo.

No quarto pilar, aprender a ser, a educação deve preparar a pessoa de forma integral: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade para que saiba agir em diferentes situações e condições, por si mesmo.

Passos (2007, p. 109) afirma que “o estudo das religiões oportuniza o conhecimento do diferente, resgatando os valores e sugerindo o diálogo como pauta regular para vida social”. Assim, ao trabalhar todas essas competências trazendo o enfoque da diversidade religiosa, possibilita-se a discussão de um tema ainda tão conflitante por falta de conhecimentos. Destarte favorece-se a construção de um processo ensino-aprendizagem mais ampliado, ao focar o exercício de relações interpessoais mais frutíferas e mais abertas ao respeito às diversas expressões de religiosidade existente.

Considerações finais

A diversidade religiosa faz parte da diversidade humana e, portanto, a inviolabilidade da liberdade de pensamento, de consciência, de manifestação de crença e vivência de culto é algo que deve ser inerente a cada pessoa.

Para que a diversidade religiosa seja um direito não somente garantido por marcos legais, mas efetivamente garantido na vivência prática, necessário se faz a disseminação de uma cultura de respeito e tolerância com a religião do outro, sendo a escola o lócus mais apropriado para o ensino sistemático de uma educação voltada para a diversidade cultural e religiosa, formação básica do cidadão e respeito à singularidade.

No momento em que a escola visibilizar e reconhecer todo o contributo cultural das várias religiões existentes, sem priorizar uma em detrimento de outra, se transformará no espaço mais adequado para o desenvolvimento de ações de combate ao preconceito, proselitismo, discriminação e intolerância religiosa. E como é uma instituição que está presente em todo o planeta e atinge todas as camadas sociais, gêneros e idade, trará uma ressignificação de pensamento que com certeza não acontecerá de uma hora para outra, mas aos poucos irá transformando a realidade de forma que o real possa estar condizente com o que já está normatizado e não vivenciado nos Documentos Legais existentes.

O fato de ainda haver uma discrepância entre o que já está assegurado na Lei e o que se vivencia na prática, não diminui a importância da existência de todo um referencial normatizado por organismos internacionais a exemplo da ONU e da UNESCO que fundamenta uma educação pautada no exercício da cidadania, no respeito à diversidade e na busca pela formação de um cidadão crítico e pensante. O que se faz realmente necessário é que os países que são signatários desses marcos filosóficos e legais promovam políticas de publicização desses documentos normativos para a aquisição de direitos, principalmente em ambiente escolar a fim de que, a partir da apropriação desse conhecimento haja um comprometimento para que os mesmos não fiquem apenas na fibra de um papel impresso, mas sim, passem a ser realidade em construção na vivência diuturna da comunidade escolar e conseqüentemente, possam ser levados e vivenciados na sociedade como um todo.

Sabe-se que apesar de todo um aparato normativo, a intolerância religiosa ainda se faz presente neste século XXI que apesar de tão evoluído tecnologicamente, ainda regride às barbáries totalmente inadmissíveis nos dias atuais, provocando violência simbólica e até mesmo física em todos aqueles que contradizem o parâmetro de normalidade exigido por aqueles que dominam o poder vigente em determinada sociedade.

Sabe-se também que muitos dos atos extremados de intolerância começam às vezes de maneira sutil perpassando em diversos segmentos e espaços sociais e também deixando marcas em suas vítimas, tanto de forma aparente, quanto aquelas que são internas e subjetivas, capazes de ferir profundamente a dignidade humana, a liberdade de escolha de profissão de fé, além de promover a disseminação de outros atos de violência e retaliação religiosa.

Nos países, a exemplo do Brasil, que possuem o ensino religioso como

área de conhecimento e como disciplina ofertada nas escolas, este deve cada vez mais se desvencilhar das malhas da doutrinação e partir para o ensino do respeito à diversidade cultural e religiosa, vedando quaisquer formas de proselitismo. Ao buscar a formação de uma identidade epistemológica de respeito e reconhecimento da diversidade religiosa, o ensino religioso oportuniza a visibilização do conhecimento acerca das diversas manifestações do fenômeno religioso nas culturas existentes e consequentemente promove uma maior tolerância à diversidade religiosa.

É preciso se colocar em prática, através de atitudes individuais e/ou coletivas, a docência e a discência com decência voltadas para uma visão mais ampliada sobre o papel da educação como instrumento de modificação de uma sociedade excludente, discriminatória em uma sociedade de direitos humanos capaz de promover o efetivo exercício da tolerância com a liberdade religiosa.

Referências

BRASIL. Decreto legislativo nº 485, de 2006. Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. **Senado Federal**, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_1084504_DECRETO_LEGISLATIVO_N_485_DE_20_DE_DEZEMBRO_DE_2006.aspx. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Decreto Legislativo nº 226, de 1991. Aprova os textos do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados, junto com o Protocolo Facultativo relativo a esse último pacto, na XXI Sessão (1966) da Assembléia Geral das Nações Unidas. **Senado Federal**, 12 dez. 1991. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=135720>. Acesso em 02 nov. 2016.

_____. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Presidência da República**, Brasília, 06 jul. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm. Acesso em: 07 nov. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Rio de Janeiro, maio/ago. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10 nov. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais**. 2005. Disponível em: <http://culturadigital.br/setorialculturaspopulares/files/2010/02/2005-BR2007-Convencao-sobre-a-protacao-e-promocao-da-Diversidade-das-Expressoes-Culturais-UNESCO.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem:** adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 dez. 1947. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias, nacionais e étnicas, religiosas ou linguísticas.** 1992. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec92.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

_____. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião ou convicção.** 1981. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/religiao.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.** 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em 06 nov. 2016.

_____. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais.** 1966. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

PASSOS, Joao Décio. **Ensino religioso:** construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

As decisões administrativas, políticas e judiciais sofrem influências mútuas em uma sociedade plural e não há mais espaço para uma única unidade de poder. Embora se reconheça contrastes diversos entre grupos e categorias, impera a tolerância pelas diferenças, especialmente em um sistema democrático, cuja finalidade precípua é atender os interesses do maior número de cidadãos.

Marcelo Pereira de Almeida
Maria Clara Galacho Quaresma de Oliveira Lima

A sociedade aberta de interpretes da constituição proposta por Peter Häberle e uma possível concretização na figura do amicus curiae – necessária releitura do ensino jurídico diante da perspectiva de processo democrático

The open society of constitution's interpreters proposed by Peter Häberle and a possible concretization in the figure of the amicus curiae brief - necessary re-reading of legal education before the perspective of democratic process

MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA*

MARIA CLARA GALACHO QUARESMA DE OLIVEIRA LIMA**

Resumo

O presente artigo tem por escopo apresentar a sociedade aberta de intérpretes traçada por Peter Häberle e a necessidade de participação efetiva dos componentes de uma sociedade pluralista nos processos judiciais que discutem questões de abrangência coletiva, o que sugere uma releitura do

*Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Pós-doutorando em Direito Processual pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ; Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito/PPGD da Universidade Estácio de Sá/UNESA. Professor do PPGD da Universidade Católica de Petrópolis/UCP. Professor de Direito Processual Civil da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro/EMERJ. Professor de Teoria Geral do Processo e Direito Processual da UFF; Membro do Instituto Brasileiro de Direito Processual/IBDP; Membro da Associação Brasileira de Direito Processual – ABDpro; Email: mpalmeida04@yahoo.com.br

**Pós-Graduada em Direito Público pela Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Gama Filho. Mestranda em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis, RJ; Email: mcquaresma@yahoo.com.br

ensino jurídico, de sorte a demonstrar a importância dessa participação num plano democrático. O texto transita pela origem, conceito, posituação e principais aspectos do instituto do *amicus curiae* no Novo Código de Processo Civil e ao final, procura expor a influência e expansão da sociedade aberta de Häberle sobre o instituto do amigo da corte.

Palavras-chave: Peter Häberle. Sociedade aberta de intérpretes. Constituição. *Amicus curiae*. Novo código de processo civil.

Abstract

The scope of this article is to present the open society of interpreters drawn up by Peter Häberle and also to demonstrate the need for effective participation of the components of a pluralistic society in legal process that debate matters of collective scope, which suggests a remake of legal education, in order to demonstrate the importance of this participation in a democratic plan. The work goes through the origin, concept and positivation and main aspects of the institute of the *amicus curiae brief* in the New Civil Procedure Code and in the finally, seeks to expose the influence and enlargement of the open society of Häberle on the institute of the court friend.

Keyword: Peter Häberle. Society interpreters open. Constitution. *Amicus curiae brief*. New civil procedure code.

Introdução

O texto tem por escopo demonstrar que o *amicus curiae* regulado no Novo Código de Processo Civil pode significar a materialização legal da sociedade aberta de intérpretes idealizada por Häberle, de modo a resguardar a participação democrática e qualificar o debate processual.

A abordagem sugere a necessária releitura no ensino jurídico no intuito de permitir uma mudança de perspectiva em relação ao modelo de processo jurisdicional que veicula questões de abrangência social, de sorte a criar um cenário que permita a participação eficaz dos interessados na tomada de decisão em processos dessa natureza.

Na percepção dos autores, essa mudança de perspectiva só se mostra possível se houver alteração significativa na metodologia do ensino que tangencia os sistemas de tutela dos direitos. Desse modo, demonstra-se a importância da participação dos intérpretes da sociedade nessa esfera pública de discussão, cada vez mais comum diante da transferência para o Poder Jurisdicional a solução de questões com essa magnitude.

Atualmente, com uma ótica contemporânea sobre o processo e a sociedade clamando por maiores resultados, os profissionais do direito não podem mais olhar o processo como mero sistema de composição de lide. É preciso mais, atingir o âmago humanístico e social do debate posto em juízo.

Peter Häberle, em sua obra “Hermenêutica Constitucional. A sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e procedimental da Constituição” (2002, p. 11), demonstrou que os intérpretes da Constituição são todos aqueles que vivem o texto constitucional e não só os juízes e tribunais, intérpretes clássicos, que participam da realização da Constituição.

O autor, como se verá no desenvolver do texto, sugere o afastamento do modelo de sociedade fechada e enfatiza a necessidade de abrir novos horizontes, momento em que surgem as chamadas ‘sociedade aberta de intérpretes’.

Por este perfil de sociedade há a preocupação em envolver e estimular a participação democrática, ouvindo o maior número possível de pessoas, seja antes ou depois de construção da norma.

A finalidade precípua da sociedade aberta é concretizar os desejos de uma sociedade plural, mediante a participação dos mais diferentes grupos sociais, e orientar, tanto o legislador (fase pré-norma), quanto a interpretação constitucional posterior à produção da norma dos juízes e Tribunais.

A concretude da sociedade aberta, idealizada por Häberle (2002), está cada dia mais ascendente no ordenamento jurídico pátrio. A inclusão do *amicus curiae* no artigo 138, do Novo Código de Processo Civil, revela-se um grande exemplo, uma vez que o instituto possibilita ampliar o debate jurídico e possibilita a exposição de novos paradigmas sociais, culturais e coletivos, transformando o processo judicial em esfera pública, um verdadeiro *locus* de democracia.

A sociedade aberta de Peter Häberle

Por muito tempo, apenas uma fatia da sociedade era posta a interpretar o texto constitucional. Imbuídos pela primazia da interpretação da norma constitucional e pelo manto da representatividade legislativa, o ‘poder’ de interpretar e elaborar as normas postas na constituição era atribuído aos juízes, tribunais e aos participantes formais do processo.

A dialética do pensamento da democracia representativa, égide da teoria clássica do direito, era usada como fundamento para legitimar esse ‘poder’ de dizer a constituição àqueles que descreviam as normas.

A atuação passiva da sociedade nas decisões do parlamento e dos julgadores era compreendida com base no raciocínio de que a constituição era produto da vontade popular que simplesmente outorga poderes para representá-la. Era uma ‘sociedade fechada’, dirigida pelos juízes e parlamentares.

Sob o paradigma de uma sociedade fechada, onde somente parcela da sociedade possuía atribuição de interpretar a Constituição, foi que Peter Häberle (2002) defendeu a existência de uma sociedade aberta dos intérpretes da Constituição, no intuito de viabilizar a participação social nas tomadas de decisão. Neste sentido escreveu:

A teoria da interpretação constitucional esteve muito vinculada a um modelo de interpretação de uma “sociedade fechada”. Ela reduz, ainda, seu âmbito de investigação, na medida que se concentra, primariamente, na interpretação constitucional dos juízes e nos procedimentos formalizados. [...] Nesse sentido, permite-se colocar a questão sobre os participantes do processo da interpretação: de uma sociedade fechada dos intérpretes da Constituição para uma interpretação constitucional pela e para uma sociedade aberta. Propõe-se, pois, a seguinte tese: no processo de interpretação constitucional estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer-se um elemento cerrado ou fixado com numerus clausus de intérpretes da Constituição. (HÄBERLE, 2002, p. 12)

Diante da necessidade em atender os anseios sociais, de forma a tornar o processo de interpretação o mais democrático possível e corresponder com o maior número de destinatários, Häberle (2002) demonstrou o quanto era imprescindível permitir a participação popular no processo democrático.

A interpretação constitucional contemporânea aponta para uma ampliação dos processos de efetivação e concretização das democracias, tanto no âmbito da elaboração e produção da norma como no momento de sua interpretação.

A concepção de uma interpretação (constitucional ou legal) com uma postura mediata do cidadão, afastada da manifestação direta, revela-se cada vez mais retrógrada, cuja tendência é ficar como memórias para os estudiosos da matéria.

Sem olvidar dos intérpretes já consagrados, Häberle (2002) fez nascer o que denominou de ‘sociedade aberta de intérpretes’, de maneira a legitimar a participação social tanto no processo de elaboração como o de interpretação da norma. Trouxe a ideia de uma sociedade com apoio na concepção de uma democracia efetiva, de inclusão do cidadão no processo interpretativo das normas jurídicas, especialmente aquelas de cunho constitucional. Assim disse o autor:

Isso significa que a teoria da interpretação deve ser garantida sob a influência da teoria democrática. Portanto, é impensável uma interpretação da Constituição sem o cidadão ativo e sem as potências públicas. Todo aquele que vive no contexto regulado por uma norma e que vive com este contexto é, indireta ou, até mesmo diretamente, um intérprete dessa norma. O destinatário da norma é participante ativo, muito mais ativo do que se pode supor tradicionalmente, do processo hermenêutico. Como não são apenas os intérpretes jurídicos da Constituição que vivem a

norma, não detêm eles o monopólio da interpretação da Constituição. (HÄBERLE, 2002, p. 14)

O pensamento de Häberle (2002) é propiciar uma integração entre todos: órgão públicos e seus agentes com cidadãos e qualquer outro segmento da sociedade no processo de interpretação constitucional. O objetivo é uma maior integração social, sem estabelecer uma relação taxativa, fechada, como diz o autor, *numerus clausus* de intérpretes. Os critérios de interpretação constitucional devem ser os mais abertos possíveis de maneira a abarcar uma sociedade pluralista, formada pelos mais diferentes segmentos.

As decisões administrativas, políticas e judiciais sofrem influências mútuas em uma sociedade plural e não há mais espaço para uma única unidade de poder. Embora se reconheça contrastes diversos entre grupos e categorias, impera a tolerância pelas diferenças, especialmente em um sistema democrático, cuja finalidade precípua é atender os interesses do maior número de cidadãos.

O sistema plural permite a exposição dos mais diferentes pensamentos e estimula a participação de vários grupos sociais na vida democrática. Valoriza e, inclusive, estimula que diversos segmentos ideológicos façam parte dos processos democráticos. Resguarda-se a heterogeneidade social, no seu mais amplo sentido.

Na visão de Häberle (2002), todo aquele que vive sob as influências e regulamento de uma norma é seu intérprete, e isso lhe qualifica para a participação ativa nas tomadas de decisão. O autor destaca:

Experts e “pessoas interessadas” da sociedade pluralista também se convertem em intérpretes do direito estatal. Isto significa que não apenas o processo de formação, mas também o desenvolvimento posterior, revela-se pluralista: a teoria da ciência, da democracia, uma teoria da Constituição e da hermenêutica propiciam aqui uma mediação específica entre Estado e sociedade! (HÄBERLE, 2002, p. 18)

Portanto, Häberle (2002), atrelado ao compromisso de uma sociedade plural e aberta, defendeu a participação do titular do poder constituinte originário – o povo – nas tomadas de decisões políticas e jurídicas.

Mendes (2009), grande defensor da obra desenvolvida por Peter Häberle, além de ser o responsável pela tradução de sua obra para o português, escreveu artigos como “Homenagem à doutrina de Peter Häberle e sua influência no Brasil”, no qual ressaltou a contribuição inestimável do autor para o desenvolvimento do direito constitucional no país. Sustentou ainda não estar sozinho na defesa de uma sociedade aberta de intérpretes da Constituição, ressaltando que muitos são os doutrinadores brasileiros

defensores da consolidação dessa ideia.

Destacou ainda que a concepção de sociedade aberta de intérpretes da Lei Fundamental

[...] deve ser alargada para abarcar não apenas as autoridades públicas e as partes formais nos processos de controle de constitucionalidade, mas todos os cidadãos e grupos sociais que, de uma forma ou de outra, vivenciam a realidade constitucional. (MENDES, 2009)

Pode-se assim dizer que o *Amicus Curiae* é o instrumento processual que permite a participação social com o fim de democratizar as decisões. Nesse contexto, o Novo Código de Processo Civil (Novo CPC) disciplinou sobre o citado instituto, o que permitiu ampliar a participação democrática para o controle difuso.

O cerne da Sociedade Aberta de Häberle é proporcionar a participação efetiva do cidadão desde a elaboração das leis até a sua aplicação concretamente, de forma a resguardar decisões democráticas e garantir a existência eficaz de uma sociedade pluralista.

***Amicus curiae* no Novo Código Civil Brasileiro**

Muitas são as controvérsias no direito pátrio sobre a origem do instituto do *amicus curiae*. Proveniente do latim a terminologia *Amicus Curiae* (amigo da corte) é considerado autêntico auxiliar do juízo nas tomadas de decisão.

Nos moldes traçados por Elisabetta Silvestri (apud BUENO, 2012, p. 111), o *amicus curiae* originou-se no direito penal inglês da época medieval. Da Inglaterra, o instituto derivou para outros países, em especial para os Estados Unidos. A autora também reconhece a existência de teses que afirmam que a origem mais remota do amigo da corte seria no direito romano. A doutrina e a jurisprudência norte-americanas, ressaltam que a origem do *amicus* adveio do direito romano (BUENO, 2012, p. 114).

De origem controvertida, seja fundada no direito inglês, seja no direito romano, fato é que o instituto cresceu no direito norte-americano e no Brasil a doutrina ensina que o primeiro ingresso ocorreu com o advento do artigo 31, da Lei n. 6.385/1976¹, que requisita a intervenção da Comissão de Valores Imobiliários (CVM) nos processos cujo objeto envolva matéria de competência dessa autarquia.

Posteriormente, o instituto teve sua previsão estabelecida no artigo 89, da Lei n.º 8.884/1994², Lei Antitruste que impunha a intimação do Conselho

¹ Artigo 31, da Lei n.º 6.385/1976 - Nos processos judiciais que tenham por objetivo matéria incluída na competência da Comissão de Valores Mobiliários, será esta sempre intimada para, querendo, oferecer parecer ou prestar esclarecimentos, no prazo de quinze dias a contar da intimação.

² Artigo 89, da Lei n.º 8.884/1994 - Nos processos judiciais em que se discuta a aplicação desta lei, o CADE deverá ser intimado para, querendo, intervir no feito na qualidade de assistente. Por certo que este artigo foi revogado expressamente pela Lei n.º 12.529/2011.

Administrativo de Defesa Econômica (CADE) nas causas relacionadas ao direito de concorrência.

O artigo 49, Lei nº 8.906/1994³, Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, que permite aos Presidentes dos Conselhos e Subseções agir legitimamente contra eventuais infratores da lei, bem como o art. 5º, da Lei nº 9.469/97⁴, que dispõe sobre a intervenção da União nas causas em que figurarem, como autores ou réus, antes da administração indireta. E o artigo 7º, §2º, da Lei nº 9.868/1999⁵, que disciplinou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), quando permitiu a manifestação de outros órgãos e entidades nos processos de controle de constitucionalidade.

Não se pode olvidar do artigo 14, §7º, da Lei nº 10.259/2001⁶, que ao regular os Juizados Especiais Federais admitiu a intervenção no processo de eventuais interessados, no que tange ao incidente de uniformização jurisprudência. E, também, o artigo 3º, §2º, da Lei nº 11.417/06⁷, que versa sobre a edição, revisão e cancelamento das súmulas vinculantes do Supremo Tribunal Federal (STF).

Independentemente da origem, a função precípua do *amicus curiae* é levar ao processo informações específicas, capaz de contribuir para a legitimidade social das decisões.

Segundo Elisabetta Silvestri (apud BUENO, 2012, p. 115), no direito inglês vigente, a atuação do *amicus* é específica aos casos em que o *Attorney General* (função que se assemelha a desenvolvida pelo Procurador-Geral da República ou pelo Advogado-Geral da União no sistema brasileiro), se envolve para assegurar o interesse público ou para resguardar interesses da Coroa inglesa.

Diz Bueno (2012), que a intervenção do *amicus* no direito inglês ocorre “no máximo quando juízo entende necessária a intervenção de um *amicus* para esclarecimento de alguma questão, mesmo que de direito”. Como por exemplo, “quando, entidades profissionais intervêm para fornecer elementos

³ Artigo 49, da Lei nº 8.906/1994 - Os Presidentes dos Conselhos e das Subseções da OAB têm legitimidade para agir, judicial e extrajudicialmente, contra qualquer pessoa que infringir as disposições ou os fins desta lei. Parágrafo único. As autoridades mencionadas no caput deste artigo têm, ainda, legitimidade para intervir, inclusive como assistentes, nos inquéritos e processos em que sejam indiciados, acusados ou ofendidos os inscritos na OAB.

⁴ Artigo 5º, da Lei nº 9.469/97 - A União poderá intervir nas causas em que figurarem, como autoras ou réus, autarquias, fundações públicas, sociedades de economia mista e empresas públicas federais.

⁵ Artigo 7º, da Lei nº 9.868/1999 - Não se admitirá intervenção de terceiros no processo de ação direta de inconstitucionalidade. § 2º O relator, considerando a relevância da matéria e a representatividade dos postulantes, poderá, por despacho irrecorrível, admitir, observado o prazo fixado no parágrafo anterior, a manifestação de outros órgãos ou entidades.

⁶ Artigo 14, §7º, da Lei nº 10.259/2001 - Caberá pedido de uniformização de interpretação de lei federal quando houver divergência entre decisões sobre questões de direito material proferidas por Turmas Recursais na interpretação da lei: §7º Se necessário, o relator pedirá informações ao Presidente da Turma Recursal ou Coordenador da Turma de Uniformização e ouvirá o Ministério Público, no prazo de cinco dias. Eventuais interessados, ainda que não sejam partes no processo, poderão se manifestar, no prazo de trinta dias.

⁷ Artigo 3º, §2º, da Lei nº 11.417/06 - São legitimados a propor a edição, a revisão ou o cancelamento de enunciado de súmula vinculante: §2º No procedimento de edição, revisão ou cancelamento de enunciado da súmula vinculante, o relator poderá admitir, por decisão irrecorrível, a manifestação de terceiros na questão, nos termos do Regimento Interno do Supremo Tribunal Federal.

de esclarecimento ao juízo com relação aos interesses que tutelam”.

Hoje o instituto do *amicus curiae* está contemplado no Novo Código de Processo Civil (Novo CPC), no artigo 138.

Art. 138. O juiz ou o relator, considerando a relevância da matéria, a especificidade do tema objeto da demanda ou a repercussão social da controvérsia, poderá, por decisão irrecorrível, de ofício ou a requerimento das partes ou de quem pretenda manifestar-se, solicitar ou admitir a participação de pessoa natural ou jurídica, órgão ou entidade especializada, com representatividade adequada, no prazo de 15 (quinze) dias de sua intimação.

§ 1º A intervenção de que trata o caput não implica alteração de competência nem autoriza a interposição de recursos, ressalvadas a oposição de embargos de declaração e a hipótese do § 3º.

§ 2º Caberá ao juiz ou ao relator, na decisão que solicitar ou admitir a intervenção, definir os poderes do amicus curiae.

§ 3º O amicus curiae pode recorrer da decisão que julgar o incidente de resolução de demandas repetitivas.

A inserção do instituto do *amicus curiae* no Novo CPC cria a possibilidade de o juízo analisar a *res in iudicium deducta* (a relação deduzida no processo) no seu conteúdo, de maneira a extrair do amigo da corte a verdadeira vontade social e humanística de uma sociedade pluralística.

Outrossim, não somenos importante, muitos foram os debates traçados no direito pátrio acerca da natureza do *amicus curiae*. Alguns autores entendiam ser um ‘terceiro especial’, outros um ‘auxiliar informal da corte’, um ‘assistente’ ou um ‘assistente *sus generis*’, ‘terceiro interveniente’.

Segundo Ada Pellegrini Grinover (2016, p. 12) o *amicus curiae* “é um terceiro que ingressa no processo para fornecer subsídios ao órgão jurisdicional para o julgamento da causa.”

Em sintonia com a esta posição Alexandre Freitas Câmara (2016, p. 105) ressalta que

[...] o assistente é titular da própria relação jurídica deduzida no processo ou de uma relação jurídica a ela vinculada. O amicus curiae não é sujeito de qualquer dessas relações jurídicas (e, por isso, não pode ser assistente). O que legitima a intervenção do amicus curiae é um interesse que se pode qualificar como institucional.

Segundo Neves (2016, p. 304) o *amicus curiae* demonstra existir um interesse institucional, que se assemelha com o interesse público, mas com ele não se confunde. O interesse institucional objetiva a melhor e mais adequada solução da controvérsia, através do mais amplo conhecimento da matéria e dos reflexos no plano prático da decisão.

Por certo que esse interesse, meramente institucional, afasta o *amicus*

curiae da natureza de assistente, uma vez que o assistente, diferentemente do *amicus*, compõe a própria relação jurídica deduzida no processo (assistente litisconsorcial) ou ao menos a ela é vinculada (assistente simples).

Vale destacar que o próprio assistente inclusive poderá requerer a intervenção do *amicus curiae*, tamanha a distinção entre os institutos. Nesse Diapasão, manifestou-se o Fórum Permanente de Processualista Civis (FPPC) ao editar o Enunciado nº 388: “o assistente simples pode requerer a intervenção de *amicus curiae*”.

Outro ponto que diferencia o *amicus curiae* do assistente é o fato deste último ter os mesmos poderes processuais que o assistido, enquanto que o amigo da corte só terá os poderes que o juiz ou relator lhe outorgar, como será visto adiante.

De toda sorte, não se trata de representação nem substituição processual.

Daniel Neves (2016, p. 303), concorda plenamente tratar-se de intervenção de terceiro típica, mas que prefere escrever como espécie de terceiro interveniente atípico até que o Supremo Tribunal Federal reveja seu posicionamento. Nesse sentido:

Amicus Curiae: Processo Objetivo de Controle de Constitucionalidade e Interesse Recursal. Não são cabíveis os recursos interpostos por terceiros estranhos à relação processual nos processos objetivos de controle de constitucionalidade, nesses incluídos os que ingressam no feito na qualidade de amicus curiae. [...] Vencidos os Ministros Carlos Britto e Gilmar Mendes que conheciam dos embargos de declaração, reputando presente o interesse recursal, ante o fato de ter havido sustentação oral do embargante. ADI 3615 ED/ PB, rel. Min. Cármen Lúcia, 17.3.2008. (ADI-3615)

Cassio Scarpinella Bueno (2012) chega a dizer que o *amicus curiae* atua como perito, em razão da amplitude de sua intervenção na demanda. Ressalta o autor: “não me parece nem um pouco despropositado equiparar o *amicus curiae* a uma das funções que, entre nós, o Ministério Público sempre exerceu e continua a exercer, a de fiscal da lei (custos legis) e, em menor escala, ao perito” (BUENO, 2012, p. 114).

Utilizando-se de Bueno, o perito apresenta uma análise minuciosa da matéria e apresenta um trabalho de excelência em razão de sua técnica. Nesse escopo, assemelha-se com a missão desempenhada pelo amigo da corte ao intervir na demanda, pois sem sombra de dúvida, só justifica atuar como *amicus curiae* o *experts* sobre a matéria deduzida em juízo ou fora dele.

De fato, a natureza do *amicus curiae* também sempre suscitou controvérsia na jurisprudência. Nítida a oposição de conceitos existente entre os próprios Ministros do Supremo. O Min. Maurício Correia, ao decidir a ADI nº 2.581, disse que o *amicus curiae* seria um colaborador informal da corte, e por isso não seria hipótese de intervenção de terceiros. Enquanto que o Min. Celso de Mello, na ADI nº 2.130, consagrou ser autêntica intervenção processual.

Poder-se-ia, então, considerar o *amicus curiae* como um terceiro típico, uma vez que a positivação do instituto, em capítulo próprio, no título que versa sobre a intervenção de terceiros, consolidou o entendimento do Min. Celso de Mello. Mas sem sombra de dúvidas não tem interesse jurídico na relação deduzida em juízo, nem com ela qualquer tipo de vinculação, há sim, um interesse institucional, que visa engrandecer o debate jurídico com o vasto e específico conhecimento trazido ao processo.

Outro ponto relevante diz respeito aos requisitos legais subjetivos e objetivos para figurar como amigo da corte, expressos no *caput*, do artigo 138, do Novo CPC.

No que concerne aos requisitos subjetivos, o amigo da corte poderá ser pessoa natural ou jurídica, órgão ou entidade especializada, pública ou privada, não há restrições quanto ao sujeito. Assim, poderá figurar como *amicus curiae* por exemplo a União, o Estado, o Distrito Federal, o Município, uma associação civil, uma fundação, um instituto ou mesmo uma pessoa natural como um médico, um professor, um engenheiro etc.

O sujeito deve demonstrar sua representatividade adequada para atuar no processo, ou seja, ter um interesse institucional, que possa contribuir concretamente com a qualidade da decisão em razão da experiência que detém sobre a matéria deduzida em juízo.

A representatividade adequada não se confunde com interesses meramente corporativos, mas sim com a capacidade de apontar elementos úteis para a melhor e mais adequada composição da lide. Trata-se de um conceito abstrato e indeterminado, mas que poderá ser avaliado a partir da qualidade técnica, cultural, científica, etc., apresentada pelo terceiro.

Nesse contorno, merece destaque o Enunciado nº 127 do Fórum Permanente de Processualista Civis (FPPC) que menciona: “a representatividade adequada exigida do *amicus curiae* não pressupõe a concordância unânime daqueles a quem representa”.

No que tange aos requisitos objetivos a lei exigiu expressamente que a intervenção do *amicus* somente se justifica caso haja relevância da matéria, especificidade do tema objeto da demanda ou repercussão social da controvérsia. Ressalta-se que Donizetti (2017, p. 315) incluiu a representatividade adequada entre os requisitos objetivos.

A relevância da matéria exige que a questão jurídica objeto da controvérsia ultrapasse o mero interesse subjetivo das partes. Está diretamente relacionada ao conceito de repercussão geral exigida, em regra, nas ações diretas de constitucionalidade e inconstitucionalidades.

A especificidade do tema revela a ideia de utilidade e eficácia na colaboração do *amicus curiae*. Permitir que um terceiro desinteressado e estranho à relação jurídica possa nela intervir justifica-se em razão do conhecimento específico e aprofundado sobre o tema deduzido em juízo, como forma de propiciar uma melhor e mais adequada prestação da tutela jurisdicional. Desta feita, é preciso ter em mente que jamais poder-

se-ia olvidar desta função primordial do *amicus curiae*, pois caso o amigo demonstre desinteresse em colaborar com o juízo, sem sombra de dúvidas que, sua intervenção será inócua e desprovida de justificativas.

A repercussão social da controvérsia traduz a importância da inserção do instituto do *amicus curiae* no Novo CPC. O julgador deve ampliar seus horizontes e não se ater apenas aos aspectos jurídicos da demanda, mas, também, os efeitos que a controvérsia pode acarretar no meio social, a fim de gerar maior democratização da decisão. Assim, o julgador deve buscar o verdadeiro sentido objeto da lide, de maneira a ultrapassar aos interesses exclusivos das partes para dar azo à vontade coletiva. Cassio Scarpinella Bueno ressalta:

Ele, o amicus curiae, tem que ser entendido como um adequado representante destes interesses que existem, queiramos ou não, na sociedade e no Estado ("fora do processo", portanto) mas que serão afetados, em alguma medida, pela decisão a ser tomada "dentro do processo". O amicus, neste sentido, atua em juízo em prol destes interesses e é por isto mesmo que, na minha opinião, sua admissão em juízo depende sempre e em qualquer caso da comprovação de que ele, amicus, apresenta-se no plano material (isto é: "fora do processo") como um "adequado representante destes interesses." (BUENO, 2012, p. 118)

Outrossim, importante dizer que a intervenção do *amicus curiae* não implica alteração de competência nem autoriza a interposição de recursos, ressalvadas a oposição de embargos de declaração e a possibilidade de recurso contra a decisão que julgar o incidente de resolução de demandas repetitivas, nos moldes do parágrafo primeiro, do artigo 138, do Novo CPC.

Vale lembrar que a competência em razão da pessoa é de natureza absoluta, o que significa dizer que dependendo do terceiro que ingressa no feito pode acarretar o deslocamento da competência. Diferentemente do que ocorre com a intervenção do amigo da corte em que, independentemente da pessoa que ingressa no processo, não há modificação da competência. Assim, caso a União intervenha, na qualidade de *amicus curiae*, em uma demanda em trâmite na Justiça Estadual, o processo não será remetido para a Justiça Federal.

Em total consonância com o entendimento consagrado pelo Supremo Tribunal Federal, o Novo CPC não atribuiu legitimidade recursal ao amigo da corte, contemplando duas exceções: (I) o cabimento de embargos de declaração, e (II) cabimento de recurso contra a decisão que julgar o incidente de resolução de demandas repetitivas (§3º, do artigo 138, Novo CPC).

No parágrafo segundo o Novo CPC previu que o juiz ou relator, na decisão que solicitar ou admitir o *amicus curiae* também definirá os seus poderes. Embora não seja parte, para bem desempenhar seu papel, os poderes concedidos pelo julgador devem ser os mais amplos possíveis, a fim

de atender as diversidades de uma sociedade pluralista.

Deste modo, o juiz ou relator poderá estabelecer que o *amicus curiae* apresente provas documentais e orais, requeira prova pericial ou elabore quesitos para serem respondidos por peritos, faça sustentação oral perante o tribunal, participe de audiências públicas etc.

Alexandre Câmara já escreveu sobre os poderes processuais do *amicus curiae*:

Cabe ao magistrado, então, a decisão acerca da possibilidade de o amicus curiae ir além da mera apresentação de uma petição com os elementos que possa oferecer ao juízo. É possível, por exemplo, o magistrado estabelecer que o amicus curiae poderá juntar documentos, elaborar quesitos para serem respondidos por peritos, fazer sustentação oral perante o tribunal, participar de audiências públicas etc. (CÂMARA, 2016, p. 107)

A interpretação a ser extraída da norma apresentada deve ser a mais extensiva possível, de maneira a legitimar e concretizar a vontade social, pois só assim se justifica a intervenção do *amicus*.

Por fim, cabe destacar que a intervenção do *amicus curiae* pode ser espontânea, quando o sujeito manifesta seu interesse ou provocada, quando determinada de ofício pelo julgador ou a requerimento de qualquer das partes. A decisão que admitir ou inadmitir sua intervenção é irrecorrível e uma vez admitido terá o prazo de 15 (quinze) dias, contados a partir de sua intimação, para manifestar-se.

***Amicus curiae* e sua ligação com a sociedade aberta de intérpretes de Peter Häberle**

A disciplina traçada pelo Novo CPC sobre o *amicus curiae* está em total sintonia com a sociedade aberta de intérpretes proposta por Peter Häberle (2002). Muito embora, o autor tenha desenvolvido para o controle concentrado, o Novo CPC ao consagrar o instituto ampliou significativamente sua aplicação para o controle difuso.

Ainda são poucos os estudos do instituto sob a ótica traçada pelo novo código, mas, sem embargo, a celebração do amigo da corte já revela um passo largo dado a viabilizar a participação direta da sociedade na elaboração e interpretação não só no controle concentrado, mas como, agora também, no controle difuso.

Com o modelo participativo de democracia no Brasil, como disse Gomes Canotilho (GRINOVER, 2016, p. 10), “democratizar a democracia através da participação significa, em termos gerais, intensificar a otimização da participação direta e ativa da sociedade nos processos de decisão”, é imprescindível viabilizar a participação de todos os componentes de uma sociedade pluralista.

O Supremo Tribunal Federal, com consonância com o pensamento de Häberle, resolvendo questão de ordem, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 2.777, Relator Ministro Cesar Peluso, decidiu, por maioria, permitir a sustentação oral do *amicus curiae*, o que até então era restrito ao advogado da parte, ao advogado-geral da União e ao Ministério Público. O Min. Celso de Mello, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.777-8 - São Paulo, fundamentou seu voto na construção do pensamento de Häberle afirmando que o autor

[...] não só defende a existência de instrumentos de defesa da minoria, como também propõe uma abertura hermenêutica que possibilite a esta minoria o oferecimento de 'alternativas' para a interpretação constitucional. (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.777-8)

Registre-se que no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 4277 (em conjunto com ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 132) apresentada pelo Procurador-Geral da República à época, cujo objeto abrange o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, foi possível observar a manifestação de uma interpretação pluralista, caracterizada pela participação dos *amicus curiae*.

No deslinde do julgamento 'amigos da corte' puderam exprimir seus pensamentos acerca do caso em concreto, com isto ficou claro que a Corte Constitucional considerou que não se tratava de um evento exclusivamente estatal, ou unilateral, ou, ainda, uma sociedade fechada de intérpretes, mas ao contrário, foi possível vislumbrar, e aqui merece destaque o voto formulado pelo Ministro Marco Aurélio, a perfeita ligação com a sociedade aberta de intérpretes de Häberle.

A sociedade aberta de Häberle (2002) e sua concretude no instituto do *amicus curiae* no novo código de processo civil viabilizará sua atuação nos mais amplos e diversos modelos de processo, especialmente quando a lei trouxer aplicação subsidiária do novo código e não apenas nas demandas de controle de constitucionalidade em curso na Suprema Corte.

A teoria da sociedade aberta construída por Häberle (2002), desenvolvida para a interpretação constitucional, no ordenamento jurídico pátrio passa a ter contornos muito mais extensos, haja vista que consagrado o instituto do amigo da corte no novo código de processo a sua atuação amplia-se para o controle difuso. Desta maneira, toda e qualquer demanda, mesmo nas relações privadas, o *amicus* poderá intervir com o escopo de resguardar o caráter democrático da decisão judicial.

Conclusão

Com o Neoprocessualismo, a nova ordem processual civil está vivendo uma nova fase. O processo não pode se exaurir em folhas de papel, exige-se

buscar o real sentido do tema posto em debate, a fim de atender os anseios de uma sociedade pluralista e alcançar a efetividade do processo.

Como escreveu Peter Häberle, em sua obra “Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição”, contribui para a interpretação pluralista e ‘procedimental’ da Constituição todo aquele que vive sob a égide de uma norma é, mesmo que indiretamente, intérprete da constituição.

A retrógrada ‘sociedade fechada’ em que somente um braço da sociedade possuía legitimidade para interpretar a constituição ficará meramente como estudos para a história.

A ideia contemporânea de sociedade aberta de intérpretes, embora seja uma proposta desafiadora, o instituto do *amicus curiae*, especialmente após sua inserção no novo código de processo civil, concretiza passos largos dados na incansável busca pela efetivação dos anseios sociais. É a realização do caráter pluralista no processo brasileiro de interpretação constitucional.

Os destinatários das normas, a corte constitucional ou a decisão judicial, seja no momento de aplicação, seja no processo de elaboração da norma, deverão juntos perseguir os desejos de uma sociedade pluralista. Não há dúvidas de que a figura do *amicus curiae* em muito já contribuiu (e contribuirá) para a legitimação da democracia.

Por certo que a eficácia do instituto dependerá de sua aplicação. O primordial é assegurar-lhe ampla atuação para que possa promover o seu verdadeiro conteúdo.

Conclui-se assim, que a teoria desenvolvida por Peter Häberle, de uma sociedade aberta de intérpretes, com a participação efetiva dos mais variados ramos, aperfeiçoa a decisão e inflama o reconhecimento da pessoa como parte de um conjunto social.

O instituto do *amicus curiae* é a realização da sociedade aberta de intérpretes, que com olhos voltados para os valores humanísticos propicia maior legitimação social às decisões, por viabilizar a inserção de classes representativas no processo.

Sendo assim, pode se inferir que a efetivação de um processo jurisdicional com perspectiva democrática passa pela implementação de instrumentos que fomentem a participação da sociedade de modo a legitimar, ou, ao menos, diminuir o déficit de legitimidade da decisão a ser tomada e, neste contexto, há a necessidade de se modificar a metodologia do ensino jurídico para permitir uma necessária mudança de concepção acerca do processo jurisdicional.

O amigo da corte é a voz da sociedade nas tomadas de decisão na Suprema Corte e, agora, com a positivação do instituto no novo código de processo civil amplia-se sobremaneira a aplicação da sociedade aberta de Häberle, uma vez que alcança o controle difuso, não se restringe mais apenas ao controle concentrado.

Desta forma, ainda que o objeto deduzido em juízo seja estritamente

privado, o amigo da corte poderá intervir de maneira a resguardar e garantir a legitimação democrática da decisão.

Referências

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

BUENO, Cassio Scarpinella. **Amicus curiae no processo civil brasileiro**. Um terceiro enigmático. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Amicus curiae: uma homenagem a Athos Gusmão Carneiro**. Cassio Scarpinella Bueno. Disponível em: <<http://www.scarpinellabueno.com/images/textos-pdf/005.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CÂMARA, Alexandre Freitas. **O novo processo civil brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

DEL PRÁ, Carlos Gustavo Rodrigues. **Amicus curiae: instrumento de participação democrática e aperfeiçoamento da prestação jurisdicional**. Curitiba: Juruá, 2007.

Donizetti, Elpídio. **Curso didático de direito processual civil**. 20 ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Atlas, 2017.

GRINOVER, Ada Pellegrini. O amicus curiae no processo administrativo. **Revista Magister de Direito Civil e Processo Civil**, Porto Alegre, ano 12, n. 75, p. 5-15 nov./dez. 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Tradução: Flavio R. Kothe. 1984.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e 'procedimental' da constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

HÄBERLE, Peter. Mexico y los contornos de un derecho constitucional común americano: un ius commune americanum. In: HABERLE, Peter; KOTZUR, Markus. **De la soberanía al derecho constitucional común: palabras clave para un diálogo europeo-latinoamericano**, Trad. Héctor Fix-Fierro. Mexico: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2003, p. 1-84.

MENDES, Gilmar Ferreira; VALE, André Rufino do. A influência do pensamento de Peter Häberle no STF. **Consultor Jurídico**, *Revista Consultor Jurídico*, 10 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-abr-10/pensamento-peter-haberle-jurisprudencia-supremo-tribunal-federal>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de direito constitucional**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Homenagem à doutrina de Peter Häberle e sua influência no Brasil. **STF Supremo Tribunal Federal**, Brasília, S.D. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalStfInternacional/portalStfAgenda_pt_br/anexo/Homenagem_a_Peter_Haberle_Pronunciamento_3_1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Novo código de processo civil comentado: Artigo por artigo**. Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Amicus Curiae: processo objetivo de controle de constitucionalidade e interesse recursal. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 17 a 28 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo499.htm#>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação direta de inconstitucionalidade nº 3510. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 28 mai. 2010. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=611723&tipo=AC&descricao=Inteiro%20Teor%20ADI%20%203510>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação direta de inconstitucionalidade nº 4277. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 02 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400547&tipo=TP&descricao=ADI%204277>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Em contato há muito tempo com os valores e produtos da sociedade moderna, as populações tribais se modificaram, mas não num sentido eminentemente negativo como se temia a princípio. Não deixaram de conservar a natureza dos seus pressupostos tribais fundamentais pelo fato de incorporarem muito da produção e cultura estrangeiras.

José Sávio Leopoldi

O fetiche das mercadorias: a face oculta do contato entre índios e brancos

The fetish of the goods: the hidden face of the contact among indians and white men

JOSÉ SÁVIO LEOPOLDI*

Resumo

O trabalho visa discutir a relação dos grupos indígenas com os produtos industrializados, disponibilizados pelos brancos no processo de contato interétnico. Aquela relação sempre foi uma ponte permanentemente reconstruída entre as populações silvícolas e quaisquer segmentos da sociedade não-índia com que entravam em contato. A despeito de inevitáveis resistências culturais, incertezas, contradições e desafios que a aceitação das mercadorias implicava, o caminho foi um só: a submissão indígena ao poder dos itens industrializados que se foram impondo à vida cotidiana tanto em termos tecnológicos quanto, e especialmente, simbólicos. Mais do que à força das armas, os índios se curvaram ao “exército das mercadorias”, submetendo-se ao poder dos brancos, materializado no dinheiro e nos itens de consumo.

Palavras-chave: Contato interétnico. Índios. Homens brancos. Mercadorias.

Abstract

The work seeks to discuss the relationship of the indigenous groups with the industrialized products, made available by the white people in the process of interethnic contact. That relationship was always a bridge permanently rebuilt between the wild populations and any segments of the non-Amerindian society with which they entered in contact. In spite of inevitable cultural resistances, uncertainties, contradictions and challenges that the acceptance of the goods implicated, the road was only one: the indigenous submission

*Doutorado e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo/USP; Professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense/UFF, RJ; Email: jsleopoldi@uol.com.br

to the power of the industrialized items that were imposed to their daily life not only in technological as, and especially, symbolic terms. Plus than by force of the weapons the Indians bent to the “army of the goods”, by submitting themselves to the power of the money and the consumption items brought to them by the white men.

Keywords: Interethnic contact. Amerindians. White men. Goods.

Introdução

A participação das sociedades tribais, quer nas economias nacionais, quer na economia globalizada, tem-se tornado um campo fértil para a pesquisa antropológica em tempos recentes. Ao inverter uma postura “pessimista” com relação à “sobrevivência” das culturas indígenas na modernidade, tem-se observado sua capacidade de absorver, tanto valores da cultura mais abrangente, como produtos da produção material exterior, sem comprometer os fundamentos de sua cultura e sua identidade. Se a primeira onda de pessimismo, que se espalhou pelo campo antropológico na primeira metade do século passado, dizia respeito à ameaça de extinção dos chamados povos primitivos face ao rolo compressor das imposições das sociedades civilizadas, a onda mais recente do final do século admitia a resistência dos indígenas às pressões da modernidade, mas percebia-os como grupos descaracterizados culturalmente, prejudicados em sua identidade e vivendo com as sobras da produção industrial, como pobres urbanos que se abastecem do lixo das classes mais abastadas. Recentes trabalhos, no entanto, mostram que com os indígenas de várias partes do mundo isso não acontece.

O pessimismo com relação ao porvir tribal era fruto da ilusão de um ilimitado poder capitalista sintetizada na expressão “só os convertidos (ao capitalismo) sobreviverão”. Em contato há muito tempo com os valores e produtos da sociedade moderna, as populações tribais se modificaram, mas não num sentido eminentemente negativo como se temia a princípio. Não deixaram de conservar a natureza dos seus pressupostos tribais fundamentais pelo fato de incorporarem muito da produção e cultura estrangeiras. Conseguiram assimilar tais itens projetando sobre eles a luz da sua própria cultura, isto é, fazendo deles uma “leitura” adequada aos seus propósitos e interesses, ou seja, sem se subordinar a eles de maneira mecânica, como seria o caso se deixassem de oferecer qualquer tipo de resistência cultural. A ideia, portanto, que se fazia com alguma frequência de que a cultura civilizada se imporia a qualquer preço sobre os grupos tribais, submetidos pela utilização de bens industrializados que passavam a constituir objetos de primeira necessidade dos nativos, processo que indicava a óbvia supremacia da produção industrializada sobre as culturas tribais, tem caído por terra. É o que mostra, por exemplo, Marshall Sahlins em O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (1997), texto que servirá de contraponto às argumentações

desenvolvidas neste trabalho.

De um modo geral, esse texto – com base em diversas pesquisas desenvolvidas em várias partes do mundo –, mostra que as sociedades tribais não só têm sobrevivido às injunções do mundo capitalista com o qual estão em permanente contato, mas também dinamizado algumas práticas nativas exatamente pela incorporação de produtos industrializados e mesmo de dinheiro, ou seja, papel moeda. Extensas redes de parentesco ligam indivíduos que vivem em centros urbanos àqueles que permanecem nas aldeias, redes por onde circulam tanto bens industrializados quanto práticas, comportamentos e rituais que dão consistência a tais redes e revigoram as identidades tribais dos indivíduos que estão afastados das suas comunidades de origem. Estas, tendo em vista as conexões mantidas com o mundo exterior desempenham dois papéis importantes. Funcionando como base de emissão de itens e representações da cultura tribal, elas mantêm seus “filhos ausentes” enredados na teia de significados que lhes dão sentido e identidade. Por outro lado, redistribuindo aos que “ficaram em casa” os bens que chegam do exterior capitalista, a comunidade se apropria deles, submetendo-os ao sistema de representação nativa, utilizando-os de maneira adequada à necessidade da vida tribal e negando qualquer autonomia “comprometedora” aos objetos importados, no sentido de que pudessem “viciar” de alguma maneira o ambiente comunitário.

Tal quadro, portanto, relativiza o poder do sistema capitalista sobre as sociedades que, alcançadas pela onda econômica globalizada, mantêm seus modos de produção e cultura originais, ainda que modificados não por uma submissão inexorável a ela, mas por força de uma adesão positiva a sua influência, vale dizer, sem sacrificar pressupostos fundamentais da cultura e sociedade primitivas. Esse desdobramento, seguramente, pode também se observar junto aos grupos tribais do Brasil que sobreviveram ao “holocausto colonial” embalado pelas guerras etnocidas e pelos vírus mortais que levaram doenças de extermínio a vários grupos autóctones não imunes a eles. A grande maioria dos grupos se amoldou às injunções da economia industrial que, não raramente, teve um papel norteador das adaptações nativas àquela economia. A questão da “sobrevivência cultural” de tais grupos face ao capitalismo globalizado, colocada nos moldes discutidos por Sahlins, parece fundamentalmente dizer respeito aos grupos que, mesmo tendo sofrido um impacto fortemente desagregador de seus pressupostos culturais no início do período de contato continuado com a cultura ocidental, puderam num segundo momento refazer-se desse impacto e absorver as influências do modelo capitalista de maneira positiva, isto é, atuando culturalmente sobre valores e itens comerciais importados no sentido de adaptá-los às circunstâncias e necessidades de sua própria sociedade.

Mas uma observação se impõe com relação a essa questão: se parece fácil atentar como mais recentemente os grupos indígenas se apropriaram dos bens industrializados, moldando-as aos seus costumes, hábitos e valores

tribais, talvez seja bem mais difícil recuperar dados relativos a uma fase inicial do contato – um passado seguramente remoto na imensa maioria dos casos – marcado por conturbações culturais nativas decorrentes do contato com os civilizados e suas impositivas mercadorias. Pode-se, portanto, falar, atualmente, em “otimismo sentimental”, quando já se colheram dados suficientes para mapear o quadro de “sobrevivência” das culturas indígenas, mesmo sem o registro de um passado provavelmente turbulento, referente às primeiras fases do contato com a sociedade, a cultura e a economia “civilizadas”. Talvez com base em acontecimentos relativos a essas fases é que “acreditava-se que a modernização levaria o processo de deculturação a uma solução final, visto que os costumes tradicionais eram considerados como um obstáculo ao desenvolvimento” (SAHLINS, 1997, p. 51).

Um paradoxo não deixa de estar presente nessa linha de reflexão. Por um lado, o evolucionismo antropológico mostrara-se condescendente com as sociedades primitivas no sentido de que, embora estivessem posicionadas em um baixo degrau na escala evolutiva, tinham todas as capacidades para avançar em direção à civilização, considerada o ápice do processo desenvolvimentista. Em termos teóricos, tal reflexão foi bem aceita – mesmo porque apontava para uma igualdade da espécie humana em termos de capacidade evolutiva, o que rompia com ideias preconceituosas sobre populações naturalmente limitadas em termos sociais e culturais, como as que impregnaram as ideias raciais do século XIX. Na prática, porém, as evidências que se seguiram ao contato das sociedades tribais com as frentes de expansão do mundo civilizado colocavam novas questões que a antropologia não estava preparada para considerar. Acontecia que, em vez dos grupos indígenas se beneficiarem do convívio com as sociedades avançadas para acelerar seu progresso, o impacto do contato com a cultura ocidental, via de regra, teve para elas um resultado bastante negativo devido a enfrentamentos belicosos ou à aquisição de doenças transmitidas pelos brancos, o que levou a um processo de dizimação dos nativos em elevadas proporções. O próprio Malinowski vaticinou seu desaparecimento ao afirmar que

[...] o objeto de estudo [da etnologia] se dissolve com uma rapidez irremediável. Justamente agora, quando os métodos e objetivos da etnologia científica fundada no trabalho de campo começam a tomar forma, quando homens perfeitamente preparados para o trabalho começam a viajar às terras selvagens e a estudar seus habitantes, estes vão-se extinguindo diante de seus olhos (MALINOWSKI apud SAHLINS, 1997, p. 50).

Pode-se, pois, discernir, completando o paradoxo acima referido, que se a civilização seria alcançada pelas populações nativas através de um lento processo de desenvolvimento inerente ao campo primitivo, nem por isso seria benéfico para elas um contato em larga escala com sociedades que

já desfrutavam das benesses da civilização, como se poderia imaginar a princípio. Em outras palavras, as sociedades indígenas, apesar de estarem seguindo rumo ao progresso, não estavam preparadas para “queimar etapas” do processo civilizatório pelo contato abrupto, denso e prolongado com as sociedades que já se colocavam no grau mais elevado desse processo. A descaracterização cultural seria um resultado inevitável daquele contato, com a conseqüente perda da identidade e dos valores básicos que dão sentido à própria vida. A “solução final”, acima mencionada, felizmente não foi levada a termo, mas o preço pago pelas populações tribais pelo contato, via de regra imposto, mas também muitas vezes buscado, com a cultura ocidental foi geralmente bastante elevado. Só para mencionar um caso, vale a pena atentar para o fato de que no Brasil a população indígena, que foi estimada entre dois e quatro milhões no século XVI, reduziu-se, em meados do século passado, a cerca de 200.000 nativos em todo o território nacional, segundo estimativas de Darcy Ribeiro (1979).

No Brasil, como em outras áreas geográficas “conquistadas” pela civilização, os nativos não foram todos extintos, mas não estavam completamente equivocados aqueles que temiam pela sobrevivência física das populações tribais num mundo dominado pela cultura moderna, pela economia capitalista e pela violência – em todas as formas – que frequentemente engendram. Como também não estavam redondamente enganados os que optavam pela visão otimista da resistência indígena face ao impacto resultante do contato com o mundo civilizado, já que a sobrevivência das populações nativas quase sempre foi um dado da história do contato bem como é um dado da realidade atual. Considerando-se ainda o contingente tribal brasileiro, observa-se que ao elevado nível de decadência populacional indígena durante os quatro séculos de contato com a sociedade ocidental seguiu-se, a partir de meados do século XX, um revigoramento bastante consistente. Nossa experiência entre os Iranxe de Mato Grosso – que estiveram à beira da extinção nas primeiras décadas do século passado, quando contavam apenas com poucas dezenas de indivíduos – ilustra, de maneira exemplar, a retomada do crescimento populacional indígena no Brasil. Já no início dos anos 60, houve um registro de 52 índios; enquanto que, na década seguinte, graças ao incremento de casamentos intertribais com várias outras etnias da região, estimulados pelos missionários que controlavam a reserva indígena Iranxe, a população da reserva atingia 117 índios. O revigoramento populacional pode ainda ser avaliado pelo fato de que quase a metade da população era constituída por jovens menores de 14 anos e a taxa de nascimentos continuava elevada. Dentre as razões que contribuíram para essa reviravolta estatística entre os grupos tribais brasileiros, seguramente, se destacam a cessação das guerras de conquista ou de submissão sociocultural – que já tinham atingido seus objetivos -, o fim das lutas promovidas pelos poderes estatais visando ao controle das áreas ocupadas ou exploradas pelos grupos indígenas, a absorção gradativa

de valores e produtos da sociedade nacional, que em vez de submeter as culturas indígenas aos ditames dos itens econômicos e culturais “civilizados” fundiram-se aos sistemas de significação nativos implementando mudanças sociais que muitas vezes deram novo “ânimo” àquelas culturas em sua progressiva imersão na economia nacional e no capitalismo globalizado.

Do relatório que apresentamos sobre os Iranxe em 1983, após trabalho de campo realizado em sua reserva, destacamos o seguinte trecho onde se ressaltam algumas consequências do contato com a sociedade nacional:

Apesar de estimulados pelos missionários a reavivar alguns aspectos básicos de sua cultura e sociedade, mesmo os índios mais velhos não vêem já nenhuma razão para isso. Segundo os próprios Iranxe, agora é tarde demais para retomar os padrões indígenas já abandonados, mesmo porque eles são praticamente desconhecidos das novas gerações. E estas, dadas as condições atuais do grupo indígena, não se sentem estimuladas a aprender a viver segundo tradições culturais de seus antepassados. A grande maioria dos Iranxe, incluídos os índios mais velhos, deseja, antes, melhor aparelhar-se para enfrentar os problemas advindos do contato com o mundo dos brancos, especialmente as necessidades econômicas dos bens industrializados já incorporados à sua vida cotidiana. Em outras palavras, os Iranxe não desejam reverter a linha aculturativa nem desacelerar o ritmo da aculturação. Ao contrário, afirmam que precisam dominar a cultura e o conhecimento do homem branco para poder relacionar-se com ele cada vez mais em pé de igualdade. Assim, o que resta na sociedade Iranxe atual de intrinsecamente tradicional parece condenado ao esquecimento. É o caso da língua, da música e de um jogo de bola praticado com a cabeça. Esses elementos são basicamente relacionados às gerações mais antigas, de modo que não são, ou são muito pouco, compartilhados pelos mais jovens. Não há, por exemplo, uma só criança ou adolescente nas aldeias Iranxe que saiba falar a língua indígena ou que se sinta estimulado a aprendê-la (LEOPOLDI, 1983, p. 4-5).

Esse exemplo, pautado no convívio com os Iranxe, seguramente pode ser observado em vários outros grupamentos indígenas, seja no Brasil, seja com populações indígenas de outros países, particularmente aquelas que tiveram sua população muito reduzida e se tornaram mais vulneráveis às injunções decorrentes do contato com a sociedade nacional.

Embora não tenhamos acompanhado o quadro de variação demográfica dos contingentes tribais de outras áreas geográficas, acreditamos que a recuperação, o revigoramento da população nativa, após um período de redução populacional em face de lutas que sempre impregnaram o contato interétnico entre índios e brancos, tenha processado de maneira semelhante

ao que ocorreu no Brasil, pelo menos quando o território indígena passou ao controle dos estados modernos e das economias capitalistas. No Brasil de hoje, a população indígena se distribui por duas categorias, em função ainda da situação de contato com a sociedade nacional. Por um lado, há os índios aldeados, ou seja, os que vivem em áreas indígenas, cuja população foi recentemente estimada em 325.652 (BORGES, 2003, p. 139), o que aponta para um crescimento extremamente modesto da coletividade nativa em aldeias. Por outro lado, nota-se uma nova categoria assimilada aos censos atuais em que se registram os indígenas que vivem nas áreas urbanas. Com base em dados da FUNAI e do Museu do Índio do Rio de Janeiro, a população indígena atual, incluindo os chamados índios urbanos, foi calculada em 701.472, ou seja, uma expressiva coletividade que aponta para um consistente aumento do número de índios brasileiros (ibidem). Tal cenário mostra, portanto, que o contingente indígena urbano já supera em mais de 10% aquele que permanece nas aldeias. O que se depreende de tal quadro, além do crescimento expressivo da população indígena – 350% em cerca de meio século -, é a grande migração dos indígenas das suas comunidades de origem para as áreas urbanas em busca de novas oportunidades de trabalho, o que resulta em necessária e gradativa contaminação dos valores tribais originais por modos de ver, sentir, pensar – vale dizer, por uma visão de mundo –, e de consumir, cada vez mais alicerçados em padrões da cultura nacional.

Pois um quadro que compreende tanto nativos urbanizados como também aqueles que permanecem nas regiões de origem, ainda que influenciados pelas condições sociais e econômicas pós-contato, é tratado por Sahlins a partir de um enfoque que, apesar de seu alerta em sentido contrário, soa mesmo como uma espécie de “otimismo sentimental”. Isto porque reúne informações que dão consistência a uma abordagem das culturas indígenas que se mostram não só resistentes às imposições da economia capitalista, como também criativas em termos da utilização positiva que fazem dos itens econômicos importados, dando-lhes frequentemente uso mais adequado sob o ponto de vista nativo. Assim, ao resistir à influência da inegavelmente mais poderosa sociedade e cultura ocidentais, reforçam sua cultura e identidade tribais. A questão, portanto, que se coloca, retornando ainda ao texto de Sahlins, é: se as culturas indígenas modernas conseguiram “blindar-se” contra o sistema capitalista, a ponto não só de conviver com ele em condições “harmônicas”, ou seja, de não-subordinação sociocultural, como também se “utilizar” dele para implementar as próprias condições internas dos seus contextos culturais, porque isso não pôde ter acontecido no passado quando as sociedades ocidentais entraram em contato com o “mundo primitivo”?

As pesquisas sobre os grupos tribais da atualidade em sua relação com o mundo capitalista na linha do “otimismo sentimental” deixam evidentes, por um lado, a criatividade, a improvisação inteligente e, porque não, a força da cultura indígena para resistir à ameaça de uma descaracterização radical

que a economia e a cultura civilizadas tenderiam a lhes impor. Por outro lado, muitas dessas pesquisas, ao focalizarem apenas o tempo atual, ou recente, das relações entre nativos e civilizados, não só deixam de se referir ao preço elevado que frequentemente as culturas indígenas pagaram pelo contato com os ocidentais, como também de elaborar mais profundamente a influência que a história inicial do contato necessariamente tem nos desdobramentos que se estendem até o presente.

Ainda que os acontecimentos passados possam não ser completamente esquecidos muitas vezes eles parecem ter sido encapsulados num tempo sem conexão com a realidade atual, apesar de que não se negue sua existência. Observe-se a seguinte consideração de Sahalins:

[...] estamos falando apenas dos sobreviventes. Os sobreviventes constituem apenas uma minoria daquelas ordens socioculturais existentes, digamos, no século XV. O que se segue, portanto, não deve ser tomado como um otimismo sentimental, que ignoraria a agonia de povos inteiros, causada pela doença, violência, escravidão, expulsão do território tradicional e outras misérias que a "civilização" ocidental disseminou pelo planeta. Trata-se aqui, ao contrário, de uma reflexão sobre a complexidade desses sofrimentos, sobretudo no caso daquelas sociedades que souberam extrair, de uma sorte madrastra, suas presentes condições de existência (SAHLINS, 1997, p. 53).

Os terríveis tempos do período inicial do contado podem não deixar de ser lembrados, pelo menos teoricamente, mas ficaram como lembranças e registros de um período extremamente conturbado em que, além das violências que lhes eram perpetradas, as tribos indígenas não sabiam lidar com as novidades da economia e da cultura ocidentais e tratavam todos os estrangeiros como inimigos, com os quais, evidentemente, a única relação possível era a guerreira. Atualmente, olha-se para a relação entre populações indígenas e ocidentais, apesar de afirmações contrárias, com um verdadeiro "otimismo sentimental" que parece perceber o passado como desvinculado do presente, sem as marcas do flagelo que açoitaram, às vezes radicalmente, a cultura original nativa. É como se os "bons selvagens" do passado, generosos, ingênuos, sem maldade – qualidades que teriam favorecido a exploração e violência de que foram vítimas da civilização ocidental – dessem lugar aos "bons selvagens" da modernidade, que planejam uma resistência cultural em moldes criativos, respeitosos de seus fundamentos e identidade culturais, com sagacidade suficiente para "absorver" da economia moderna aquilo que é benéfico para sua cultura, de modo a promover uma verdadeira "tribalização" do capitalismo. Talvez, então, a palavra "sobrevivência" com que se tem referido aos grupos tribais "resistentes" a uma submissão, para não dizer "dependência", da economia moderna devesse ser substituída por "supervivência", que expressaria mais

adequadamente o controle pelos indígenas das ameaças capitalistas que num passado, remoto ou não, chegaram a ameaçar sua existência física ou cultural.

Nossa proposta não é negar essa, digamos, “vitória defensiva”, ou “acomodação positiva” que as sociedades indígenas experimentaram e vêm experimentando face ao capitalismo nacional ou global, mas buscar relativizar suas conquistas consubstanciadas no “otimismo cultural” propalado por setores da moderna antropologia. Assim, evidenciaríamos a inexorabilidade das marcas do passado conflituoso no período pós-contato, sempre com desvantagens tribais, na história indígena que devem continuar contaminando as relações entre as culturas nativas e o mundo social e econômico regido pela economia capitalista. Um contingente indígena brasileiro que sofreu radicalmente as agruras de uma situação de contato com a sociedade nacional foi a tribo dos Munduruku, tribo guerreira da região amazônica que se dobrou às relações pacíficas com as forças coloniais largamente motivada pela aquisição de produtos industrializados colocadas ao seu alcance como elemento pacificador entre eles e a população colonial da Amazônia, representada pelo exército, que se encarregava de submeter as tribos que se opunham a uma relação de submissão à sociedade nacional.

Os Munduruku sempre foram apontados como a grande tribo guerreira da Amazônia, desde que surgiram na história da região na segunda metade do século XVIII. As notícias que envolviam esses índios, via de regra, diziam respeito aos seus ataques às populações luso-brasileiras que se fixavam às margens dos rios das regiões percorridas pelos grupos de guerreiros, notadamente a Mundurucânia – território limitado ao norte pelo rio Amazonas, ao sul pelo Juruena, a leste pelo Tapajós e a oeste pelo rio Madeira. Mas suas expedições de guerra excediam largamente esses limites, ultrapassando a leste o rio Xingu e chegando mesmo às proximidades de Belém do Pará. O objetivo era perpetrar uma série de ataques tanto a outras tribos indígenas quanto às comunidades não-índias do vale amazônico. Frequentemente as expedições guerreiras se mantinham à caça de inimigos de outras etnias durante vários meses, período que podia chegar a um ano e meio. Essa dedicação à atividade belicosa evidencia a importância da guerra para a sociedade Munduruku.

Um motivo para a incomum belicosidade dos Munduruku não é de fácil discernimento, mas um ponto sobre o qual convergem as informações e evidências é a caça a cabeças humanas, que se revestiam do mais alto significado naquela sociedade. Segundo Aires de Casal (1976), os Munduruku eram chamados pelos indígenas de outras tribos de *paiquicé*, que significava “corta-cabeça”, prática essa de que não se tem notícia em qualquer outra tribo indígena do Brasil. Todos os inimigos homens adultos eram mortos, enquanto as mulheres e crianças eram levadas para as aldeias Munduruku; aquelas mais tarde se casavam com homens deste grupo, enquanto estas eram adotadas e tratadas como crianças comuns. As cabeças dos homens

eram decepadas, depois preparadas por um processo que ficou conhecido como mumificação e mantidas como troféus de inestimável valia para os Munduruku. A cabeça inimiga mumificada simbolizava o feito máximo a que qualquer homem podia aspirar, o que resultava em orgulho extremado e respeito – provavelmente também inveja – dos seus pares. O dono da cabeça – exuberante em prestígio e glória – conduzia-a frequentemente implantada numa estaca e se tornava o elemento central de uma série de festividades e cerimônias celebrantes da cabeça-troféu, que se estendia por três estações chuvosas após a guerra em que havia sido conquistada.

Os índios Munduruku apareceram nos registros históricos por volta de 1770, quando fizeram uma série de devastadores ataques aos povoados localizados à beira do rio Tapajós. Nessa época, o território da Mundurucânia já era objeto de exploração de colonos luso-brasileiros e algumas aldeias missionárias já haviam sido estabelecidas pelos padres jesuítas. O início da última década do século XVIII, em face de ataques cada vez mais constantes e ousados, bem como à insegurança que se ia estabelecendo nos povoados da vasta região assolada pelos Munduruku, presenciou um movimento progressivo das tropas coloniais para dar combate aos guerreiros indígenas. Em 1794, uma força com cerca de 500 soldados chegou a ser formada em Santarém para perseguir e atacar os Munduruku até as aldeias do Alto-Tapajós. Mas a expedição foi suspensa devido à notícia de que um acordo de paz havia sido estabelecido entre os índios Munduruku que habitavam a região do rio Madeira e os colonos da capitania do Rio Negro. Três índios que haviam sido aprisionados em combate foram – por estratégia de militares e políticos da sede da capitania do Grão-Pará – bem tratados pelos seus captores e em seguida libertados, levando presentes para parentes e líderes da sua aldeia. Atraídos, então, pela posse de bens (roupas, facas, machados, miçangas e os mais variados utensílios) que a economia indígena não produzia, bem como pela possibilidade de um relacionamento pacífico com os colonos, grupos de Munduruku se dirigiram à Barra do Rio Negro (hoje cidade de Manaus), sede da capitania, estabelecendo algumas aldeias entre aquela cidade e o povoado de Serpa, tendo sido bem recebidos pela população não-indígena aliviada do temor que lhe causava a conhecida belicosidade dos Munduruku.

Já em 1817, Aires de Casal registrava que quase todos os grupos Munduruku estavam aliados aos portugueses e alguns já convertidos à fé cristã. Mas continuavam uma implacável perseguição a outros grupos indígenas.

A desumanidade das hordas Mundurucanas que ainda vagueiam pelos matos, porquanto não dão quartel a sexo, nem a idade, tem obrigado grande parte das outras nações a refugiar-se junto das povoações dos cristãos, onde à sua sombra e de paz vivem seguros daquele desalmado inimigo (CASAL, 1976, p. 237).

As guerras intertribais beneficiavam também os portugueses, que viam com bons olhos o enfraquecimento da resistência indígena ao seu domínio, favorecendo – através de uma espécie de escravidão dissimulada – uma utilização cada vez maior da mão-de-obra indígena nas vilas dos colonizadores. O estímulo ao ânimo belicoso dos Munduruku continuou rendendo frutos aos colonizadores que sabiam tirar partido dele. João Barbosa Rodrigues, que visitou a região do Tapajós em 1872 integrando comissão científica organizada pelo governo imperial, registrou que ela havia sido anteriormente habitada por vários grupos indígenas hoje extintos, como os Tapajós, Apanuariás, Amanajás, Marixitás, Apicuricus, Moquiriás, Anjuariás, Jararéuaras, Apecurias, Canecuriás, Motuari, Uarupás, Periquitos e Suariranas. Em seu relato sobre a ocupação indígena da região, Barbosa Rodrigues destacou que além do desaparecimento dos índios Tapajós, atacados por infecções provavelmente resultantes do contato com os não-índios, os demais grupos “fugiram para outros pontos da província” ou “foram exterminados pelos Mutirucus, hoje Mundurucus”. Darcy Ribeiro também destacou a aliança guerreira entre os Munduruku e as forças governamentais ao observar que

Devido à grande combatividade desses índios, eles foram recrutados pelos brancos para fazer face a tribos hostis. Com isso, os Mundurukú conseguiram manter, por um longo período, certa integridade e autonomia tribal e o poder político dos seus chefes alcançado pelo relevante papel que exerciam na guerra. Assim, os padrões guerreiros passaram a ser desempenhados tanto pelas antigas motivações tribais, como por razões mercenárias (RIBEIRO, 1979, p. 40).

Mas a autonomia cultural dos Munduruku não durou muito tempo depois que os demais grupos indígenas amazônicos insubmissos ao poder colonial foram exterminados ou acabaram rendendo-se à paz com os colonos. Limitados às injunções impostas pelo domínio colonial às regiões antes dominadas por eles, o que significava o fim das lutas contra as tribos indígenas até então autônomas, os Munduruku perderam um tanto abruptamente o objetivo para o qual sempre viveram – a guerra e a captura de cabeças dos inimigos. Por outro lado, já haviam assimilado à sua economia os objetos até então obtidos por serviços prestados à população regional através de um incipiente comércio de produtos florestais e de ataques, atuando como mercenários, aos grupos que resistiam à dominação colonial. Em menos de um século, os Munduruku tiveram que se adaptar a uma vida completamente nova, cada vez mais afastada dos padrões culturais e motivações tradicionais e cada vez mais dependente da economia local, em face da necessidade de obter os produtos da economia brasileira dos quais não podiam mais abrir mão e que eram inacessíveis ao seu modo de produção tribal.

A história do contato entre os Munduruku e os regionais amazônicos

atesta de forma emblemática o fato de que a forma econômica do contato é um fator determinante no processo de aculturação. Nesse caso, a *celulla mater* da forma econômica foi o interesse dos índios na obtenção de produtos industrializados e a “troca original” desse processo foi consubstanciada pela oferta de mão-de-obra guerreira nativa que se colocou a serviço do exército colonial. Com a progressiva redução desse “mercado de guerra” em face da capitulação sucessiva das tribos autônomas da Amazônia, os Munkuruku se engajaram na economia extrativa de produtos florestais – guaraná, óleo de copaíba, frutos silvestres etc. – para dar continuidade ao processo de troca com os regionais e a obtenção das suas cobiçadas mercadorias. No início do século XIX, esse processo foi acelerado pelo estabelecimento dos indígenas nos locais habitados por caboclos nas bacias dos rios Madeira e Tapajós. Esse contato mais aproximado contribuiu para um recrutamento cada vez mais expressivo da mão-de-obra nativa para os mais variados serviços, dada a escassez de trabalhadores não-indígenas naquela região. O processo aculturativo que se vinha impondo à sociedade Munduruku se acelerou abruptamente em meados do século XIX com a penetração da economia da borracha nas áreas que tinham estado sob o domínio da tribo. Com a elevada demanda do produto, os indígenas viam maiores possibilidades de adquirir os produtos de que necessitavam – utensílios de metal, os mais variados artigos, incluindo armas de fogo – engajando-se na coleta da seringa. No final do século, fechava-se sobre os índios o círculo formado pela economia extrativa da borracha e pela dependência dos produtos industrializados a que se submetia cada vez mais vigorosamente a economia indígena. Figura central nesse processo foi a figura do patrão, um indivíduo que obtinha o direito de propriedade de uma área florestal, visando à exploração da borracha, e que comandava o trabalho feito pelos índios. Ele também se beneficiava de um sistema de crédito que vinculava de maneira inescapável o índio seringueiro a seu empregador que, na prática, servia para “legitimar” as mais terríveis explorações.

Não acostumados às especificidades do sistema capitalista no que tangia à relação entre produtos e valores, os nativos se tornavam vítimas indefesas dos mais exagerados roubos, fraudes e trapaças. Não tendo a quem recorrer, já que a comunidade tribal mais envolvida pela dinâmica do contato se havia dispersado exatamente para atender ao modo de produção extrativista da borracha, cujo trabalho era realizado de forma eminentemente solitária, os Munduruku se tornaram vítimas indefesas das espoliações protagonizadas pelos agentes da economia do látex. Frequentemente, a tirania dos padrões levou os Munduruku, tão temidos anteriormente por sua extremada belicosidade, a uma relação de trabalho que praticamente pouco devia à escravidão que, naquela época, ainda submetia o trabalho da população negra no Brasil.

Mesmo as comunidades aldeadas nas áreas menos expostas ao contato sentiram logo os efeitos da aculturação que já havia modificado os

grupos que participavam da economia regional através do extrativismo e se tornavam cada vez mais dependentes das mercadorias industrializadas. Naquelas comunidades, os mais jovens saíam em busca do trabalho para os regionais, retornando com os objetos importados que se iam impondo ao modo de vida tradicional. A organização social das aldeias já havia sido consideravelmente prejudicada pela cessação da guerra contra outras etnias, atividade essa que constituía o eixo em torno do qual a existência Munduruku adquiria sentido. Em consequência disso, a estrutura social se viu bastante afetada à medida que papéis, status, relações, rituais, valores e padrões de comportamento sintonizados com a atividade guerreira perderam o vínculo com a realidade tribal, agora moldada pela situação “pacífica” do contato e pelo poder da economia regional. Isso fez com que lideranças, guerreiros, anciãos deixassem de constituir os elementos significativos da estrutura social Munduruku, como acontecia anteriormente quando a guerra e a posse das cabeças troféus estruturavam seus papéis sociais. É fácil perceber como esse quadro de dismantelamento da cultura tradicional indígena comprometeu em larga medida a própria identidade sociocultural da tribo. No final do século XIX, quase todos os nativos participavam de relações comerciais com os brancos e aqueles que viviam na região do baixo Tapajós já faziam parte da população cabocla da Amazônia graças ao processo de miscigenação com os regionais. Como já salientado, a perda do modelo identificador e integrador baseado no saber tradicional indígena e no desempenho dos papéis centrais da sociedade regulados pela atividade guerreira causara aos índios uma espécie de “traumatismo” sociocultural. Acabaram, assim, tornando-se presas fáceis dos patrões, regatões e comerciantes de modo geral, que constituíam as vias de acesso dos nativos aos bens industrializados já integrados à sua economia e à sua sociedade.

Atualmente, com uma população de cerca de 10.000 índios, os Munduruku vivem da agricultura, com o cultivo de diferentes tipos de mandioca, banana, batata, cana e cará, da caça, pesca e coleta de vários frutos silvestres. Com pequena exploração da borracha devido à baixa demanda do produto, trabalho em garimpos de ouro abertos recentemente na região, produção de farinha e coleta de castanha, os índios continuam realizando o comércio com os regionais para a obtenção das mercadorias de que necessitam: instrumentos e utensílios de metal, sal, açúcar, sabão, sandálias, roupas e vários outros produtos de origem não-indígena. A organização social continua obedecendo à divisão tradicional da tribo, repartida em metades exogâmicas, com cerca de 40 clãs que constituem a base do sistema de parentesco. A descendência patrilinear conjugada com a regra de residência uxirilocal e o casamento preferencial entre primos cruzados também constituem padrões tradicionais em vigor. O papel dos idosos da tribo tem sido revigorado pelo recebimento de benefícios sociais do INSS, recuperando um status importante, agora de provedor da família. Mas a casa dos homens das aldeias tradicionais, espaço antes de tudo simbolizador

da importância dos papéis masculinos das comunidades Munduruku, desapareceu, quer pelo abandono das aldeias em troca do estabelecimento de núcleos populacionais à beira dos rios, quer pela cessação das atividades tradicionais que consubstanciavam o ethos masculino da tribo, com amplo destaque para a guerra e a caça às cabeças. Vários rituais relacionados a estas atividades, bem como à caça e à colheita também desapareceram ou foram reformulados no sentido de se adequarem aos novos tempos que a tribo passou a viver depois que se amoldou às circunstâncias que definiram sua situação de “sobrevivência” – que aqui também significa “dependência” – em relação à cultura nacional. A maioria dos índios atualmente estabelecidos à beira do rio Tapajós é bilíngüe, mas em várias comunidades situadas em locais mais próximos às áreas urbanas da região a língua indígena caiu em franco desuso, sendo o Português falado quase que com exclusividade, particularmente pelas crianças e pelos jovens índios.

O que esse *tour* mais do que reduzido pela história e cultura Munduruku deixa evidente é que a solução final, já referida neste trabalho – que resultaria de um processo de deculturação radical face à modernidade, em relação à qual “os costumes tradicionais eram considerados como um obstáculo” – não se abateu sobre a tribo. Como também não se verificou o “pessimismo sentimental”, segundo o qual os “sobreviventes indígenas” do processo de encapsulamento das culturas tribais pela economia globalizada perderiam, por força desse mesmo processo, suas características essenciais, o que significaria o fim dessas mesmas culturas. As observações de Bruno Latour colocam adequadamente os termos em que a questão da “sobrevivência” das culturas dos povos indígenas deve ser colocada, apesar de alguns pequenos exageros:

As culturas supostamente em desaparecimento estão, ao contrário, muito presentes, ativas, vibrantes, inventivas, proliferando em todas as direções, reinventando seu passado, subvertendo seu próprio exotismo, transformando a antropologia tão repudiada pela crítica pós-moderna em algo favorável a elas, ‘reantropologizando’, se me permitem o termo, regiões inteiras da Terra que se pensava fadadas à homogeneidade monótona de um mercado global e de um capitalismo desterritorializado [...]. Essas culturas, tomadas de um novo ímpeto, são fortes demais para que nos demoremos sobre nossas infâmias passadas ou nosso atual desalento. O que se carece é de uma antropologia disposta a assumir seu formidável patrimônio e a levar adiante muitas e valiosas intuições (LATOURE apud SAHLINS, 1997, p. 52).

Observações como essas não devem, no entanto, levar à posição referida como “otimismo sentimental”, que parece de maneira geral impregnar o artigo de Sahlins, base de referência das nossas discussões, ao registrar “o enriquecimento da cultura tradicional que algumas vezes acompanha

a integração das sociedades indígenas à economia global” ou ao se referir a uma “intensificação cultural” resultante do contato, associada a uma “promoção explícita da cultura indígena” ainda que “ameaçada por uma condição de dependência”. O fato é que a dependência econômica não necessariamente “destrói” a cultura indígena; antes, age no sentido de tornar compatíveis seus valores e padrões de comportamento com aqueles da sociedade com a qual estabelece uma relação de dependência, obviamente relativa, em termos econômicos. Mas tal dependência não implica dizer que não continuem indígenas, que não se sintam indígenas ou que tenham perdido suas referências culturais específicas. A questão da aculturação indígena na modernidade, infelizmente, tem-se assemelhado a uma queda-de-braço entre defensores de posições opostas: ou os índios estão deculturados, são órfãos culturais sem referências sociais ou identitárias, ou estão se saindo gloriosamente vitoriosos na disputa com a economia das sociedades modernas, “tribalizando” o capitalismo, no sentido de submetê-lo as injunções da sua cultura tradicional, que teria resistido bravamente a todas as turbulências que resultaram do contato com a sociedade ocidental.

Assim, parece formidável a observação de Sahlins de que “os trabalhadores Tswana não se tornam funções vivas de sua dependência material, porque englobam a dependência por seus próprios valores e projetos, derivados de seu ser social enquanto Tswana” (SAHLINS, 1997, p. 56). O mesmo acontece com a mais do que óbvia afirmação de que

[...] como as imposições do imperialismo não são de fato capazes de constituir uma existência humana e como a consciência e a capacidade dos povos vitimados de forjar significados permanece intacta, o industrialismo colonial não consegue forçá-los a ‘internalizar’ seus próprios pressupostos sobre a natureza humana. (SAHLINS, 1997, p. 57)

A postura mais adequada é a que se situa entre os dois extremos marcados pelo “pessimismo” e pelo “otimismo” sentimental, uma espécie de “terceira via do contato”, bem explicitada por Friedman: “A fragmentação étnica e cultural e a homogeneização modernista não são dois argumentos, duas visões opostas daquilo que está acontecendo hoje no mundo, mas sim duas tendências constitutivas da realidade global” (SAHLINS, 1997, p. 58). Apesar de se posicionar aparentemente mais em consonância com o “otimismo sentimental”, Sahlins não deixa de observar que “em lugar de celebrar (ou lamentar) a morte da ‘cultura’, portanto, a antropologia deveria aproveitar a oportunidade para se renovar, descobrindo padrões inéditos da cultura humana” (ibidem).

Recolocando o foco de nossas considerações sobre a sociedade Mundurucu, vemos como ela – como acreditamos seja o caso de todas, ou pelo menos a grande maioria das “culturas sobreviventes” – constitui um caso adaptativo consubstanciado pela “terceira via” acima referida. Sobreviveu às modificações radicais implementadas em sua cultura e em sua

sociedade por força do contato estabelecido e tornado permanente com a sociedade brasileira. O eixo em torno do qual esse processo se desenvolveu foi a “descoberta” pelos indígenas dos produtos industrializados, o que despertou neles um poderoso desejo de desfrutar deles e de possuí-los. As conseqüências já foram assinaladas: as relações de subordinação com os regionais que lhes possibilitavam o acesso às mercadorias importadas, o engajamento como mão-de-obra barata nos mais variados serviços disponibilizados pelas economias locais, com particular destaque para a extração da borracha, bem como a absorção de valores, padrões de comportamento e língua praticados pela população regional, além das óbvias mudanças culturais que tudo isso implicou.

Como resultado desse processo que já completou dois séculos, os Munduruku não são, obviamente, como eram seus antepassados – como nenhuma geração de qualquer povo e de qualquer localidade é como foram seus antepassados. Nem por isso se sentem não-Munduruku ou menos Munduruku do que sentiam seus antepassados. Mas são “outros”, são novos Munduruku, com histórias passadas e padrões culturais que deixaram para trás muito das tradições – agora eminentemente parte da memória tribal – devido a modificações engendradas para viver em consonância com a sociedade moderna, cenário do qual não há retorno. Não deixam de ser “sobreviventes” desse embate cultural, mas nem por isso em posição de “tribalizar” a economia capitalista como gostariam os “otimistas sentimentais”. Nem sustentam o orgulho, a altivez e a soberba que podiam antigamente exibir graças a suas invejadas qualidades guerreiras que infundiam permanente terror a quaisquer de seus inimigos. Pode-se mesmo admitir que, desde que perceberam sua condição de dependência da economia nacional, sentem-se inferiorizados diante da cultura nacional e do seu poder consubstanciado na ordem econômica, materializado pela produção de mercadorias de que agora não mais abrem mão. Continuam Munduruku, adaptando-se continuamente aos tempos modernos e manterão – por um período que é impossível prever - sua cultura e identidade tribais, ainda que estas se mostrem cada vez mais dependentes da economia capitalista. Como também os índios se mostram cada vez desejosos de adquirir as mercadorias produzidas por ela e que agora fazem parte de sua realidade sociocultural. Como asseverou muito adequadamente Willian Watson,

Os efeitos do industrialismo e do trabalho assalariado sugerem que, no processo de mudança social, uma sociedade tenderá sempre a se ajustar às novas condições através das instituições sociais já existentes. Essas instituições sobreviverão, mas com novos valores, dentro de um novo sistema social. (WATSON apud SAHLINS, 1997, p. 54)

As mercadorias importadas, os bens industrializados, revelaram-se desde o início um poderoso fetiche na história dos Munduruku, com preço bastante elevado – muito mais em termos simbólicos do que do que em valores do

mercado regional, apesar do exagero com que eram praticados – devido às interferências que causaram na cultura tradicional. Mas a opção – expressão que, no caso, não deve ser tomada literalmente – de continuar nesse caminho foi de inteira responsabilidade indígena, ainda que não se pudessem prever os futuros acontecimentos. Hoje, os Munduruku vivem a tensão de continuar sendo índios com uma cultura cada vez mais sintonizada com os tempos modernos e com o capitalismo consumista, portanto afastando-se agora de maneira acelerada dos seus valores e modo de vida tradicionais. Vivenciam, como não podia deixar de ser, alguns aspectos da cultura dos seus antepassados, mas vão-se adaptando inexoravelmente à modernidade, como adaptam a modernidade a seus fundamentos e padrões socioculturais, sempre no sentido de renovar a cultura e a sociedade Munduruku, trilhando a “terceira via” do caminho da “sobrevivência” e do processo aculturativo. São muito diferentes dos seus antepassados pautados pela cultura tradicional, é verdade, mas dispõem de elementos tribais constituintes o suficiente para preservar o sentimento de especificidade, distinção e peculiaridade que os distinguem de quaisquer outras etnias e lhes conferem uma característica e diferenciada identidade Munduruku.

Bibliografia

- ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Caçadores de cabeças**. São Paulo: Nosso Brasil, 1976.
- ARNAUD, Expedito. Os índios Munduruku e o serviço de proteção aos Índios. In: ARNAUD, Expedito. (Org.). **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989.
- BORGES, Luiz C.; GONDIN, Lourdes. **O saber do mito**. Rio de Janeiro: Editora Teatral, 2003.
- CASAL, Manuel Aires de. **Corografia Brasília**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.
- COUDREAU, Henry. **Viagem ao Tapajós**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.
- DALY, M.; WILSON, M. **Homicide**. New York: Aldine de Gruyter, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. São Paulo: Pioneira, 1970, 2 ed.
- HARTT, Carlos Frederico. **Contribuições para a ethnologia do valle do Amazonas**. Rio de Janeiro, 1885.
- IHERING, Hermann von. As cabeças mumificadas pelos índios Mundurucús. **Revista do Museu Paulista**, v. 7, p. 179-201, 1907.
- HARRIS, Marvin. **Vacas, porcos, guerras e bruxas: os enigmas da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HORTON, Donald. The Mundurucu. **Handbook of South American Indians**, v. 3, p. 271-282, 1948.
- LEAKEY, Richard E.; LEWIN, Roger. **O povo do lago**. Brasília: UnB, 1996, 2 ed.

- LEOPOLDI, José Sávio. **Relatório (trabalho de campo realizado na reserva Iranxe em 1982)** – Universidade de Oxford, 1983.
- MONTAGU, Ashley. **A natureza da agressividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MORRIS, Desmond. **O macaco nu**. Rio de Janeiro: Record, 1967, 3 ed.
- MURPHY, Robert. **Headhunter's heritage**. Berkeley: University of California Press, 1960.
- MURPHY, Robert; MURPHY, Yolanda. **As condições atuais dos Mundurucu**. Belém: Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará, 1954.
- PINKER, Steven. **Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1979, 2 ed.
- RODRIGUES, João Barbosa. **Exploração e estudos do Vale do Amazonas: Rio Tapajós**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.
- _____. Tribo dos Mundurucus. In: MORAES FILHO, Mello. **Revista da Exposição Antropológica Brasileira**. Rio de Janeiro, 1882.
- SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (Parte 1). **Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997.
- _____. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (Parte 2). **Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 103-150, out. 1997.
- SANTOS, Francisco Jorge dos. Os Munduruku. **Boletim Informativo do Museu Amazônico**, Manaus, v. 5, n. 8, p. 5-23, 1995.
- SPIX, J. B.; MARTIUS, K. F. von. **Viagem pelo Brasil**, v. 3, 1938.
- WRIGHT, Robert. **O animal moral**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

Normas para publicação

Revista *Conhecimento & Diversidade/RCD* ISSN 2237-8049 (versão online) é uma publicação do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro e integra a Rede de Instituições La Salle, que se estende a 83 países, incluindo 74 Universidades e 1003 escolas básicas. A Revista integra também a Província La Salle Brasil-Chile e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano/PERLA.

Acolhem-se artigos de diversos cursos e áreas de conhecimento, que tenham aplicações às áreas de ensino, direito, psicologia, área interdisciplinar e educação, com diferentes enfoques e perspectivas de abordagem. Recebem-se artigos predominantemente de Doutores, Doutorandos e, inclusive, de Mestres, requerendo-se, nesses casos, a coautoria de seus Orientadores, cujo nome seja, preferentemente, colocado como o primeiro na ordem dos autores. **É ainda requerido aos autores que façam referência aos artigos publicados em *Conhecimento & Diversidade*, tanto os de sua autoria como os de outros autores que publicaram na RCD. Esse procedimento é importantíssimo para os autores e para a Revista.**

Os trabalhos enviados à Revista poderão estar acompanhados de imagens (fotos, ou outras ilustrações), que serão reproduzidas em preto e branco. O material ilustrado deverá ser enviado em arquivos formato GIF, na resolução de 300 dpi, durante o processo eletrônico de submissão do artigo à revista. Deve ser feita referência à fonte.

Os artigos deverão ser submetidos eletronicamente pela plataforma da revista *Conhecimento & Diversidade*. Só poderão submeter artigos os autores devidamente cadastrados no site da revista, através do preenchimento de um formulário eletrônico, igualmente disponível *online*. O processo de submissão envolve cinco etapas: 1) o início da submissão com a escolha da seção, do idioma da submissão e do aceite da declaração de direito autoral; 2) a transferência do arquivo com o artigo; 3) a inclusão dos metadados; 4) transferência de documentos suplementares (opcional); 5) confirmação.

As informações contidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus autores e, portanto, não refletem obrigatoriamente a opinião da Revista, ficando também sob responsabilidade dos autores a originalidade e autoria dos artigos.

Os autores serão imediatamente comunicados quando o número da Revista estiver publicado na plataforma.

Os textos serão apreciados pela Comissão Editorial e por pareceristas. Os avaliadores decidirão sobre sua aprovação e poderão, se for o caso, fazer sugestões aos autores para que sejam feitas alterações no texto. Será assegurado o anonimato dos avaliadores. A revista não devolverá os originais das colaborações enviadas. A resposta da Revista será enviada para o e-mail dos autores.

1. Submissão do texto

A submissão do artigo é efetuada apenas pelo site oficial da revista. Por isso solicitamos que o autor principal faça o cadastro inicial na plataforma, por meio do link: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser.

Após o cadastro e acesso à revista e à senha, será possível dar início ao processo de submissão em 5 passos, sendo que no passo 2 “Transferência do manuscrito” o autor, deverá submeter o arquivo do texto sem identificação dos autores. No passo 3 denominado “Metadados da submissão”, será possível preencher o formulário com os dados de todos os autores do texto.

2. Resumo e *abstract*

O resumo deverá ter, aproximadamente, de 12 a 15 linhas, na língua original do artigo e também em inglês. Em seguida ao resumo e ao *abstract*, devem ser apresentadas de três a cinco palavras-chave em cada uma das duas línguas. Caso o artigo seja escrito em inglês, francês ou italiano, além do resumo e palavras-chave na língua de origem, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em português ou em espanhol.

A digitação do resumo deverá ser alinhada, ou seja, *sem* parágrafos. O texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço simples entre linhas.

3. Texto completo do artigo

- a) *Extensão*: os artigos deverão ter de 12 a 20 páginas, incluindo as referências, e o título deve ter no máximo 14 palavras;
- b) *Digitação*: o texto deverá ser digitado em padrão *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaço 1,5 cm entre linhas e 0 pt entre parágrafos, com alinhamento justificado. Os espaços das margens serão: superior com 4,0 cm, e laterais e inferior com 3,0 cm.
- c) *Menções a autores, no texto, e referências, ao final*, deverão estar de acordo com a NBR 6023 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a não ser os artigos do exterior, que poderão usar as normas de referência do país.

4. Resenha

As resenhas deverão ter até 5 páginas. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada. A edição da obra deverá datar de, no máximo, 3 anos anteriores ao encaminhamento da resenha para a Revista. A digitação e a formatação deverão obedecer aos mesmos critérios dos artigos.

Exemplos de menções a autores de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT

a) Citação literal com até três linhas:

“A dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o hábito de estudo” (RANGEL, 2007, p. 58).

Segundo Rangel (2007, p. 58), “[...] o estudo requer do supervisor a atenção ao processo didático, seus fundamentos, princípios e conceitos”.

b) Citação literal, com mais de três linhas:

Segundo Rangel (2007, p. 57-58):

A coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto.

Obs.: o autor e ano de publicação poderão também estar entre parênteses no final da citação.

Como se percebe nos exemplos acima, quando a citação literal tem menos de três linhas, ela é inserida no parágrafo; quando tem mais de três linhas, é destacada no texto e alinhada à direita (com recuo de 4 cm), digitada com letra tamanho 12 e espaço simples.

Quando o sobrenome do autor apresenta-se ao final do parágrafo, ele é digitado em maiúscula, entre parênteses, seguido do ano da publicação e, quando for o caso de citação literal, também da página. O ponto, ao final do parágrafo, é colocado após os parênteses.

Referência da fonte a partir da qual foram formulados os exemplos:

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: _____. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papirus, 2008, p. 57-80.

5. Referências ao final do artigo

Ao final do artigo, devem ser apresentadas as referências completas das fontes (publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico), que foram consultadas e mencionadas no corpo do artigo. As obras devem ser listadas em ordem alfabética, de acordo com o último sobrenome do autor.

No mesmo intuito de auxiliar os articulistas, apresentam-se, em seguida, *exemplos* de referências de alguns tipos de publicações impressas ou divulgadas por meio eletrônico. Todos os exemplos encontram-se na NBR 6023 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT, 2002, p. 4-20).

Livros com um a três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

ALVES, Roque de Brito. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. **Curso de direito jurídico**. São Paulo: Atlas, 1995.

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber: matemática**, segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995.

É interessante observar, no terceiro exemplo, que o título tem duas partes, e só a parte principal é destacada. Observa-se, também, em todos os exemplos, que só a primeira letra do título é maiúscula.

Livros ou documentos com mais de três autores, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

URANI, A. et al. **Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

Livro cujo autor é uma entidade, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Catálogo de teses da Universidade de São Paulo, 1992**. São Paulo, 1993.

Livro ou documento de autoria desconhecida: entrada pelo título, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 15:

DIAGNÓSTICO do setor editorial brasileiro. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1993.

Ordenação de referências do mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 21:

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1943.

_____. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

Vale notar, nos dois exemplos acima, que, na sequência de obras do mesmo autor, não se repete nome; basta um traço na mesma direção (4 toques).

Livro ou documento com organizador(es) ou coordenador(es), de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 14:

FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org.). **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

MARCONDES, E.; LIMA, I. N. de (Coords.). **Dietas em pediatria clínica**. 4 ed. São Paulo: Savier, 1993.

É interessante observar, nos dois exemplos acima, que as palavras “Organizador” e “Coordenadores” são abreviadas e colocadas entre parênteses, após os nomes dos autores. No segundo exemplo, observa-se que o número da edição é digitado em seguida ao título: escreve-se o número seguido da palavra edição, abreviada.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada por outro, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Orgs.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 7-16.

Parte de livro ou documento de um autor em obra organizada pelo mesmo autor, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 4:

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: _____. **História do Amapá**, 1^o grau. 2 ed. Macapá: Valcan, 1994, cap. 3, p. 15-24.

Observa-se no exemplo acima que, quando a parte citada está no livro do mesmo autor, após o título da parte e em seguida à pontuação, digita-se In: _____. Seguem-se então o título geral do livro e os outros dados.

Artigo em periódico impresso, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5:

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Revista Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Observa-se, nesse exemplo, que o elemento destacado é o título da revista, e não o do artigo.

Artigo em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 5-6:

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes na era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brazilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set. 1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. **PC Word**, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

Artigo em jornal, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 6:

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 abr. 1995, p. 3.

Trabalho apresentado em evento e publicado em anais, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

Trabalho apresentado em evento, em meio eletrônico, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 7:

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10, 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

Dissertações e Teses, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 20:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças tupúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Leis, de acordo com exemplo da NBR 6023, 2002, p. 8:

BRASIL. Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

Referência

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências-elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

Guidelines for publication

The Journal *Conhecimento & Diversidade*/RCD ISSN 2237-8049 (online version) is published by Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro La Salle University Center) and is part of the La Salle Network of Institutions, which extends to 83 countries, including 74 universities and 1003 primary schools. The Journal is also part of the La Salle Brazil-Chile Province and the Latin American Lasallian Regional Education Project / PERLA.

The RCD receives articles from different courses and fields of knowledge, which has applications in the areas of teaching, law, psychology, interdisciplinary area and education, with different focus and approaches perspectives. It is received articles predominantly from Doctors, Doctoral students and, exceptionally, from Masters, requiring, in such cases, the co-authoring of their Advisors, whose name is, preferably, the first in the order of authors. **The authors are also required to refer to articles published in *Conhecimento & Diversidade*, both those of his/her authorship and those of other authors who published in the RCD. This procedure is very important for the authors and for the journal.**

The papers submitted to the Journal can contain pictures (photographs or other illustrations), which will be reproduced in black and white. The illustrated material should be sent in GIF files and have a resolution of 300 dpi. References to the sources should be made.

The paper should be submitted electronically via the *Conhecimento & Diversidade* Journal's platform. Only authors duly registered on the Journal's website can submit papers, by filling in an electronic form, also available online. The submission process involves five steps: 1) initial submission with choice of section, language of submission and the acceptance of the intellectual property rights statement; 2) file transfer with the paper; 3) inclusion of metadata; 4) transfer of additional documents (optional); 5) confirmation.

The information contained in the published texts is responsibility of its authors and, therefore, does not necessarily reflect the opinion of the Journal, also the responsibility for originality and authorization of the articles is limited to the authors.

Authors will be immediately notified when the Journal number is published on the platform.

Papers will be evaluated by the Editorial Board and by referees. The evaluators will decide on their approval, and they may suggest, if appropriate, text changes to the authors. The evaluators' anonymity will be maintained. The Journal will not return the papers submitted. The Journal's reply concerning the acceptance of the paper will be sent to the author's e-mail.

1. Article submission

Submission of the article can be done only by the official website of the Journal. Therefore, we request that the main author make the initial registration in the platform, through the link:

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/login?source=%2Findex.php%2Fconhecimento_diversidade%2Fuser>.

After registration and access to the magazine and the password, it will be possible to start the submission process in five steps. In step 2, “*Transferência do manuscrito*”, the author must submit the text file without identification of the authors. In step 3, called “*Metadados da submissão*”, it will be possible to fill out the form with the data of all the authors of the text.

2. Abstract

The abstract should have about between 12 and 15 lines and should be written in the original language of the paper and also in English. In sequence to the abstract in both languages, it should include from three to five key words in each of the two languages. If the article is written in English, French or Italian, as well as the abstract and the keywords, you should also submit the abstract and the keywords in Portuguese or Spanish.

Paragraphs are not indented. The text should be typed in standard *Word for Windows*, *Times New Roman* font, size 12, single spacing between lines.

3. Full text paper

- a) *Extension*: the papers should have between 12 to 20 pages, including references, and the title should have no more than 14 words.
- b) *Typing*: the text should be typed in standard *Word for Windows*, *Times New Roman* font, size 14, space 1,5 cm between lines and 0 pt between paragraphs, justified. Margins should be: 4,0 cm (top) and 3,0 cm (right, left and bottom).
- c) *References to authors, in the text, and references, at the end*, should respect the NBR 60 by the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT), excluding articles from abroad, which may use the country's reference standards.

4. Review

Reviews should have a maximum of 5 pages. It is essential to write the full reference of the work reviewed. The edition of the work must date from no more than 3 years prior to the submission of the review to the Journal. Typing and formatting should meet the same criteria of the papers.



CONHECIMENTO & DIVERSIDADE

Números anteriores:

- *Edição Especial 2008 – Questões significativas da ética*
- *Número 1, janeiro a junho de 2009 – Diversidade e valores*
- *Número 2, julho a dezembro de 2009 – Sociedade e conhecimento*
- *Número 3, janeiro a junho de 2010 – Política e diversidade*
- *Número 4, julho a dezembro de 2010 – Tema livre*
- *Número 5, janeiro a junho de 2011 – Tecnologias e conhecimento*
- *Número 6, julho a dezembro de 2011 – Tema livre*
- *Número 7, janeiro a junho de 2012 – Conhecimento, educação e saúde*
- *Número 8, julho a dezembro de 2012 – Tema livre*
- *Número 9, janeiro a junho de 2013 – Arte e Diversidade*
- *Número 10, julho a dezembro de 2013 – Tema livre*
- *Número 11, janeiro a junho de 2014 – Tema livre*
- *Número 12, julho a dezembro de 2014 – Tema livre*
- *Número 13, janeiro a junho de 2015 – Temas Contemporâneos da Gestão: qualidade, participação, processos, sustentabilidade*
- *Número 14, julho a dezembro de 2015 – Tema livre*
- *Número 15, janeiro a junho de 2016 – Cultura, Conhecimento e Diversidade*
- *Número 16, julho a dezembro de 2016 – Tema livre*
- *Número 17, janeiro a junho de 2017 – Tema livre*
- *Número 18, junho a setembro de 2017 – Tema livre*
- *Número 19, outubro a dezembro de 2017 – Tema livre*

Presença Lassalista de Edu



AMÉRICA DO NORTE

Estados Unidos

1. Christian Brothers University - Memphis, Tennessee, EUA
2. La Salle University - Philadelphia, Pensilvânia, EUA
3. Lewis University - Romeoville, Illinois, EUA
4. Manhattan College - Riverdale, Bronx, Nova York, EUA
5. Saint Mary's College of California - Moraga, California, EUA
6. Saint Mary's University Minnesota - Winona, Minnesota, EUA

México

7. Centro de Estudios Superiores La Salle - Monterrey, Nuevo Leon, México
8. Universidad De La Salle Bajío - León, Guanajuato, México
9. Universidad La Salle Benavente - Puebla, Puebla, México
10. Universidad La Salle Cancún - Cancún, Quintana Roo, México
11. Universidad La Salle Chihuahua - Chihuahua, México
12. Universidad La Salle Cuernavaca - Cuernavaca, Morelos, México
13. Universidad La Salle Laguna - Gomez Palacio, Durango, México
14. Universidad La Salle Mexico - México, DF, México
15. Universidad La Salle Morelia - Morelia, Michoacán, México
16. Universidad La Salle Nezahualcóyotl - Nezahualcóyotl, Edo. de México, México
17. Universidad La Salle Noroeste - Cd. Obregón, Sonora, México
18. Universidad La Salle Oaxaca - Santa Cruz Xoxotlán, Oaxaca, México
19. Universidad La Salle Pachuca - Pachuca, Hidalgo, México
20. Universidad La Salle Saltillo - Saltillo, Coahuila, México
21. Universidad La Salle Victoria - Cd. Victoria, Tamaulipas, México

AMÉRICA DO SUL

Brasil

1. Centro Universitário La Salle - Unilasale, Canoas - RS, Brasil
2. Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro - Unilasale - RJ - Niterói, RJ, Brasil
3. Faculdade de Tecnologia La Salle - Estrela - RS, Brasil
4. Faculdade de La Salle Manaus - Manaus - AM, Brasil

5. Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

6. Faculdade de La Salle - Caxias do Sul - Rio Grande do Sul, Brasil
7. Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, Brasil
8. Centro Universitário do Leste de Minas - Coronel Fabriciano - MG, Brasil
9. Faculdade Católica do Tocantins - Palmas, TO, Brasil
10. Faculdade Católica do Recife - PE, Brasil

Colômbia

11. Corporación Universitaria Lasallista - Caldas, Antioquia, Colômbia
12. Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central - Bogotá, Colômbia
13. Universidad de La Salle - Bogotá - Bogotá, Colômbia

Venezuela

14. Fundación La Salle de Ciências Naturales, Caracas, Venezuela
- Peru
15. Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico "La Salle" - Urubamba, Cuzco, Perú
 16. Universidad de La Salle - Perú - Arequipa, Perú

Bolívia

17. Universidad De La Salle (ULS) - La Paz, Bolívia

AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica

1. Universidad De La Salle - San José, Costa Rica

Nicarágua

2. Universidad Tecnológica La Salle - ULSA, León - Nicaragua

EUROPA

França

1. Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) - Lyon, França
2. Groupe ESAIP - Angier, França
3. Institut Polytechnique LASALLE Beauvais, França
4. LASALLE ISFEC Mounier - Paris, França

Espanha

5. La Salle Campus Barcelona - Barcelona, Espanha
6. La Salle Campus Madrid - Madrid, Espanha

Andorra

7. La Salle Open University - Andorra, Espanha

ÁFRICA

Costa do Marfim

1. Centre LaSallien África (CELAF) - Costa do Marfim

ÁSIA E ILHAS DO PACÍFICO

Filipinas

1. De La Salle Health Sciences Institute - Dasmariñas City, Cavite, Filipinas
2. De La Salle Lipa - Lipa City, Batangas, Filipinas
3. De La Salle University - Manila, Filipinas
4. De La Salle University Desmarinas, Filipinas
5. De La Salle - Araneta University - Malabon City, Metro Manila, Filipinas
6. De La Salle - College of Santin Benilde - Manila, Filipinas
7. La Salle Colleger Antipolo - Antipolo City, Filipinas
8. La Salle University - Ozamiz - Misamis Occidental, Filipinas
9. University of St. La Salle - Bacolod City, Filipinas
10. De La Salle John Bosco College - Surigao del Sur, Filipinas

Singapura

11. La Salle Colleger of the Arts - Singapura

ORIENTE MÉDIO

1. Bethlehem University - Belém, Palestina

cação Superior no Mundo



Associação Internacional
de Universidades Lassalistas

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

PRESEÇA LASSA

TOCANTINS

- Faculdade Católica do To

MANAUS

- Faculdade La Salle Manaus
- Colégio La Salle Manaus



AM



PA

LUCAS DO RIO VERDE

- Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde
- Colégio La Salle Lucas do Rio Verde

RONDONÓPOLIS

- Colégio Estadual La Salle Rondonópolis



MT

BOTUCATU

- Colégio La Salle Botucatu
- Centro de Educação
e Promoção La Salle - CEPLASB

SÃO CARLOS

- Colégio La Salle São Carlos

SÃO PAULO

- Colégio La Salle São Paulo

CANOAS

- Colégio La Salle Canoas
- Colégio La Salle Niterói
- Centro de Assistência Social La Salle
- Fundação La Salle
- UNILASALLE - Canoas

CARAZINHO

- Colégio La Salle Carazinho
- Centro de Eventos La Salle

CAXIAS DO SUL

- Colégio La Salle Carmo
- Colégio La Salle Caxias
- Faculdade La Salle Caxias

CERRO LARGO

- Colégio La Salle Medianeira

ESTEIO

- Colégio La Salle Esteio

ESTRELA

- Faculdade La Salle Estrela

PELOTAS

- Escola La Salle Pelotas

PORTO ALEGRE

- Escola La Salle Esmeralda
- Escola La Salle Pão dos Pobres
- Fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio
- Colégio La Salle Santo Antônio
- Colégio La Salle Dores
- Colégio La Salle São João

SAPUCAIA DO SUL

- Escola La Salle Sapucaia



SC



RS

LISTA NO BRASIL

cantins



INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

www.ialu.net

0800 709 3773
www.unilasalle.edu.br/rj

UniLaSalle 
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030