

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

E-mail: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto: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](http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade)  
Email: [rcd.uni@lasalle.org.br](mailto: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. 21 (maio/ago. 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 Emilia 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 Fragozo 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**

REVISOR

**Rodrigo Monteiro**

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 os 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.

<b>Conhecimento &amp; Diversidade prossegue com novas produções...</b>	<b>9</b>
<i>Conhecimento &amp; Diversidade persists with new productions</i>	
JARDELINO MENEGAT, Reitor	
MARY RANGEL, Editora	
<b>A escola primária rural e a relação com a comunidade em Cabinda- Angola.....</b>	<b>15</b>
<i>The primary rural school and relation with the community in Cabinda-Angola</i>	
FERNANDO BUMBA	
Universidade 11 de Novembro, Angola.	
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO	
Universidade de Granada, Espanha.	
ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA	
Universidade de Granada, Espanha.	
<b>Percepción del alumnado de primer ciclo de educación secundaria sobre su salud desde la perspectiva del profesorado...</b>	<b>25</b>
<i>Perception of students in the first cycle of secondary education about their health from the perspective of teachers</i>	
RAFAEL CARACUEL	
Universidade de Granada, Espanha.	
ANTÓNIO GUERREIRO	
Universidade do Algarve, Portugal.	
<b>Aristotle's notion of common good.....</b>	<b>40</b>
<i>Noção de bem comum em Aristóteles</i>	
KEVIN UGOCHUKWU ONWUNALI	
Imo State University, Nigeria.	
<b>A ética do discurso em Habermas.....</b>	<b>51</b>
<i>Discourse ethics in Habermas</i>	
SERGIO DE SOUZA SALLES	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	
GEOVANA FAZA DA SILVEIRA FERNANDES	
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil.	

<b>Educação e ideologia: em busca da crítica emancipatória.....</b>	<b>70</b>
<i>Education and ideology: in search of emancipatory criticism</i>	
HELENICE PEREIRA SARDENBERG	
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.	
IGOR BAPTISTA DE OLIVEIRA MEDEIROS	
Universidade Federal de Pampa, Brasil.	
<b>Adolescência, educação e cultura consumista no documentário</b>	
<b>“Pro dia nascer feliz”.....</b>	<b>84</b>
<i>Adolescence, education and culture consumer in the</i>	
<i>documentary “For day to be happy”</i>	
MARIA LUZIA DA SILVA SANTANA	
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.	
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO	
Centro Universitário de Mineiros, Brasil.	
<b>Interdisciplinaridade e pedagogia mediadora como</b>	
<b>articuladoras na formação de pesquisadores do</b>	
<b>desenvolvimento comunitário.....</b>	<b>96</b>
<i>Interdisciplinarity and mediating pedagogy as articulators in the</i>	
<i>formation of community development researchers</i>	
CRISTIANA MAGNI	
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil.	
Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.	
ROSANE ANDRADE TORQUATO	
Faculdade Fidélis, Brasil.	
<b>Educação de todos, com todos e para todos: deslocamentos</b>	
<b>da noção de democratização.....</b>	<b>109</b>
<i>Education of all, with all and for all: displacements of the notion</i>	
<i>of democratization</i>	
SUZANA LIMA DOS SANTOS	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.	
<b>O olhar do imaginário social sobre as representações de gênero</b>	
<b>permeadas pela pesquisa autobiográfica.....</b>	<b>124</b>
<i>The look of the social imaginary on gender representations</i>	
<i>permeated by autobiographic research</i>	
VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA	
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.	
GABRIELLA ELDERETI MACHADO	
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.	

- O ser consciente e onírico em “O sonho de um homem ridículo”, de Dostoiévski.....** 137  
*The conscious and dreamlike being in Dostoevsky's "The Dream of a Ridiculous Man"*  
 JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA  
 Universidade Unigranrio, Brasil.  
 CARLOS ANTONIO PEREIRA DA SILVA  
 Universidade Unigranrio, Brasil.
- Redes sociais e educação: a narrativa de si por meio da escrita no Twitter.....** 148  
*Social networks and education: the narrative of oneself through writing on Twitter*  
 EDVALDO SOUZA COUTO  
 Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
 RAMON MISSIAS-MOREIRA  
 Faculdade Regional da Bahia, Brasil.  
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil.  
 QUESIA SILVA DO CARMO  
 Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- Resíduos sólidos orgânicos na construção de composteira em uma escola pública em São Luís, Maranhão, Brasil.....** 160  
*Solid waste in organic compost construction in a public school in São Luís, Maranhão, Brazil*  
 ANA CRISTINA UTTA  
 Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, Brasil.  
 MARIANA GUELERO VALLE  
 Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
- Sobre o programa de saúde na escola e o protagonismo juvenil.** 171  
*The school health program and youth leadership*  
 ELIANA GONÇALVES MOURA  
 Universidade Feevale, Brasil.  
 GISLAINE CRISTINA PEREIRA  
 Universidade Feevale, Brasil.  
 SÍLVIA ZUFFO  
 Universidade Feevale, Brasil.

<b>Impactos da arquitetura escolar na qualidade do ensino brasileiro..</b>	<b>187</b>
<i>Impacts of school architecture on the quality of brazilian teaching</i>	
PAULA DE CASTRO BRASIL	
Universidade Estadual da Zona Oeste, Brasil.	
JULIANA CHRISTINY SILVA	
Universidade Estácio de Sá, Brasil.	
<b>Normas para publicação.....</b>	<b>198</b>
<i>Guidelines for publication.....</i>	<i>205</i>

# Conhecimento & Diversidade prossegue com novas produções

## *Conhecimento & Diversidade persists with new productions*

JARDELINO MENEGAT, Reitor \*

MARY RANGEL, Editora \*\*

*Conhecimento & Diversidade* prossegue em sua produção nesta nova etapa, mantendo sua característica multidisciplinar, trazendo artigos com diversos enfoques temáticos, que propiciam aos leitores possibilidades de aplicação em novas pesquisas e estudos de maneira geral, ampliando também perspectivas de fundamentos, práticas e discussão socioeducacional, como se verifica nos textos que se apresentam a seguir. Vale lembrar nesta introdução que, de acordo com as normas da revista, no caso de artigos do exterior, aceitam-se as normas do país.

Fernando Bumba da Universidade 11 de Novembro, Angola-Província de Cabinda, María Natalia Campos Soto, Antonio Manuel Rodríguez García da Universidade de Granada, Espanha abordam **A escola primária rural e a relação com a comunidade em Cabinda-Angola.**

*A administração educativa é um bem da sociedade, que as autoridades públicas fazem cumprir no serviço educativo (Lorenzo Delgado, 2011). Todavia, a maior parte das escolas rurais de Cabinda, obedecendo, ou não, de forma consciente, a estrutura orgânica das administrações locais, conta com um director que tem como missão planificar e organizar a escola, acompanhar as actividades docentes, acompanhar e orientar as actividades dos seus subordinados (Bumba, Cáceres Reche e Hinojo Lucena, 2016).*

Rafael Caracuel da Universidad de Granada e António Gerreiro da Universidade do Algarve, Portugal debatem questões relevantes referidas a **Percepción del alumnado de primer ciclo de educación secundaria sobre su salud desde la perspectiva del profesorado.**

*Se puede establecer que los objetivos de la educación coinciden en esta perspectiva con las metas de la promoción de la salud, tal y como sostiene Pastor Julián (2003, p. 10), "la salud, como elemento del grado de bienestar y de calidad vital conseguida, resulta un elemento clave en la*

*integración social de las personas, meta a la que tiende la educación". De igual manera, el mismo autor considera que "la salud y la educación son, pues, dos conceptos no sólo compatibles sino tan interrelacionados que no pueden existir el uno sin el otro" (p. 11).*

*Desde el punto de vista de la Educación Física, área en la que se centra este trabajo, en la Resolución sobre la Función del Deporte en la Educación (2007), se hace referencia a la Educación Física como "la única materia escolar, que prepara a los niños para un estilo de vida saludable y se centra en su desarrollo integral, físico y mental" (Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y González-Villora, 2015, p. 135).*

Kevin Ugochukwu Onwunali, da Imo State University, Owerri, Nigéria focaliza **Aristotle's notion of common good**, destacando a importância de Aristóteles como um dos mais expressivos filósofos políticos.

*According to Aristotle, good is that which all things aim at. And the state originating in the bare needs of life exists for the sake of good life. Every community is formed for the sake of some good, and the state being the supreme and all-embracing community must aim at the supreme good. This consists of happiness (Eudaimonia). This happiness according to Aristotle is a good for man and complete in itself. It is thus within the three-fold structure of the state; the family, villages and state; that he could adequately answer the question of social justice and equality thereby establishing the common good.*

Sergio de Souza Salles e Geovana Faza da Silveira Fernandes da Universidade Católica de Petrópolis, RJ, têm como foco **A ética do discurso em Habermas** retomando princípios universais propostos por Habermas

*Como se trata de um problema global, princípios universais devem ser buscados para a fundamentação e a coordenação das ações necessárias em prol do reconhecimento das minorias excluídas e das políticas de proteção aos excluídos vulneráveis. Subjacente aos debates políticos e jurídicos sobre o reconhecimento das diferenças e a inclusão das minorais, há sempre um problema moral.*

Helenice Pereira Sardenberg da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Igor Baptista de Oliveira Medeiros da Universidade Federal do Pampa focalizam **Educação e ideologia**: em busca da crítica emancipatória, discutindo o papel da escola na contemporaneidade

*Entretanto, a modernidade, segundo alguns teóricos, esgotou-se, pois que não conseguiu responder a todas as demandas do próprio homem, como também razão*

*e ciência, mostraram que não há só benefícios por elas conquistados; a outra face da mesma moeda nos convida a refletir sobre o quanto de atrocidades a ciência propiciou, fazendo vítimas aqueles que nela acreditaram, haja vista as armas atômicas e biológicas.*

Maria Luzia da Silva Santana da Universidade Federal de Mato Grosso e Marcelo Máximo Purificação do Centro Universitário de Mineiros, GO, debatem a **Adolescência, educação e cultura consumista no documentário “Pro dia nascer feliz”**, problematizando a adolescência na sociedade de consumo brasileira.

*Ao considerar o processo da universalização da educação, em curso com a ampliação de vagas, aponta-se que são necessárias atuações voltadas à superação do gargalo que afunila o número de alunos que permanecem no sistema escolar e a qualificação de estudantes pela escola. Por isso, a educação qualitativa requer mais investimentos financeiros com foco na valorização dos profissionais, na qualidade do ensino e na permanência do estudante na escola.*

Cristiana Magni da Universidade Estadual do Centro Oeste, PR, Rafael Siqueira de Guimarães da Universidade Federal do Sul da Bahia e Rosane Andrade Torquato da Faculdade Fidélis, Curitiba, PR trazem questões referentes à **Interdisciplinaridade e pedagogia mediadora como articuladoras na formação de pesquisadores do desenvolvimento comunitário**, ressaltando o valor da pedagogia mediadora como referência conceitual e prática a ser adotada pelos docentes.

*A prática mediadora numa perspectiva educacional, compreende-se como uma atividade que rompe com o caráter baseado apenas na transmissão de informações; entretanto, tem, como um de seus eixos principais, as relações entre professor e alunos. Relações essas que têm o conhecimento como objeto e a interlocução ensinar-aprender como uma característica tanto de alunos quanto de professores, ou seja, ambos numa relação dinâmica poderão ora ser ensinantes quanto aprendentes.*

Suzana Lima dos Santos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em **Educação de todos, com todos e para todos**: deslocamentos da noção de democratização, propõem-se a discutir a noção de democratização, notando diferentes concepções em documentos oficiais.

*Um campo discursivo de conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais é circunscrito pela educação, legitimado por políticas públicas nacionais implementadas por leis e decretos promulgados pelo Ministério da Educação. Nesse campo historicamente constituído, diferentes*

*discursos aproximam-se e posicionam-se formatando uma realidade social e política que produz e conduz os sujeitos e as instituições educacionais. Por vezes, esses discursos são fundamentados em ideais de libertação social e econômica, de autonomia e de emancipação, naturalizados como ideais de um Estado Democrático.*

Valeska Maria Fortes de Oliveira e Gabriella Eldereti Machado da Universidade Federal de Santa Maria, tem em foco **O olhar do imaginário social sobre as representações de gênero permeadas pela pesquisa autobiográfica** no interesse de refletir sobre questões contemporâneas referidas à docência e discutir representações de gênero.

*A complexidade das relações de gênero demanda uma sensibilidade e (des)construção de representações sociais enraizadas e desse modo, exige a incorporação de políticas públicas, como no caso das ações afirmativas, por exemplo, o uso do Nome Social por pessoas transexuais, travestis, etc, e cotas para ingressos de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades; políticas para punição da violência contra as mulheres, e comunidade LGBTTT<sup>1</sup>, entre outras.*

**O ser consciente e onírico em “O Sonho de um homem ridículo”,** de Dostoiévski, narrativa do escritor russo, escrita em 1877, é o tema do artigo de Joaquim Humberto Coelho de Oliveira e Carlos Antonio Pereira da Silva, da Unigranrio. Refletir sobre os aportes dessa obra literária e política é o objetivo dos autores.

*O tempo da modernidade existente na vida de nossa personagem vai ao encontro do tempo narrativo de vida do próprio Dostoiévski. Como jornalista principal da Rússia nos anos de 1877, o autor soube em seus romances e contos inserir a visão realista da vida social e histórica de sua época. Ao homem “civilizado” do mundo ocidental, soube mostrar as nuances introspectivas de que se vale cada ser humano no seu dia a dia: conflitos com o sistema social, conflitos com os valores e, acima de tudo, conflitos com a predominância do conhecimento em oposição aos sentimentos, à vida.*

Edvaldo Souza Couto da Universidade Federal da Bahia, Ramon Missias-Moreira da Faculdade Regional da Bahia e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Quesia Silva do Carmo da Universidade Federal da Bahia fazem uma análise crítica sobre **Redes sociais e educação:** a narrativa de si por meio da escrita no Twitter focalizando a produção de narrativas pessoais postados no *Twitter*.

*Infelizmente, para muitas pessoas as redes sociais não*

<sup>1</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros.

*passam de um local de entretenimento e dispersão. Esse posicionamento é forte dentro dos ambientes acadêmicos e talvez seja o que impeça educadores de utilizarem as redes sociais como ferramentas na construção do processo de aprendizado. Desmitificar essa noção e fazer com que se perceba o potencial educativo das redes sociais digitais é um dos desafios dos educadores entusiastas das novas mídias. Nossa sociedade mudou e o processo educativo não pode permanecer estagnado. É necessário aproveitar os novos ambientes de rede que estão disponíveis e inovar os métodos de construção e difusão do conhecimento.*

Mariana Guelero Valle da Universidade Federal do Maranhão, Ana Cristina Utta do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e focalizam **Resíduos sólidos orgânicos na construção de composteira em uma escola pública em São Luís, Maranhão, Brasil** com o objetivo de sensibilizar os alunos para o reconhecimento da importância da reciclagem do lixo, enfatizando nesse sentido, a necessidade de educação ambiental e sua prática permanente na escola e na comunidade.

*A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) determina obrigatória e não facultativa a prioridade na gestão de resíduos em prol da redução, não geração, reutilização, reciclagem e tratamento dos rejeitos. A Lei 12.305/2010 (PNRS), que entrou em vigor em agosto de 2014, determina acabar os lixões em todo o país, além de investir em cooperativas de catadores e coleta seletiva e da destinação adequada do lixo não reciclável. Entretanto, isso não é observado, uma vez que não há fiscalização dos órgãos competentes. A PNRS indica o tratamento e a recuperação dos resíduos sólidos através de processos tecnológicos disponíveis e economicamente viáveis antes de sua disposição final.*

Eliana Gonçalves Moura, Gislaíne Cristina Pereira, Sílvia Zuffo da Universidade Feevale, discorrem **Sobre o programa de saúde na escola e o protagonismo juvenil** implementado no Município de Novo Hamburgo, RS, destacando a sua relevância e o objetivo de promover a saúde dos Jovens, com atenção a gravidez na adolescência, DSTs, violências e uso de drogas e álcool.

*O conceito juventude começou a ganhar visibilidade após a II Guerra Mundial, com a conquista, pelos jovens, de atuação em diversas áreas, como ciência, igreja, sociedade, mídia e mercado. No transcorrer desse período, até os dias atuais, percebe-se uma profunda mudança de concepção acerca dessa temática, promovendo transformações, inclusive vinculadas à representatividade dos jovens, percebendo-os em sua importância como sujeitos sociais.*

Paula de Castro Brasil da Universidade Estadual da Zona Oeste e Juliana Christiny Silva da Universidade Estácio de Sá analisam os **Impactos da arquitetura escolar na qualidade do ensino brasileiro**.

*Durante o processo de projeto de edificações escolares, o programa de necessidades da edificação escolar porta-se como uma das etapas mais complexas de sua cadeia produtiva, pois inclui valores que o projeto representará e os indicadores qualitativos que se pretende alcançar. O programa não é uma mera lista de ambientes, mas um documento que interage com as pedagogias e o modo de abrigar as atividades essenciais para o tipo de ensino aplicado (KOWALTOWSKI, 2011).*

Ao concluir o Editorial, volta-se a reafirmar que Conhecimento & Diversidade consolida sua proposta multidisciplinar, valorizando artigos cujo enfoque temático pode trazer aos leitores a possibilidade de conhecer e aplicar os subsídios que cada estudo lhes oferece em seus fundamentos e sua discussão.

*Em algumas escolas, apenas existe o diretor, que ocupa simultaneamente todos os cargos, isto é, diretor pedagógico, administrativo e professor de todas as classes de uma só vez. As escolas características dessa dimensão têm um número de alunos em torno de cinquenta, não tendo nunca mais de dois professores. Assim, dificilmente não haverá boas relações nessas comunidades, pelo fato das pessoas envolvidas nesse ambiente serem um pequeno número, bem controlado.*

**Fernando Bumba  
María Natalia Campos Soto  
Antonio Manuel Rodríguez García**

# A escola primária rural e a relação com a comunidade em Cabinda-Angola

## *The primary rural school and relation with the community in Cabinda-Angola*

FERNANDO BUMBA\*

MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO\*\*

ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA\*\*\*

### Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre as relações-interpessoais que a escola primária situada na zona rural estabelece com a comunidade que a circundada. O objetivo principal desta investigação descritiva é analisar as relações que a escola (diretores e professores) estabelecem com a comunidade rural onde funcionam, bem como com os próprios alunos. Finalmente, baseando-se do grupo de discussão onde os participantes foram os professores que trabalham na escola primária rural, concluiu-se que, independentemente de constrangimentos que possam existir durante as atividades docentes-educativas no seio rural, também pelo fato da comunidade ter pouca participação na tomada das decisões escolares, as relações escola-comunidade, professor – aluno, aluno-aluno são estreitas.

**Palavras-chave:** Escola Rural. Escola Primária. Relação Escola-Comunidade.

---

\* Doutorado em Curriculum Professorado e Instituições Educativas pelo Instituto Superior da Educação da Universidade de Granada, Espanha; Professor na Universidade 11 de Novembro Região Académica II em Angola-Província de Cabinda, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda-Angola.; Email: felitobumba@hotmail.com

\*\* Mestrado em Intervenção Psicopedagógica, estudante do Programa de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Granada, Espanha; Membro do grupo de pesquisa HUM-672 A.R.E.A. (Análise da Realidade Educativa); Pesquisadora na Universidade de Granada; Email: ncampos@ugr.es

\*\*\* Mestrado em Pesquisa e Inovação em Currículo e Treinamento, estudante do Programa de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Granada, Espanha; Membro do grupo de pesquisa HUM-672 Á.R.E.A. (Análise da Realidade Educativa); Pesquisador na Universidade de Granada; Email: arodrigu@ugr.es

## Abstract

This presents article shows a study on the inter-relations between the primary school, situated in the countryside, and the community around. The main goal of this descriptive research is to analyze the relationships that the school (directors and teachers) establish with the rural community where it operates, as well as their own students. Finally, based on the discussion about the group formed by the teachers from the rural primary school, it is possible to conclude that, regardless of hardship that may exist during the teaching-learning activities in rural breast, also since the community have little participation in making decisions of school, school-community relations, teacher - student, student-student are still narrow.

**Keywords:** Rural School. Primary School. Relationship Schooling-Community.

## Introdução

Este artigo reflete um trabalho que foi construído a partir da tese do doutoramento em ciências da educação. Conscientes da problemática cujo pano de fundo consiste intimamente na relação existente entre a escola rural e a comunidade nela inserida, procuramos primeiramente, caracterizar o local palco da pesquisa. A investigação teve lugar na província de Cabinda, que é uma parte das dezoito províncias de Angola, sendo um enclave limitado ao norte pela República do Congo (Congo-Brazzaville, antigo Congo Francês), a leste e ao sul pela República Democrática do Congo (antigo Congo Belga) e a oeste pelo oceano Atlântico. Ela tem uma superfície de 7.283 km<sup>2</sup> e cerca de 688.285 habitantes (Ceita, 2014). A população pertence, na sua quase totalidade, aos povos Bantu.

Neste contexto, falar das relações interpessoais na escola rural para o caso vertente, temos que antes procurar situá-las numa abordagem situacional da educação angolana. Assim, a educação, enquanto uma política da gerência pública, representa técnicas eficientes na mobilização social das massas em busca de uma vida com melhor qualidade, que perpassa pela formação dos alunos (Raso Sánchez, 2014). A administração educativa é um bem da sociedade, que as autoridades públicas fazem cumprir no serviço educativo (Lorenzo Delgado, 2011). Todavia, a maior parte das escolas rurais de Cabinda, obedecendo, ou não, de forma consciente, à estrutura orgânica das administrações locais, conta com um director que tem, como missão, planificar e organizar a escola, acompanhar as actividades docentes, acompanhar e orientar as actividades dos seus subordinados (Bumba, Cáceres Reche e Hinojo Lucena, 2016).

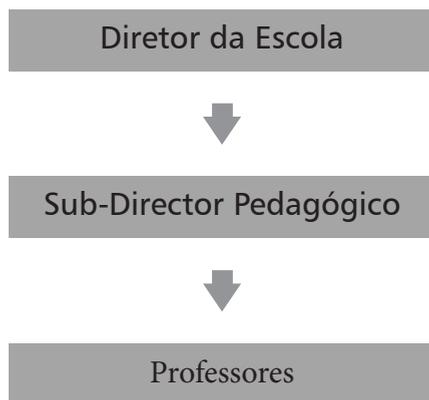
Quase que em todas escolas da comunidade rural existe apenas o director que vela pela participação e pelo grau do cumprimento dos programas e planos de estudo em vigor, participando na assistência às aulas, nas suas planificações e apoiando a participação dos professores nos seminários,

promovendo as reuniões pedagógicas. Mas, durante a nossa observação, verificamos que as estruturas administrativas das escolas rurais em Cabinda não funcionam em seu pleno. Em algumas escolas, apenas existe o diretor, que ocupa simultaneamente todos os cargos, isto é, diretor pedagógico, administrativo e professor de todas as classes de uma só vez. As escolas características dessa dimensão têm um número de alunos em torno de cinquenta, não tendo nunca mais de dois professores. Assim, dificilmente não haverá boas relações nessas comunidades, pelo fato das pessoas envolvidas nesse ambiente serem um pequeno número, bem controlado.

## A relação entre as escolas primárias rurais e a comunidade em Cabinda

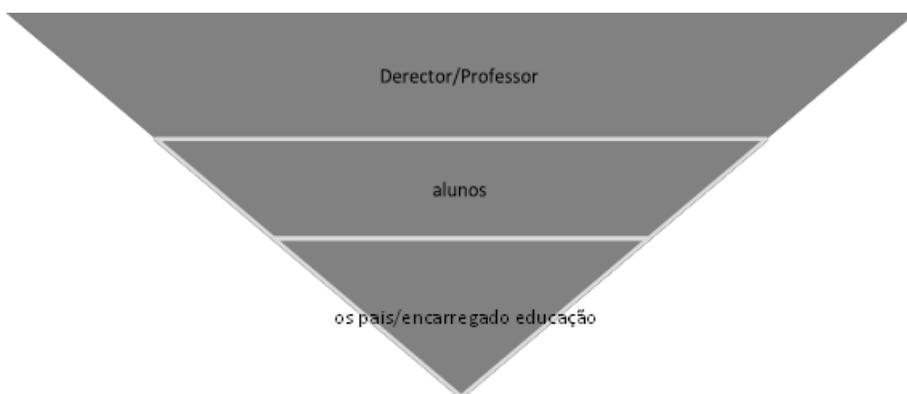
As estruturas abaixo refletem imagens hierárquicas e de funcionamento administrativo de algumas escolas rurais que possuem mais de cinquenta alunos (Figura 1), mas também existem aquelas escolas que possuem um número ainda menor (Figura 2).

Figura 1. Organograma das escolas rurais distantes da cidade com mais de 50 alunos



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2. Organograma das escolas rurais dos locais mais distantes da cidade com menos de 50 alunos



Fonte: Elaboração própria.

Diante dessas figuras acima referenciadas, elaboramos um quadro comparativo (Tabela 1) em função das posições ocupacionais exercidas nas escolas primárias rurais e suas funções.

Tabela 1. Escolas primárias das zonas rurais

Escolas (mais de 50 alunos)	Escolas (menos de 50 alunos)
<b>Diretor:</b> planificar, organizar, dirigir, controlar e avaliar.	<b>Diretor/professor:</b> ensinar, planificar, e organizar.
<b>Subdirector pedagógico:</b> promover a elaboração de planos de aulas, promover seminários, controlar as atividades docentes.	<b>Aluno:</b> aprender e assimilar a matéria, ajudar o professor em determinadas tarefas mesmo fora do contexto escolar.
<b>Professor :</b> planificar e transmitir os conteúdos.	<b>Pais/encarregados da educação:</b> ajudar o diretor/professor no cumprimento das tarefas sejam escolares ou não.

Fonte: elaboração própria.

É importante dizer que, durante a nossa pesquisa, constatamos alguns diretores sem espaço para exercer as suas funções. Por essa causa, muitos documentos escolares são arquivados nas suas próprias residencias, outros

não têm sequer um documento que justificaria o seu trabalho administrativo, salvo em alguns casos isolados. Em muitas escolas, não encontramos pelo menos um processo individual de aluno arquivado, o que significa que alguns alunos são matriculados sem a formação de processo individual.

Quanto às presenças quer dos professores quer dos alunos, geralmente, não existe, da parte do diretor da escola, uma cultura e rigor administrativo de marcar faltas para registrar as ausências dos professores, nem dos alunos, tendo em conta as dificuldades que ambos enfrentam.

Na mesma vertente, as relações interpessoais na escola rural devem ser assumidas pela própria escola, nas pessoas de seus protagonistas, por ser o único serviço social capaz de transformar toda comunidade rural num ambiente de grupo sistematizado e contíguo (Corchón, Raso Sánchez e Hinojo Lucena, 2013). Como disse Freitas e Lussoké (2010), a escola é uma instituição ao nosso serviço. Para tal, ela, para funcionar, é necessário uma intensa relação com a comunidade por parte do director e do professor, esses os únicos componentes do ensino vocacionados para a transformação social na base de desenvolvimento sustentável (Raso Sánchez, 2012). Quando falamos de desenvolvimento sustentável, estamos nos referindo ao desenvolvimento que cobre as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de cobrir as suas necessidades, apoiando-se em três pilares básicos: econômico, social e financeiro (Morales, 2014).

Para que haja uma boa relação, o professor deve mostrar seu perfil e competência na qualidade da figura social, protagonizando momentos bons para ser um exemplo a seguir (Raso Sánchez, Hinojo Lucena y Sola Martínez, 2014). No caso vertente da escola primária rural no local da pesquisa, vários são os indicadores que mostram claramente indícios de boa relação. Alguns exemplos mostram que o professor na comunidade rural, em determinados momentos, é sustentado em termos de alimentação e alojamento pelos populares. Mais ainda, há casos em que os professores são forçados a terem uma outra relação marital profunda fora do contexto da sua convivência normal, fruto das novas relações que lhes são proporcionadas pelas comunidades onde foram a trabalhar.

Geralmente, essa troca de relações tem sido da iniciativa do professor, tendo em conta suas características e sua formação acadêmica e cultural (Raso Sánchez, Aznar Díaz y Cáceres Reche, 2014). Embora não se possa relegar toda responsabilidade ao professor, a comunidade deve fazer a sua parte. É assim que Estanqueiro (1992, p. 45) defende: *um sorriso caloroso ou um cumprimento acolhedor abrem as portas ao encontro entre duas pessoas*. Nisso, a iniciativa pode não ser do funcionário da escola, mas pode ser da comunidade. O sucesso nas relações interpessoais depende muito da capacidade de dar atenção, em cada momento, às necessidades concretas das pessoas com que lidam (Estanqueiro, 1992).

É importante dizer que a iniciativa da aproximação escola-comunidade deve caber à escola por estar em melhor posição para o fazer. Naturalmente

algumas situações de recusa ao professor nas comunidades rurais têm acontecido por vezes em função da má percepção de alguns pais, de entender as características do professor, ou, por vezes, problemas relacionados ao próprio professor. Como disse Fachada (2012, p. 25), *tal como a língua fala para o ouvido, a mão fala para os olhos*. Sem dúvida, uma má atitude do professor, más respostas e/ou má gesticulação na conversa com a comunidade rural em que ele encontra podem provocar um mal estar.

Para Fachada (2012), comunicar é essencial para o ser humano porque se trata de um processo que faz do homem aquilo que ele é e permite que se estabeleça a relação interpessoal. Obviamente, quando não há comunicação não existem boas relações.

Para melhor análise dessa abordagem, é necessário sabermos que a relação professor-comunidade, nesse sentido, aproxima-se aos moldes da relação entre terapeuta e paciente. O terapeuta é suscetível a receber casos que, pela sua natureza específica, podem aparentemente ser superior a das suas capacidades, enquanto, para o professor, pela natureza da área onde estiver trabalhando e pelas características das pessoas que lá residem, ele se sentirá obrigado a cooperar com tudo e com todos. Nesse caso, a maior compreensão vai recaindo sobre o professor. Nessa variante, tudo indica que, para um bom sucesso do aluno, não só nas comunidades rurais, mas, também nas comunidades urbanas, deve existir uma forte ligação entre o professor e o meio que o circunda.

Outro desafio para uma boa relação escola-comunidade é a comunicação. Essa é fundamental em qualquer sociedade, todos os povos se comunicam apesar das diferenças existentes e dos processos de comunicação. A comunicação é fundamental em qualquer sociedade, porque:

*permite a produção e a reprodução dos sistemas sociais, é o sistema social que determina o modo como comunicam os seus membros, o conhecimento de um sistema social permite fazer previsões acerca das pessoas, dos seus comportamentos e de modo como comunicam (Fachada, 2012, p. 32).*

Muitos estudos mostram claramente que uma relação escola-comunidade é o principal motivo do sucesso escolar dos alunos. Historicamente, a escola e a família têm sido as principais instituições ligadas ao cuidado pela educação dos meninos e das meninas. Em caso de ausência dessas, o Estado e a Igreja deveriam ampará-los, velando por sua tutela e crescimento (Cara Díaz, Sola Martínez, Aznar Díaz y Fernández Martínez, 2015). Geralmente, em Cabinda, os professores nas escolas rurais, na sua maioria, têm boas relações com a comunidade, salvo alguns casos isolados.

Por vezes, a falta de vontade de alguns pais em apoiar e em ajudar na execução das tarefas escolares pode ser motivo de afastamento do professor perante as comunidades. Por outro, na nossa realidade, as relações que o professor estabelece com a comunidade rural têm influenciado positivamente

no aproveitamento dos alunos.

Este trabalho objetivou analisar as relações interpessoais dos funcionários da escola primária rural de Cabinda com as comunidades rurais onde elas funcionam. Obviamente, para o tipo de estudo, usamos a observação participativa que deu origem a um grupo de discussão que o Godoi (2013) considera como a única forma de abrir a possibilidade de debate em qualquer campo de estudo, onde cada integrante exprime de forma aberta as suas motivações.

## Conclusões

Na base desta discussão, concluiu-se que, embora haja pouca frequência no cumprimento e na execução das atividades extra escolares - que visariam à maior aproximação da escola junto das comunidades –, há boas relações entre escola-comunidade, professor – aluno e vice-versa na escola primária rural. Denota-se que existe pouca participação da comunidade rural na tomada de decisões na gestão e na organização escolar, mas, nem por isso, afetam-se as relações. Quase em todas escolas primárias situadas nas zonas rurais, as relações de concórdia, trocas de experiências culturais, ajuda mútua, participação dos pais e dos alunos nos trabalhos do professor é evidente. Por essa razão, consideramos que as relações escola-comunidade nas zonas rurais são estreitas.

Embora a relações sejam estreitas, a participação da escola nas actividades de impacto social devem ser permanentes. Também, os órgãos máximos da administração escolar devem exigir dos diretores das escolas primárias rurais e não só delas o envolvimento de toda comunidade rural na tomada de decisões para o melhoramento das ações educativas da escola.

De uma maneira geral, esse estudo identificou a pertinência da escola com as partes que a integram na comunidade, de modo a reonhecê-la como uma instituição sua, da qual pode participar e cuidar.

Para Martinelli e Schiavoni (2009), há inúmeras possibilidades de interações interpessoais na escola, seja entre o aluno e seu professor, seja em relação aos companheiros. Essas relações podem ser influenciadas por uma série de circunstâncias que podem comprometer a qualidade das mesmas. Na vertente da sala de aulas, uns alunos são mais aceitos que outros porque ou revelam a maior capacidade ou porque têm certas debilidades.

Nesse contexto, escola, por sua vez, deve revelar-se como unidade aberta à sua comunidade, procedendo o seguinte: buscar sistematicamente a construção de um processo de educação que considere a diferença relacionada à especificidade dos seus alunos, atendendo às suas necessidades e anseios, visando a realizar uma educação de qualidade. Entendemos que encontrar o caminho para relações de parceria pode ser uma experiência significativa, resultando em melhorias nas interações humanas, no ensino, na preservação das instalações físicas e no combate da violência dentro e fora da escola. Para nós, isso pode ser a luz de um novo tempo na educação:

o aproveitamento das experiências familiares na construção do saber e das ações da escola.

O professor da escola rural deve ser um daquele com o espírito empreendedor, ou seja, deve ser influenciador de vários projetos escolares para melhoramento da escola (Raso Sánchez, Cáceres Reche y Aznar Díaz, 2013). No mínimo, um professor rural deve ter a formação integral para formar o aluno a sua imagem, ou seja, abrir novos horizontes não só dos alunos, mas de toda comunidade. A contínua formação desses profissionais da educação, o avanço do seu fundo deveria obedecer à adequação histórica do contexto socio-actual (Sola Martínez, López Urquizar y Cáceres Reche, 2009).

## Referências

Bumba, F., Cáceres Reche, M.P. e Hinojo Lucena, M.A. (2016). *A escola primária de Cabinda (Angola): conceito, tipo de escola e o funcionamento. Conhecimento e diversidade*, 8(15), 26-33. Acessados em [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/2718](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2718)

Cara Díaz, M., Sola Martínez, T., Aznar Díaz, I. y Fernández Martínez, F. (2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar em Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 795-807.

Ceita, C. (2014). *Resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola*. Luanda, Angola: Instituto Nacional de Estatística.

Corchón, E., Raso Sánchez, F. e Hinojo Lucena, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857–2012. *Enseñanza & Teaching, Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31 (1), 147–179.

Estanqueiro, A. (22ª). (1992). *Saber Lidar com as Pessoas. Princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa, Portugal: Presença.

Fachada, M.O. (2ª). (2012). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Freita, M.M. y Lussoke, D. (2010). *Estudo do meio*. Lobito, Angola: Fukuma Editora, SA.

Godoi, C.K. (2013). Grupo de Discussão Prática Grupal de pesquisa Qualitativa: possibilidades abertas aos estudos organizacionais. *IV Encontro de Ensino de Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília*.

Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Granada, España: Universitas, S.A.

Martinelli, S. C. y Schiavoni, A. (2009). Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estudos de Psicologia. (Campinas)*, 26 (3), 327-336. Acessados em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a06.pdf>

Morales, E. (2014). Nuevos pobladores en el medio rural. Una apuesta por la sostenibilidad rural. El caso de Amayuelas da Abajo. *En X Coloquio Ibérico de estudios rurales*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Raso Sánchez, F., Aznar Díaz, I. y Cáceres Reche, M.P. (2014). Integración de tecnologías de la información y comunicación: estudio evaluativo en la escuela rural

andaluza (España). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 51-64.

Raso Sánchez, F., Hinojo Lucena, M.A. y Sola Martínez, J.M. (2014). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: estudio descriptivo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 139-159.

Raso Sánchez, F. (2014). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada: estudio evaluativo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. <http://eprints.ucm.es/29357/1/T35916.pdf>

Raso Sánchez, F., Cáceres Reche, M.P. & Aznar Díaz, I. (2013). Teachers' Satisfaction Concerning the Use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain). *The New Educational Review*, 34 (4), 246-257.

Raso Sánchez, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (tic): estudio evaluativo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Sola Martínez, T., López Urquizar, N. y Cáceres Reche, M. P. (2009). Educación Especial en su Enmarque Didáctico y Organizativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (3), 432-435.

*Desde el punto de vista de la Educación Física, área en la que se centra este trabajo, en la Resolución sobre la Función del Deporte en la Educación (2007), se hace referencia a la Educación Física como “la única materia escolar, que prepara a los niños para un estilo de vida saludable y se centra en su desarrollo integral, físico y mental” (Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y González-Villora, 2015, p. 135).*

**Rafael Caracuel**  
**António Guerreiro**

# Percepción del alumnado de primer ciclo de educación secundaria sobre su salud desde la perspectiva del profesorado

## *Perception of students in the first cycle of secondary education about their health from the perspective of teachers*

RAFAEL CARACUEL\*  
ANTÓNIO GUERREIRO\*\*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la opinión del profesorado sobre los conocimientos en salud que tiene el alumnado y qué beneficios piensan los adolescentes que la práctica de actividad física produce en su salud. Vamos a analizar los conocimientos, pensamientos y creencias del alumnado de primer ciclo de educación secundaria acerca de su concepción de la salud y de su imagen corporal, contrastadas con la percepción del profesorado de educación física. Para ello hemos realizado un Grupo de Discusión, en el que han participado 8 profesores de Educación Física. La información obtenida la hemos procesado a través del programa Nudits Vivo. Los resultados indican que el profesorado considera de manera mayoritaria que su alumnado tiene un concepto difuso de lo que es la salud, aunque indiquen ciertos indicadores que hacen presumir que intuyen lo que es beneficioso o lo que no lo es. Así también manifiestan que el alumnado tiene conocimientos y hábitos de seguridad en la práctica de actividades físico-deportivas. Además se detecta que resulta difícil que se produzca una modificación de la conducta alimentaria, si al mismo tiempo no se promueven los cambios en los contextos familiares y sociales.

---

\* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España; Email: rcaracuel10@gmail.com

\*\* Doutor em Educação Matemática; Professor e diretor da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Portugal; Email: aguerrei@ualg.pt

**Palavras-chave:** Percepção. Salud. Actividad física. Adolescentes hábitos.

## Abstract

The aim of this work is to know the opinion of the teachers about the health knowledge that the students have and what benefits the adolescents think that the practice of physical activity produces in their health. We will analyse the knowledge, thoughts and beliefs of students in the first cycle of secondary education about their conception of health and their body image, contrasted with the perception of physical education teachers; it is the object of the investigation that we approach. For this we have made a Discussion Group, in which 8 teachers of Physical Education have participated. We have processed the information obtained through the *Nudits Vivo* program. The results showed us that teachers consider in a majority way that their students have a diffuse concept of what health is, although they show certain indicators that make presume that they intuit what is beneficial or what is not. They also state that the students have knowledge and safety habits in the practice of physical-sporting activities. In addition, it is detected that it is difficult to produce a modification of the alimentary behaviour, if at the same time the changes in the familiar and social contexts are not promoted.

**Keywords:** Perception. Health. Physical activity. Adolescents habits.

## Introducción

Es complicado definir el concepto de salud, dadas las diferencias individuales humanas tanto a nivel físico como psíquico (Fuentes, 2011). La dificultad radica en no considerar el término salud como una palabra opuesta a la de enfermedad, sino como algo mucho más complejo, un concepto global (Vicedo, Madrona, Ayuso y Villora, 2015), donde la sensación de bienestar, la capacidad para ejercer toda clase de funciones, e incluso la de contribuir a la felicidad de los semejantes, tienen un sitio reservado. Actualmente, debemos entender la asociación entre educación y salud desde esta globalidad, incluyendo, por tanto, tres dimensiones, biológica, psicológica y social (Chaparro, Pérez y Sanz, 2012; Delgado, Tercedor, Chillón, Pérez y Martín, 2014; Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y GonzálezVillora, 2015).

Esta concepción holística de la salud y del hecho educativo lleva implícito la consideración de una Educación para la Salud, entendida no como una serie de intervenciones aisladas en el espacio y en el tiempo, sino como un aspecto fundamental del proyecto educativo de cada centro, donde se impregne del entorno y movilice a toda la comunidad educativa, y donde la finalidad sea el desarrollo armónico e integral de la persona, atendiendo a la salud como un recurso para la vida (Cimarro, 2014, Morgan y Hernán, 2013).

Se puede establecer que los objetivos de la educación coinciden en esta

perspectiva con las metas de la promoción de la salud, tal y como sostiene Pastor Julián (2003, p. 10), “la salud, como elemento del grado de bienestar y de calidad vital conseguida, resulta un elemento clave en la integración social de las personas, meta a la que tiende la educación”. De igual manera, el mismo autor considera que “la salud y la educación son, pues, dos conceptos no sólo compatibles sino tan interrelacionados que no pueden existir el uno sin el otro” (p. 11).

Desde el punto de vista de la Educación Física, área en la que se centra este trabajo, en la Resolución sobre la Función del Deporte en la Educación (2007), se hace referencia a la Educación Física como “la única materia escolar, que prepara a los niños para un estilo de vida saludable y se centra en su desarrollo integral, físico y mental” (Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y González-Villora, 2015, p. 135).

Una de las finalidades de nuestro currículo, es la de “promover un estilo de vida activo y sano, y fomentar o crear hábitos de adherencia a la práctica de la actividad física para que los alumnos continúen activos” (Gil, Cuevas, Contreras y Díaz, 2012, p. 116) y tanto para primaria, como para secundaria, está impregnado de contenidos referidos a la salud, intentando hacer consciente al alumnado de las consecuencias negativas que puede tener para su salud una vida sedentaria o una mala alimentación, entre otros factores (Pastor, Brunicardi, Arribas y Aguado, 2016; Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y González-Villora, 2015).

La actividad física, incluyendo al ejercicio físico y el deporte es reconocida como un medio muy eficaz para procurar, mantener y mejorar la salud (Luarte, Garrido, Pacheco y Daolio, 2016). Los profesionales de esta área y otras instituciones reconocen claramente los beneficios saludables que genera la práctica frecuente de ejercicio físico a nivel fisiológico, psicológico y social, tanto a corto y como a largo plazo. Pero el número de personas que dedican parte de su tiempo libre a realizar actividades físicas frecuentes y apropiadas, según demuestran los datos de diversos estudios realizados (Cuberos, Garcés, Fernández, Sánchez, Fernández y Ortega, 2015, Cuesta, 2013, De Frutos, 2016, Fuentes, 2011, Maestre-Miquel, Regidor, Cuthill y Martínez, 2015, Sánchez, García, Rodríguez y Sanz, 2015), sigue siendo bajo en nuestro país, por lo que aún queda mucho trabajo por hacer.

Para que la salud se convierta en una prioridad en los adolescentes, han de ser conscientes de la importancia que tiene para ellos preservarla; no sólo en la etapa de la vida en la que se encuentran, sino enfocándola en una larga expectativa de vida productiva (De la Revilla, Marcos y De los Ríos, 1996). Es aquí donde cobra importancia, conocer previamente, de mano del profesorado, la percepción de salud y hábitos de vida saludables que posee el alumnado.

Una Educación en salud de calidad, en el ámbito escolar, depende, como agente principal para su desarrollo, del profesorado. La percepción, opiniones, sugerencias y actitudes del profesor, van a ser de gran relevancia

en la promoción de salud en el contexto escolar (Talavera y Gavidia, 2013). Concretamente para Camacho-Miñano, García, Rico, y Ángel (2013), es la figura del profesor de Educación Física, la clave para un buen desarrollo de Estilos de vida saludables en el alumnado.

Sobre la importancia del papel del profesor de educación física en la educación para la salud, coincidimos con la opinión de Cimarro (2014, p. 4), cuando considera que

como educadores estamos obligados a fomentar el desarrollo de planes de actividad física y salud adecuados, para ayudar a nuestros escolares a que perciban y valoren los beneficios de la actividad física regular, la correcta alimentación, el adecuado descanso y la correcta higiene personal.

El interés, la formación en educación para la salud en el profesorado de educación física y la elaboración de proyectos de intervención van a ser fundamentales para cambiar y mejorar este concepto en el alumnado, permitiendo una mejora de su salud y calidad de vida a largo plazo (Talavera y Gavidia, 2013).

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en el que se analiza la influencia de la educación física en los hábitos saludables del alumnado del primer ciclo de educación secundaria en diferentes centros de las comarcas de Córdoba. El principal objetivo del estudio es analizar los conocimientos, pensamientos y creencias del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de centros de las comarcas del Sur de Córdoba, acerca de su concepción de la salud, contrastadas con la percepción del profesorado de Educación Física de estos centros.

## **1. Metodología**

### **1.1. Diseño y participantes**

Se trata de un estudio cualitativo, de tipo interpretativo y corte transversal, en el que han participado 8 profesores de Educación Secundaria Obligatoria, 6 hombres y 2 mujeres, que imparten la asignatura de Educación Física en centros de las comarcas del Sur de la provincia de Córdoba. La selección de la muestra ha sido realizada mediante “muestreo por criterio lógico” (Tójar, 2006), tomando como criterio básico el ser profesor de los centros educativos de las comarcas de estudio.

### **1.2. Instrumento**

Se ha creado un sistema de categorías, estableciéndose como campo de análisis la percepción del alumnado sobre su salud desde la perspectiva del profesorado. Para la recogida de datos se ha utilizado como instrumento el Grupo de Discusión, con preguntas abiertas, concretamente, para

aproximarnos a esa relación salud-adolescencia, nos parece de gran interés conocer la percepción del profesorado a través de las opiniones del concepto de salud. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas al profesorado que participó en el Grupo de Discusión: ¿Qué percepción creéis que tiene vuestro alumnado sobre su salud y sobre la relación que existe entre la práctica de actividad física y los beneficios que ésta reporta sobre su salud? ¿Qué aspectos consideran que la conforman?

Para la validez y fiabilidad del grupo de discusión se ha utilizado la estrategia de triangulación de los datos (Cowman, 1993).

### 1.3. Procedimiento

Comenzamos solicitando la colaboración de los Centros Educativos de Educación Secundaria que participaron en este estudio. Realizándose mediante un documento informativo en el cual se detallaba la naturaleza del mismo y los instrumentos a utilizar.

Una vez obtenida la aprobación de los centros educativos, el equipo directivo de los mismos procedió a informar a los profesores especialistas en la materia en cuestión. El instrumento fue aplicado el jueves día 2 de julio de 2015 en el Centro de Profesorado. El debate comenzó a las 11.15 horas y finalizó a las 13.30 horas.

### 1.4. Análisis de los datos

El análisis lo hemos comenzado con la asignación de códigos, que resumen el conjunto de datos reunidos en una categoría o subcategoría, por tanto, los códigos etiquetan los segmentos, agregando información al texto a través de un proceso que abstrae las características del contenido agrupado y la sintetiza en un solo concepto o símbolo. En nuestro caso hemos utilizado tres o cuatro letras mayúsculas para simbolizar los códigos.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del artículo aparecerán párrafos escritos en cursiva, estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo Nudits Vivo. Al final aparecerá un código de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se girarán por los siguientes criterios:

- Número asignado al Profesor/a.
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Tres o cuatro letras en Mayúscula que señalan el código utilizado.

## 2. Resultados

Para conocer las concepciones que tienen el alumnado sobre su salud y la relación que existe entre la práctica de actividad física y los beneficios que reporta a la salud; de información emitida por el profesorado, hemos formulado las siguientes categorías para su análisis:

Tabla 1. *Percepción del Profesorado sobre la concepción de Salud que posee su Alumnado*

CAMPO	Cuadro		CÓDIGO
	PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONCEPCIÓN DE SALUD QUE POSEE SU ALUMNADO		PSA
CATEGORÍAS	1.1.- Concepción de la salud por parte del alumnado (PSA)	1.1.1.- Concepto difuso de salud	PCD
		1.1.2.- Salud, ausencia de enfermedad	PAE
	1.2.- Relación del concepto de salud con la práctica de actividad físico-deportiva (PPF)	1.2.1.- Conocimiento de una relación general	PPRG
		1.2.2.- Salud orgánica, práctica físico-deportiva	PPSO
		1.2.3.- Diversión, práctica físico-deportiva	PPDV
		1.2.4.- Relación social, práctica físico-deportiva	PPRS

En lo que respecta a la concepción de la salud por parte del alumnado (PSA); el profesorado participante en el grupo de Discusión considera de manera mayoritaria que su alumnado tiene un concepto difuso de lo que es la salud. (PCD)

Yo creo que el alumnado hoy en día en el lugar que nos movemos no tiene claro el concepto de salud. Básicamente porque por los años de vida que tienen no ven la vida mucho más allá, entonces ellos entienden la salud como algo inmediato y como algo de aplicación o de repercusión instantánea... ... pues entonces, yo creo que ese concepto de salud está muy, muy difuso. Profesor (1 -010-015) PCD

En esta opinión coinciden varios de los participantes en el Grupo de Discusión, así también lo expresa el Profesor 4:

El alumnado no tiene muy claro el concepto de salud. Le queda un concepto ahí como muy abstracto. Pero a lo mejor no saben que es, o en que repercute la salud, la práctica de ejercicio. Por eso te digo que ese contexto que tienen ellos, esa idea global que tienen hace que se quede muy difuso y no le quede claro. Por eso se pierden en ese aspecto. Profesor 4 (051-055) PCD

La consideración de sentirse bien en cuanto a estado de salud, es la que predomina en el alumnado, sin profundizar en otros aspectos que la condicionan; como puede ser la genética. Así lo indican los profesores:

No ven la influencia de la genética (o no lo conocen) ni se percatan de la importancia de la salud mental. Profesor 8 (046-047) PCD

Yo creo que el concepto de salud de los chicos, como habéis dicho es un concepto que se maneja en un nivel abstracto, es decir, es un concepto teórico que ellos pueden asimilar, pero como no hay una repercusión inmediata no hay una causa-efecto de yo hago esto e inmediatamente veo un resultado, sino que es una cuestión a largo plazo, prácticamente se encuadra en una cuestión de fe. Profesor 2 (070-076) PCD

De las opiniones expresadas por el profesorado, apreciamos como de manera mayoritaria se inclinan a considerar que en el primer ciclo de Educación Secundaria el alumnado aún no tiene formado un concepto claro de lo que es la salud, aunque tienen ciertos indicadores que hacen presumir que intuyen lo que es beneficioso o lo que no lo es. Coinciden estas opiniones con las expresadas por Fuentes (2011) en su Grupo de Discusión con profesorado de Educación Secundaria de Jerez de la Frontera. En el análisis de las siguientes categorías apreciamos con más claridad estas percepciones.

Una concepción muy arraigada en el alumnado a estas edades, es considerar la relación causa efecto salud-ausencia de enfermedad (PAE). En este sentido nos parece muy ilustrativa la opinión de Marcos-Becerro (1995, p.54), cuando entiende el concepto de salud con una importante carga

genética y poco apreciada hasta que se pierde: “La salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él”. En el alumnado predomina esta concepción de la salud, a tenor de las siguientes opiniones del profesorado.

Por la edad que tienen, consideran que, por lo general, están sanos. Entienden que “si no tienen enfermedades es que están sanos”. Profesor 8 (038-039) PAE

Ellos se manejan dentro una cuestión saludable, ellos están saludables y las típicas enfermedades o síntomas que aparecen producto de unos malos hábitos alimenticios de sedentarismo, de consumo de determinadas sustancias, son las cuestiones que aparecen en edades adultas, no en edades infantiles o adolescentes. Entonces, claro, es una cuestión más, ellos lo asimilan como un concepto teórico y un poco veo yo que se manejan en esa disyuntiva. Profesor 2 (083-089) PAE

La salud así entendida, se asocia a un modelo clínico, donde las personas son consideradas como sistemas fisiológicos multifuncionales. La salud, o su ausencia en este caso, vendría dada por los síntomas de alteración, o lesión de dichos sistemas o funciones orgánicas.

Relacionando el concepto de salud con la práctica de actividad físico-deportiva (PPF). De los estudios realizados (Delgado-Fernández y Tercedor-Sánchez, 2000), ha quedado suficientemente demostrado como la realización de actividad física desarrolla de acuerdo a unos criterios de tipo, duración, intensidad, frecuencia y progresión (American College of Sports Medicine, 1990; Heyward, 1996), y adaptada a las posibilidades del individuo, mejora la salud de la persona y ayuda al tratamiento de enfermedades.

Esta relación debe ser entendida en el ámbito de estudio de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, fundamentalmente, desde dos prismas de análisis. El primero de ellos se centra en la importancia de la práctica de la actividad física en la conformación de un estilo de vida saludable, y el segundo en la aportación que desde el área de la Educación Física se puede hacer en la Educación para la Salud.

En cuanto al conocimiento de una relación general (PPRG). Desde la perspectiva de proceso la actividad física se considera fundamentalmente una experiencia personal y una práctica sociocultural, enfatizándose el potencial beneficio de la práctica de actividad física en el bienestar de las personas, las comunidades y el medio ambiente. El profesorado manifiesta de manera mayoritaria, que su alumnado tiene clara la relación entre la actividad física y la salud.

Entienden que la práctica de ejercicio físico como el realizado a través de juegos, deportes o los propios ejercicios físicos les aporta estar más sanos y fuertes. Por tanto, supone un camino para tener una buena salud. Profesor 8 (031-033) PPRG

Ahora bien, también, es cierto al menos bajo mi experiencia el alumnado si asocia al 100% la práctica de actividad física y de salud. Profesor 1 (021-022) PPRG

Mi alumnado sabe que al hacer práctica de actividad física saben que mejora a su salud, que es bueno para su salud, que es bueno para su cuerpo, que están más fuertes que están más activos. Profesora 3 (026-028) PPRG

El hecho de que el alumnado reconozca como adecuada la práctica de actividad física para la salud, no constituye un factor decisivo para que realice la misma, pero es un primer paso importante. En este sentido, las relaciones entre actividad física y salud no pueden objetivarse o prescribirse, sino comprenderse y orientarse en función de las características de las personas y los grupos que la practican.

La influencia de la actividad física sobre el componente biológico de la salud (PPSO) ha sido ampliamente estudiada y demostrada por su correlación positiva entre el mantenimiento de estilos de vida activos y la existencia de estados de salud y bienestar ha quedado demostrada (Biddle, 1993; Blasco, 1994; Delgado-Fernández, 2000; Devís-Devís, 1992).

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión considera que aunque el alumnado realiza actividad física tanto en el centro escolar como en su tiempo libre, no tiene muy claro el beneficio que para su salud aporta esta actividad, vinculándola más a aspectos de diversión, ocio o relación social.

Pero en verdad, no saben completamente el sentido real que tiene la práctica en esa actividad física tanto dentro del colegio de educación física como fuera en su tiempo de ocio. Ellos practican sí, pero no saben realmente que mejora la función circulatoria, respiratoria, o incluso aspectos psicológicos, mentales. No llega a saber eso. Profesora 3 (029-033) PPSO

Estoy de acuerdo con lo que se ha comentado anteriormente y quizá uno de los problemas que veo en nuestra tradición es que hemos centrado mucho la salud en temas físicos, entonces el alumnado identifica salud con aspectos físicos, no entienden que sentirse bien, que sentirse psicológicamente realizado, porque al hacer una actividad física esa sensación de bienestar o felicidad que tienes creo que no la asocian a salud, pero creo está en nuestro deber, que hemos orientado esa práctica hacia la salud como algo físico, algo. Profesor 1 (129-136) PPSO

¿Mejora la salud mental por la práctica físico-deportiva (PPDV)? Una de las áreas más investigadas dentro de la psicología del deporte y el ejercicio físico, es el referente a los principales motivos y razones por las cuales los niños o los jóvenes se inician en el deporte y permanecen en él o por el

contrario, abandonan la práctica deportiva.

Desde la perspectiva de proceso, la actividad física, además de poder prevenir o curar enfermedades, encierra potencialmente otros beneficios saludables que no se traducen en adaptaciones orgánicas. Pérez-Samaniego y Devís-Devís (2003) entienden que además de sus potenciales efectos en el funcionamiento de los sistemas orgánicos, la práctica de actividad física permite entrar en contacto con uno mismo, conocer a otras personas o, simplemente, disfrutar de la práctica de las actividades.

Yo coincido con ellos y lo que veo más en mis alumnos es la práctica de ejercicio físico es por el disfrute, ahora mismo, esa es su percepción de la actividad física de la salud... ... Pero en un principio y la práctica de ellos es por disfrute fundamentalmente. Profesora 5 (061-064) PPDV

Yo estoy de acuerdo con lo que ella ha dicho, ellos lo ven como una vivencia, como una vivencia positiva, no son capaces posiblemente de extrapolar como esa vivencia se materializa en esas cuestiones de salud, como antes he dicho de análisis psicológicos, autoestima etc., pero, en definitiva ellos lo viven como algo positivo en la vida cotidiana, de disfrute, con compañeros. Profesor 2 (119-124) PPDV

Una cuestión que ha apuntado la profesora 5, es que ellos lo asocian directamente con el tema del disfrute, la diversión y también durante vuestra intervención ha salido también un aspecto de tipo psicológico de tipo orgánico. Profesor 7 (091-094) PPDV

Aunque ellos no los identifiquen directamente como salud, sino como una emoción en ese caso. Profesor 7 (113-114) PPDV

Los motivos que aparecen con mayor consistencia en la literatura, científica incluyen la diversión, la mejora de la salud y el desarrollo de habilidades (Benjumea, 2011; Cimarro, 2014; Cuesta, 2013; Estévez, 2012). Rosich (2005), expresa que los niveles de satisfacción personal provocados por el ejercicio son de diversa índole; tales como físicos, relacionados con el bienestar fisiológico y psíquico/psicológico. En diversos estudios relacionados con el tema de satisfacción se ha demostrado que los sujetos orientados a la tarea están más satisfechos e interesados en practicar y disfrutar el deporte que los orientados al ego (Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

La actividad físico-deportiva también juega un papel importante en el factor social (PPRS). Como soporte y puente entre la persona y el ambiente en el que ésta se desenvuelve, y también como conexión entre muchas de las operaciones humanas entre sí, se encuentra la motricidad (actividad física, deporte), la cual repercute en tres grandes áreas: biomotriz, psicomotriz y sociomotriz. Por tanto, la práctica deportiva puede hacerse partícipe de la formación integral del ser humano, puesto que guarda relación con todos estos elementos, no

limitándose únicamente a las repercusiones físicas, sino teniendo también una gran capacidad de influencia sobre las funciones psicológicas (emocionales) y sociales (relacionales). (Gutiérrez-Sanmartín, 2003).

Es evidente que el deporte en sí mismo no genera valores, pero su utilización como medio de educación es incuestionable. Nos identificamos con la opinión de Torres-Guerrero (2013) cuando considera que el deporte en sí mismo y si lo analizamos desde una perspectiva estructural no es más que el dominio de una técnicas por medio del desarrollo de la condición física y las habilidades motrices, pero no hay que olvidar que en este proceso de adquisición de habilidades, de mejora de capacidades y cualidades intervienen personas, y si bien el dominio de las habilidades por sí mismo no tiene un componente de educación en valores, lo que es indudable que si lo tiene es el cómo se transmiten esas técnicas, y que fines se plantea las personas que lo administran y quienes lo practican, ese objetivo será el que dará moralidad y sentido ético a las acciones deportivas. Así, lo entiende el profesorado.

Pues la verdad es que pienso que sí, porque de hecho ellos se dan cuenta que cuando están practicando alguna actividad física en grupo o jugando, llámalo a través de fútbol, baloncesto, simplemente jugando ellos se dan cuenta que forman parte de un grupo y que son premiados por los amigos, por los compañeros y le hacen sentir mejor cuando hacen una actividad bien, cuando han hecho una buena jugada o cuando han pasado al compañero, como hay un afecto, una cordialidad entre ellos que refuerza su autoestima. Profesora 5 (102-109) PPRS

Por otro lado, están las relaciones sociales que se establecen con la práctica continuada de actividades deportivas. Relaciones de amistad, compañerismo, cooperación o solidaridad. Pero todo dependerá de cómo se articula esta práctica deportiva, qué objetivos se plantean los profesores, monitores, entrenadores, padres... y los propios participantes. Creo que es muy importante para la salud global del alumnado estas prácticas. Profesor 6 (112-117) PPRS

Después de numerosos análisis e investigaciones, psicólogos, sociólogos y educadores parecen estar cada vez más de acuerdo en que el deporte será bueno o malo según cómo se desarrolle su práctica (Torres-Guerrero, 2006).

## Consideraciones finales

Tras la realización de este trabajo de investigación, concluimos que el profesorado de forma mayoritaria considera que su alumnado de primer ciclo de educación secundaria, tiene un concepto de salud difuso.

Aun así, el profesorado apunta que existe ciertos indicadores entre el alumnado que les llevan a intuir que es beneficioso para su salud o no. Pese

a no tener un concepto claro de lo que es la misma. Está en manos de ellos, el promover un estilo de vida activo, que fomente la práctica de actividad física. Así también, llevarles hacia una concepción de salud que no sólo sea entendida como una mera ausencia de enfermedad fisiológica, que es según sus opiniones lo que piensa el alumnado; sino que vaya hacia un término más amplio, alcanzando su faceta psicológica o social. Desarrollando de este modo un estado de salud integral.

En palabras del profesorado, se ha hecho referencia a que el alumnado vincula la práctica de actividad física a la diversión u ocio, debemos utilizar este estímulo, para implementar el grado de conocimiento entre el alumnado del ejercicio físico como fuente de salud.

La Educación Física, como área de conocimiento se encuentra vinculada a la salud. Es por ello, que entre los objetivos del profesorado ha de estar el transmitir a su alumnado una concepción adecuada de salud, la cual puede alcanzarse a nivel biomotriz, psicomotriz y sociomotriz a través de la práctica de actividad física.

## Referencias

---

American College of Sport Medicine (1990). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine & Science in sports & exercise*: 265-274.

Benjumea, M. A. (2011). *Motivación del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de la Vega Alta de Granada, en Educación Física escolar y en las actividades físico-deportivas extraescolares*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Biddle, S. J. (1993). Children, Exercise and Mental Health. En Sánchez- Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Blasco, T. (1994). *Actividad física y salud*. Barcelona: Editorial Martínez Roca. S.A.

Camacho-Miñano, M. J., García, E. F., Rico, E. R., & Ángel, J. B. (2013). La Educación Física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención/The role of Physical Education in the promotion of health-oriented physical activity in adolescence: a systematic review of intervention programs. *Revista complutense de educación*, 24(1), 9.

Cervelló, E. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.

Chaparro Aguado, F., Pérez Curiel, A., & Sanz Arroyo, P. (2012). Evaluación de la salud psicosocial en una sesión de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 12(45).

Cimarro, J. (2014). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria en centros de las comarcas del Sur de Córdoba, y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788-792.

Cuberos, R. C., Garcés, T. E., Fernández, Á. C., Sánchez, M. C., Fernández, J. F. L., y Ortega, F. Z. (2015). "Exergames" para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad/«Exergames» to improve the health of school children: study of sedentary lifestyle and obesity rates. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(2), 39-50.

Cuesta, J.M. (2013). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico y la composición corporal, en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la ciudad de Motril*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

De Frutos, G. A. (2016). Impacto del sedentarismo sobre la práctica de actividad física y la salud. Análisis de la situación en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (412), 33-44.

De la Revilla, L., Marcos, B. y De los Ríos, A. (1996). Un método de detección de problemas psicosociales en la consulta del médico de familia. *Atención primaria*, 19, 133-137.

Delgado, M., Tercedor, P., Chillón, P., Pérez, I. J., & Martín, M. (2014). La salud y su tratamiento en el currículum de Educación Física. *Actividad física, educación y salud*, 69-107.

Delgado-Fernández, M. y Tercedor-Sánchez, P. (2000). Modalidades de práctica de actividad física en el estilo de vida de los escolares. *EFdeportes Revista Digital, Buenos Aires*, Año 5, n°24 - Agosto de 2000.

Devis-Devis, J. y Peiró-Velert, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículum de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. En Devis, J. y Peiró, C. (dirs.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Estevez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Fuentes, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera (Cádiz)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Gil, P., Campos, R. C., Jordán, O. R. C., & Díaz, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula abierta*, 40(3), 115-124.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Heyward, V. H. (1996). *Evaluación y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.

Hurtado, J. C. T. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.

López Pastor, V. M., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. C., & Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29).

Luarte Rocha, C., Garrido Méndez, A., Pacheco Carrillo, J., & Daolio, J. (2016). ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD. *Revista*

*Ciencias de la Actividad Física UCM*, 17(1).

Maestre-Miquel, C., Regidor, E., Cuthill, F. y Martínez, D. (2015). Desigualdad en la prevalencia de sedentarismo durante el tiempo libre en población adulta española según su nivel de educación: diferencias entre 2002 y 2012. *Revista Española de Salud Pública*, 89(3), 259-269.

Marcos-Becerro, J. F. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores* (Tomo I). Madrid: Editorial Rafael Santonja.

Morgan, A., y Hernán, M. (2013). Promoción de la salud y del bienestar a través del modelo de activos. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 15(3), 78-86.

Parlamento Europeo. Resolución sobre la función del deporte en la educación (2007/2086(ini)), de 13 de noviembre de 2007. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0503+0+DOC+XML+V0//ES>

Pastor Julián, A. M. (2003). La eficiencia de la educación y los indicadores de salud. *A tu salud*, (42), 8-12.

Pastor-Vicedo, J. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & González-Villora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28).

Pastor-Vicedo, J. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & González-Villora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28).

Pérez-Samaniego, V. y Devis-Devis, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10), 69-74.

Rosich, M. (2005). Estudio sobre la percepción de satisfacción en el deporte en el ámbito competitivo en una muestra de universitarios. *Memoria del X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. (632-641). Málaga, España.

Sánchez, D. J. M., García, R. S., Rodríguez, M. M. y Sanz, N. P. (2015). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (30), 77-108.

Talavera Ortega, M., & Gavidia Catalán, V. (2013). Percepción de la educación para la salud en el personal docente y el sanitario.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar.

Torres-Guerrero, J. (2006). La preparación física aplicada a voleibol. En *Manual del Preparador de Voleibol Nivel II*. Cádiz: Edita Jiménez Mena.

Torres-Guerrero, J. (2013). El centro escolar como promotor de actividades físico-deportivas. *Jornadas sobre El Deporte en Edad Escolar*. Instituto Andaluz del Deporte. Dos Hermanas (Sevilla).

Vicedo, J. C. P., Madrona, P. G., Ayuso, A. P. y Villora, S. G. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 134-140.

*The word 'State' is traceable to the Greek root word, Polis meaning 'City'. Plato in his argument about the natural basis for society argues that the state grows out of the nature of the individual. The state for him is a natural institution because it reflects the structure of human nature. The origin of the state is a reflection of man's economic needs.*

**Kevin Ugochukwu Onwunali**

# Aristotle's notion of common good

## *Noção de bem comum em Aristóteles*

KEVIN UGOCHUKWU ONWUNALI\*

### Abstract

Aristotle is one of the greatest political philosophers of Greek history. In his book, *Politics*, we read about Aristotle's political treatise. His notion of the common good is depicted in his effort to portray what the ideal state should be. They could be inferred from his organization or arrangement and functions of the component parts of the state. Here, Aristotle made it explicit that man is made to live in the society and not in solitude. It is pertinent that man lives in a society, hence the name *zoon politikon*, that is, political animal or political being. It is from the natural origin that the state is later formed; that is from the family, the village, then many villages and finally the state. But the state is ordered to be self-sufficient. The current political challenges in the world can be addressed reasonably with the philosophical ideology of Aristotle. This paper intends to reveal this Aristotelian ideologies as a possible remedy to the current political problems in the world.

**Keywords:** State. Citizens. Common good.

### Resumo

Aristóteles é um dos maiores filósofos políticos da história grega. Em seu livro *Politics*, lemos sobre o tratado político de Aristóteles. Sua noção do bem comum é retratada em seu esforço de abordar o que deveria ser o Estado ideal. Eles poderiam ser inferidos de sua organização ou arranjo e funções das partes componentes do Estado. Neste caso, Aristóteles tornou explícito que o homem é feito para viver na sociedade e não na solidão. É pertinente que o homem viva em uma sociedade, o que origina o nome *zoon politikon*, isto é, animal político ou ser político. É da origem natural

---

\* PhD. Department of Philosophy and Lecturer 1. Faculty of Humanities. Imo State University, Owerri, Nigeria; Email: scholakevin90@yahoo.com

que o Estado é formado mais tarde; isto é, da família, da aldeia, seguida de muitas aldeias e finalmente do Estado. Mas o Estado é ordenado a ser autossuficiente. Os atuais desafios políticos no mundo podem ser abordados de maneira razoável com a ideologia filosófica de Aristóteles. Este trabalho pretende revelar essas ideologias aristotélicas como uma solução possível para os problemas políticos atuais no mundo.

**Palavras-chave:** Estado. Cidadãos. Bem comum.

## Introduction

For Aristotle, every community is formed for the sake of some good, and the state being the supreme and all-embracing community aims at the highest good which he recognized as 'a happy life' that is, the life of happiness and fulfillment. And this level of life is reached when the common good is established in the state. Furthermore, he defines the state which the people form for self-sufficiency as;

An association and that every association is formed with a view to some good purpose ... that association which is most sovereign among them all and embraces all others will aim highest, that is, at the most sovereign of all goods.<sup>1</sup>

The association described above is what Aristotle calls the state, which as well is political. Then in the organization of the ideal state, Aristotle places much emphasis on the family. He saw the family as a natural creation and as such an avenue where man could develop some of his natural endowments through socialization. The family provides man with that root, which is basic to bring men together since it contributes to the good life of each. For him, men agree to enter into political society in order to achieve together their common good which they could not achieve apart.

According to Aristotle, good is that which all things aim at. And the state originating in the bare needs of life exists for the sake of good life. Every community is formed for the sake of some good, and the state being the supreme and all-embracing community must aim at the supreme good. This consists of happiness (*Eudaimonia*). This happiness according to Aristotle is a good for man and complete in itself. It is thus within the three-fold structure of the state; the family, villages and state; that he could adequately answer the question of social justice and equality thereby establishing the common good.

## Origin and nature of the state

The word 'State' is traceable to the Greek root word, *Polis* meaning 'City'. Plato in his argument about the natural basis for society argues that the state grows out of the nature of the individual. The state for him is a natural

institution because it reflects the structure of human nature. The origin of the state is a reflection of man's economic needs. For him a state comes into existence because no individual is self-sufficient; we all have many needs. To this he writes;

Our many needs require skills and no one possesses all the skills needed to produce food, shelter and clothing, to say nothing of the various arts... more easily and better done when everyman is set free from other occupations to do at the right, the one thing for which he is naturally fitted.<sup>2</sup>

Aristotle traces the State back to its generative components, namely, the family which develops from natural pair of man and woman, household, villages and state. The state for him, being the apex of human associations provides for the men's needs. Therefore the state exists by nature. He says it is evident that the state is a creation of nature and that man is by nature a political animal. So closely does he relate man and the state that he concludes that;

He who by nature and not by mere accident is without a state, is either a bad man or above humanity; he is like the tribeless, lawless, heartless one; whom Homer denounces, the natural outcast is forthwith a lover of war; he may be compared to an isolated piece at draughts.<sup>3</sup>

Man has to live in the state in order to realize his full humanity for nature has made him a social being. Aristotle calls the state a political community (*Koinonia politike*). For him, the ideal state must be synonymous with sharing of various kinds-social life, political offices and ownership of property. Though on sharing of social life he criticized total sharing like that of wives based on extreme type of unity advocated by Plato. Rather, he advocated that plurality and variety natural to the state be promoted. Also on the ownership of property, he recommends generally, private ownership combine with common use. And an ungrudging distribution of goods to all citizens. This will involve the civil virtue of justice in the state.

Hence, what is necessary is the maximum quantity necessary and useful for the proper discharge of the functions of the state. According to Aristotle, the population of the state should not be so large as to destroy the law guiding the State.

Barker stresses this thus;

Teleology and doctrine of the mean thus combine to prove, that the ideal state is one not too populous for citizens and magistrates to be mutually acquainted, and yet populous enough to be self-sufficient. A great population only means difficulties of government.<sup>4</sup>

It would appear then that the teleological method supplies a limit of

size which makes the state no longer than a municipality which divides its member into effective participants and necessary but not integral contribution. Again, Aristotle maintains the view that in the ideal state, the quality of the soil must make its inhabitants independent of foreign supply. It was necessary, for it provided a framework for the satisfaction of basic wants and also ensured a means to ensure and realize good life in a uniquely human sense. An individual found fulfillment from the advantages made possible by the state through its common endeavours.

## Types of state

Aristotle did not lose sight of the fact that every political community should have a government that is guiding it. This need for a competent government, led Aristotle to postulate three true forms of government which is administered either by one, a few or many persons. For the sake of the common good. He expresses thus;

We maintain that the true forms of government are three, that the best must be that which is administered by the best, and in which there is one man, or a whole family, or many persons, excelling all the others together in virtue, and both rulers and subjects are fitted...In such manner as to attain the most eligible life.<sup>5</sup>

According to Aristotle, true forms of government are those governments in which the one, or a few, or the many, govern with a view of the common interest. Thus, he recognizes the following as true forms of government:

I. Polity: This is the rule of the majority for the common good.

II. Aristocracy: This is the government of the few rulers, the Aristocrats. For Aristotle, this government is called Aristocracy either because; the rulers are the best men, or because they have at heart the best interests of the state and the citizens.<sup>6</sup>

III. Monarchy: This is the government of one ruler, the monarch. Aristotle went further to classified those governments which govern for their own private gain or interest as perverted forms of government. He expresses it thus;

But those which regard only the interest of the rulers are all defective and perverted forms, for they are despotic, whereas a state is a community of freemen.<sup>7</sup>

The perverted forms appeared as a deviation from the true forms of governments. They include:

I Tyranny: This is the government of one man.

II Oligarchy: This is the government of a few with rich rulers.

III Democracy: This is the government of the mob, of the many.

These governments have the private good as their subject matter, while relegating the common good to the background. As to which of these deviations is the worst; Aristotle identified tyranny as the worst form of government, followed by oligarchy, and democracy: the tolerable of the three. He thereby provided qualified support for democracy. However, among this classification of government, Aristotle pointed out that monarchy and aristocracy were best suited for ideal forms of state, since goodness was their aim. Thus, the best form of government is predicted on man's goodness, since good people make good state. He advocated for Aristocracy chiefly because, even though ideally an individual of exceptional excellence would be desirable, such persons do not exist in sufficient frequency.

In Aristocracy is the rule of a group of men whose degree of excellence, achievement and ownership of property make them responsible, and capable of command. They are not easily corrupted by wrong influences. They are men of the middle class. Aristotle saw in rule by the middle class fulfillment of two important political ideals: equality, and consensus. Its civility would smoothen the rough edges in society, for it would know how to simultaneously command and obey as free people. It would be a bulwark against selfishness, tyranny, unlawfulness and instability. History however, convinces Aristotle that the best government for all men is constitutional government that is, polity. It aims at an equal share in government freedom, wealth and excellence. This possible best is democracy, a government that has legislative, executive and judiciary arms. Experience till date has taught that human liberty a value so precious to humans, is better guaranteed in a democratic state. We are yet to see an alternative to democracy.

## Functions of the state

The state, according to Aristotle, was the highest form of political union, for it represented the pinnacle of social evolution. Its primary function is the constitution of a community (communion) of families and aggregation of families in well-being. This is for the sake of a perfect and self-sufficing life. The state was an instrument for an individual's self-perfection. It was necessary, for it provided a framework for the satisfaction of basic wants and also ensured a means to secure and realize good life in a uniquely human sense. An individual finds fulfillment from the advantages made possible by a state through its common endeavours.

For Aristotle, the state is established for the provision of the common good of its members. A state exists not for the sake of life only but a good life. On this he said;

The state exists for the sake of a good life and not for the sake of life only; also the state is the union of families and villages in a perfect and self-sufficient life, by which we mean a happy and honorable life.<sup>8</sup>

Not only is human nature in its natural order, is predisposed to the state for completion, the state as every other community finds the reason and order of its being in the nature of the person. The state comes into existence in the first instance to preserve life for families and villages, which in the long run are not self-sufficient. It is a means for human nature with its needs and capacity for completion in the attainment of full humanity. Therefore, the state exists as a horizon of values making possible individual goods of the society. As a horizon of values and condition for realization of full humanity of its members, the state possesses a supra-individual and enduring being of its own. Yet without individuals there can be no state, for the state exists for the common good of the individuals. Beyond the economic end, the function of the state is to ensure the supreme good of man, namely his moral and intellectual life which summarily means happiness.

The state is the highest form of association. It is the most sovereign of communities which embraces all others, and aims at good in the highest order. Aristotle expresses it thus;

The state or political community, which is the highest of all, and which embraces all the rest, aims at good in a greater degree than any other, and at the highest good.<sup>9</sup>

Man as a political animal, is distinctively the only being that dwells in the state. Thus this living in the state is to enable him realize his full humanity. Aristotle strongly believes that the arts of civilization are attainable only within the state. In his work *The Politics*, he highlighted some characteristic functions of the state as;

That there must be food, arts, for life requires instruments. There must be arms for the members of a community have need of them ... and in order to maintain authority both against disobedient subjects and against external assailments; there must be a certain amount of revenue, both for internal needs and for the purpose of war. Rather first there must be a power of deciding what is for the public interest, and what is just in men's dealing with another.<sup>10</sup>

## Relationship between the states and citizens

It is important to emphasize that for Aristotle, political philosophy is more embracing that it is for us with regard to the relation that should exist between the citizens and the state. According to Aristotle, the state exists for the sake of a good life, and not for the sake of life only, because if life only were the object, slaves and brute animals might form a state but they cannot, for they have no share in happiness or in life of free choice. Nor does the state exist for the sake of exchange and mutual intercourse. Hence, it may be further inferred that virtue must be the ease of a state which is truly so called and not merely enjoys the name, and law is only a

convention surety to one another of justice. Hence, it is clear then that a state is not merely a society, having a common place, established for the prevention of mutual crime and for the sake of exchange. Rather, the state exists for the sake of noble actions. Its end is the good life and not for mere companionship.

But a state is composite, like any other whole made of many parts: these are the citizens, who compose it: it is evident therefore that we must begin by asking who is a citizen and what is the meaning of the term? For here there may be difference of opinion. He who is a citizen in a democracy will often not be citizen in an oligarchy. Leaving out of consideration those who have been made citizens, or who obtained the name "citizen" in any other accidental manner, we may say, first that a citizen is not a citizen because he lives in a certain place, for resident aliens and slaves share in the place; nor is he a citizen who has no legal right except that of suing and being sued. Thus the citizen whom we are seeking to define is a citizen in the strictest sense whose special characteristic is that he shares in the administration of any state.

Aristotle defines a citizen as he who has the power to take part in the administration of any state. To buttress this point, he stresses;

He who has the power to take part in the deliberative or judicial administration of any state is said by us to be a citizen of that state; and speaking generally, a state is a body of citizens sufficing for the purposes of life.<sup>11</sup>

It is within the community that individual could realize himself. This community is the state; and the virtue of the citizen must therefore be relative to the state of which he is a member. A citizen must know how to rule and obey because it has been well said that "he who has never learned to obey cannot be a good commander". Therefore, a good citizen must have the intelligence and the ability to rule and be ruled. He should know how to govern like a free man and to obey like a freeman as these are the virtue of citizen.

Consequently, the state exists for the good life of man. And man has to live in the state for full humanity. Hence, it is the responsibility of all to work towards the provision and realization of the existential end (common good) for the common good is fostered and advanced both by the citizens and by the state. This means that both should contribute their respective quota towards the realization of the common good. For the good life of the state exists only in the good lives of its citizens.

## Effects of common good in the state

Aristotle maintains that the state is established for the sake of the common good. It is for the common good do men congregate and establish a government that guides the citizenry towards the common good. Hence, the common good should be seen as that which is to the benefit of the generality. This entails that each and every citizen must have a fair share of the common

good provided by the state. The doctrine of common good comes into play via the distinction between justice as applied to the general and to the particulars. Justice applied in the general sense is of virtue. It implies the relationship of every member of a community as a part is to the whole.

Moreover, Aristotle gives concern to the import of virtue and law in the attainment of the common good in the state. Thus, he writes;

Whence it may be further inferred that virtue must be the care of a state which is truly so called... for without this end the community becomes a mere alliance which differ only in place from alliances of which the members live apart; and law is only a convention, a surety to one another of justice<sup>12</sup>

Virtues are means; they are states of character which tend by their own nature to do the acts (things) by which they are produced and they are in our power and voluntary. Without the practice of virtue (justice) in the state, common good would be difficult if not impossible to attain. And when the common good is not guaranteed, the happiness of the citizens would not be realized. Aristotle argues that a state cannot be happy unless it prospers; but it cannot prosper unless it does good actions, and it cannot do good things or actions unless it has virtue. For him the realization of the common interest in the state is dependent on virtue, since virtue (of justice) involves the fulfillment of one's function or responsibility.

Thus, justice is essential in the state in order that the common interest be attained and not the private interest of any individual. Consequently, when justice is maintained and laws obeyed by the citizens, the common good of the populace will be guaranteed. Hitherto, the cravings of the citizen are satisfied and their wanton attitude towards materialism will cease. But, when justice is perverted and lawlessness rules, injustice is enthroned. Injustice is;

A special vice, in so far as it regards a special object, namely the common good which it (condemns); and yet it is a general vice, as regards the intensions, since contempt of the common good may lead to all kinds of sin.<sup>13</sup>

Hence, when justice is perverted, injustice dares the vulnerable state of the people and the common good is threatened. Given this, the rights of the citizens are trampled upon. Emanating from this will be socio-political unrest. Concerning this, we can say, the effects of the common good in the state is two-fold; positive and negative.

(I) Positive effects: Peace, self-sufficiency, morally sound citizens, progress and stupendous development are achieved.

(II) Negative effects: In this realm, injustice opens the door for other crimes/vices such as lack of respect for the rights of others, interference with the duties and responsibilities of others.

In order to silence these negative effects, it expedient to prepare the seminal ground for the (growth and) actualization of the common good and its perpetuation.

## Conclusion

Law and justice are recognized by Aristotle as important criterion with regard to the end of the state. He took a cue from Plato's suggestion in the laws were necessary for a moral and civilized life. However, civility of law was possible if one perceived law as wisdom accumulated over the ages and generations resulting from customs, both written and unwritten. Law as contended by Aristotle gave to the magistrate and the subject; the ruler and ruled a moral quality and dignity respectively.

In Aristotle's conception, law itself is sovereign, that is, there is no power supreme over law. It enjoys courage, continence and consideration; commanding and forbidding. Extolling the relevance and supremacy of law as a mark of a good state and a good ruler, Aristotle writes;

As a supreme authority or power, law is identified with reason; it is defined as dispassionate reason, thus in man reason is close neighbor of many passions and can hardly be heard for their clamour. For Aristotle, law is order, and good law is good order; for law is essential for political stability in the state. Law speaks hipthe good of its subject is also a government in accordance with law and justice. Both law and justice help to make the individual members of the state good. Without law and justice, man would be the worst of all animals. Aristotle captured this notion when he writes;

For man, when perfected, is the best of animals, but, when separated from law and justice, he is the all; of' all; since armed injustice is the more dangerous, and he is equipped at birth with arms meant to be used by intelligence and virtue, which he may use for worst ends.<sup>14</sup>

The concern Aristotle gives to law and justice springs from his concept of a perfect society. Here, law and justice are observed; and the existential end is realized. Hence, the individual members of the society are happy. Both Plato and Aristotle recognized the importance of law and justice in the state. Aristotle strongly believed that the primary task of a law was to ensure justice. This is because; it is by the practice of justice that the existential end of the state could be realized.

A lawless man is an unjust man; and a law-abiding man is a just man. Aristotle writes;

The lawless man was seen to be unjust and the law-abiding man just, evidently all lawful acts are in a sense just act; for the acts laid down by the legislative are lawful and each of these, we say, is just.<sup>15</sup>

Just exists only between men whose mutual relations are governed by law; and law exists also for men between whom there is injustice.

## References

---

- Aristotle, *The Politics*, Sinclair T.A (trans.), London: Books Ltd, 1981, p. 1253.
- Samuel E. Stumpf, *Element of Philosophy* 3<sup>rd</sup> edit., U.S.A: McGraw- Hill Inc., 1993, p.136.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p.1254.
- Ernest B, *The Political Thought of Plato and Aristotle*, New York: Dover Publication Inc., 1959, p. 265.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p. 1256.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p. 1257.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p. 1260.
- S. E. Stumpf, *Elements of Philosophy*, 1993, p. 144.
- S. E. Stumpf, *Elements of Philosophy*, 1993, p. 146.
- Rose W. D.(trans.), *The Works of Aristotle*, London: University press, bk vii, no. 1328, 15-10, 1921.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p. 1266.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p. 1260.
- T. Aquinas, *Summa Theologica*, Vols. I, II & III, trans. English Dominican Province, Mary Land: Christian Classes, Q55, Art 1, 1990.
- Aristotle, *The Politics*, 1981, p. 1268.
- Aristotle, *The Nichomachean Ethics*, Rackham Harris (trans.), Hertfordddshir: Wordsworth editions Ltd. 1996, bk vi, 1129<sup>b</sup>.

*As constantes polêmicas relativas à legitimação de discursos universalistas e de políticas nacionais e internacionais de efetivação de direitos humanos evidenciam a necessidade de contínuo debate sobre a validade de formas morais e juridicamente legítimas de inclusão social das minorias e do reconhecimento de direitos àqueles considerados como “diferentes” ou como “outros” nas sociedades que os recepcionam.*

**Sergio de Souza Salles**  
**Geovana Faza da Silveira Fernandes**

# A ética do discurso em Habermas

## *Discourse ethics in Habermas*

SERGIO DE SOUZA SALLES\*  
GEOVANA FAZA DA SILVEIRA FERNANDES\*\*

### Resumo

O defensor da universalidade no campo moral deve reconhecer os problemas vinculados à historicidade e à singularidade conflituosa das morais pertencentes ao mundo da vida. Pretende-se apresentar os princípios universais fundadores da moral propostos por Jürgen Habermas como parte de um percurso de justificação da ética, comprometida com a moral do respeito indistinto e da responsabilidade consensual e solidária por cada um. Procura-se, assim, avaliar de que modo o filósofo concilia a defesa da autonomia do julgamento moral de cada um com a expectativa do consenso de todas as pessoas enquanto participantes das discussões morais práticas.

**Palavras-chave:** Habermas. Ética. Discurso. Universalismo.

### Abstract

The defender of universality in the moral field must develop the problems connected with the historicity and the conflicting singularity of the morals concerning the life-world. It is our aim to present the universal principles of morality proposed by Jürgen Habermas as part of a course of justification of ethics, in commitment to the morality of indistinct respect, consensual responsibility and solidarity for each one. It is also our aim to understand how the philosopher conciliates a defense of one's autonomy in moral judgment with the expectation of consensus of all people while exercising practical moral speech.

**Keywords:** Habermas. Ethics. Discourse. Universalism.

\* Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RJ; Professor da Universidade Católica de Petrópolis/UCP, do Instituto Filosófico e Teológico do Seminário São José de Niterói e do Instituto de Filosofia João Paulo II; Email: sallesfil@gmail.com

\*\* Mestranda em Direito pela UCP; Pós-Graduada em Direito Público pela PUC-MG; Diretora do Centro Judiciário de Conciliação e Métodos Alternativos de Solução de Conflitos e Cidadania da Justiça Federal de Juiz de Fora/MG; Instrutora de Mediação e Conciliação, pelo Conselho Nacional de Justiça e pelo Conselho da Justiça Federal; Email: geovanafaza@gmail.com

## Em busca de uma visão universalista da moral

As constantes polêmicas relativas à legitimação de discursos universalistas e de políticas nacionais e internacionais de efetivação de direitos humanos evidenciam a necessidade de contínuo debate sobre a validade de formas morais e juridicamente legítimas de inclusão social das minorias e do reconhecimento de direitos àqueles considerados como “diferentes” ou como “outros” nas sociedades que os recepcionam.

Como se trata de um problema global, princípios universais devem ser buscados para a fundamentação e a coordenação das ações necessárias em prol do reconhecimento das minorias excluídas e das políticas de proteção aos excluídos vulneráveis. Subjacente aos debates políticos e jurídicos sobre o reconhecimento das diferenças e a inclusão das minorais, há sempre um problema moral.

É preciso saber se e de que modo ainda é possível defender um universalismo moral capaz de justificar a construção de consensos em meio à diversidade dos costumes morais e culturais dos partícipes das sociedades pós-modernas. Nesse ponto, busca-se contribuir para a reflexão sobre os pressupostos universalistas da moral, recorrendo à teoria habermasiana da ética do discurso, como um marco para a reflexão filosófica e jurídica sobre os problemas enfrentados pelas sociedades plurais e multiculturais.

Os debates morais apontam cada vez mais para a necessidade de uma base moral comum da cooperação social. Os conflitos contemporâneos, ocorridos tanto dentro das nações quanto entre elas, representam um problema cada vez mais agudo de ausência de cooperação, que pode ser qualificada como carência de uma base moral comum a guiar suas interações. Conflitos, aliás, envolvem não só questões econômicas, tecnológicas e ecológicas, mas são sobretudo morais, como acentuado por William Rehg (1997). Não obstante, saber que há de haver uma base moral comum não é o mesmo que saber em que ela consiste. Em sociedades onde predominam o dissenso no tocante ao fundamento moral comum, desenvolvem-se perspectivas céticas e sentimentos relativistas, desestabilizadores de uma possível cooperação pública eficaz, capaz de aliar autonomia individual no plano moral, respeito mútuo e responsabilidade solidária por cada um.

Urge, portanto, refletir sobre a resolução adequada dos conflitos persistentes em nossa sociedade, a fim de alcançar, no plano da reflexão e no da ação moral, o devido respeito às reivindicações legítimas de diferentes indivíduos e grupos minoritários, preservando também os vínculos complexos que os unem.

À moral do igual respeito aos diferentes, somam-se às políticas de efetivação dos direitos humanos, tais como as de inclusão solidária e do reconhecimento responsável da alteridade. É importante ressaltar que as discussões sobre a universalidade dos direitos humanos inserem-se no fenômeno complexo do pluralismo ideológico e multiculturalismo

axiológico. Com os direitos humanos, busca-se uma saída jurídica e política para a convivência responsável, capaz de resguardar as minorias alijadas dos processos civilizatórios e das condições de vida humana digna. Todavia, quando o multiculturalismo é interpretado de forma cética e/ou relativista, afastando pretensões universalizantes dos direitos humanos, enfraquece-se, ao mesmo tempo, seu potencial de resguardo mínimo da dignidade da pessoa humana e as bases da cooperação social e política<sup>1</sup>.

Contra as correntes céticas e relativistas, que afastam o princípio da universalidade dos direitos humanos e inclusive a possibilidade de proteção internacional desses mesmos direitos, Habermas (2012) reafirma a necessidade de garantir eficácia aos direitos humanos universalmente, como forma de resguardar a dignidade de todos, principalmente das vítimas marginalizadas da civilização, cujo sofrimento é injusto.

Sustenta ainda a importância de um conteúdo racional e universal da moral baseada na autonomia do julgamento moral, no respeito por todos e na responsabilidade solidária de cada um pelo outro (cf. HABERMAS, 2002a). Defende, portanto, um universalismo bem entendido, que afaste a desconfiança de uma política que a todos iguala e assimila independentemente de suas diferenças. Dirige-se, assim, para um tipo especial de universalismo moral, que não faz desaparecer a estrutura relacional da identidade e da diferença (HABERMAS, 2002a, p. 7).

O reconhecimento, acolhimento e as políticas de inclusão do outro passam rente às questões morais, atreladas ao *ethos* da sociedade que vive no e do pluralismo. Isso porque a moral possui importante papel de estabilização e coesão, não obstante seu fraco poder de coercibilidade (cf. HABERMAS, 1989; 2003).

Ademais, reflexões sobre políticas do reconhecimento exigem considerações morais e, inclusive, fundamentações teóricas e práticas que transcendam uma única visão de mundo. Tais políticas são fundamentais por seu papel estruturante das relações interpessoais, sua ação transformadora da realidade, por seu papel para a consciência de si mesmo e do outro como pertencentes à história comum da humanidade, que almeja a construção de uma comunidade de pessoas dignas e livres.

Nas interações humanas, além de ser uma réplica a toda violência<sup>2</sup> contra a dignidade da pessoa humana, a moral é capaz de operar em dois níveis. No primeiro, como coordenadora das ações, orientando os atores e comprometendo sua vontade de maneira imediata. No segundo,

<sup>1</sup> As críticas ao universalismo dos direitos humanos, fundamentadas basicamente nos insucessos das intervenções de rótulo humanitário e nos conteúdos ocidentais, não deveriam nublar o potencial civilizador das políticas de direitos humanos e em seus esforços quanto às políticas de reconhecimento e inclusão de minorias vulneráveis. A esse respeito, confira: Salles e Salles (2014).

<sup>2</sup> A ética do discurso de Habermas assume, como pressuposto, que os participantes das discussões, teóricas e práticas, "pretendem solucionar seus conflitos sem violência ou acertos ocasionais, mas sim através de um acordo mútuo" (HABERMAS, 2002a, p. 53). A não-violência e a expectativa do acordo mútuo são, assim, pressupostos pela ação comunicativa e por toda interação humana que se pretenda digna de nossa comum humanidade. A esse respeito, confira Georg Lohmann (2013).

regulando os comportamentos e justificando as ações num parâmetro acessível aos participantes, especialmente quando há obstáculos ao primeiro nível (HABERMAS, 2002a). É justamente no estrato de regulação de comportamentos e de justificação que se verifica a possibilidade de resolução consensual dos conflitos pelo convencimento e acordo mútuo, sendo esse entendimento recomendável como modo preferencial de solução de conflitos.

## Reconstrução pós-metafísica da moral

A emergência do pluralismo religioso, moral e ideológico, que gera problemas para a legitimação dos modelos normativos estabilizadores das sociedades e do funcionamento democrático, demanda novas formas de se pensar a justiça e a fundamentação do arcabouço moral. Na base do pluralismo, está a impossibilidade de validar publicamente a moral fundada em valores tradicionais, qualificados genericamente como metafísicos.

[...] a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade. (HABERMAS, 2002b, 12).

Na modernidade, o conteúdo cognitivo do jogo moral de linguagem passa, por conseguinte, a ser reconstruído sem referência aos valores da tradição. Em seu lugar, emerge uma normatividade extraída do próprio sujeito moral, ou seja, da vontade e da razão de seus participantes, categorias essas que assumem a tarefa de validação e a centralidade em qualquer teoria moral moderna (cf. HABERMAS, 2002a, p. 19).

Habermas desenvolve sua própria teoria procedimentalista, cognitivista e construtivista da moral universalista, levando em conta a prática não-violenta do discurso, a solidariedade entre os grupos e a inclusão do 'outro' nas sociedades pluralistas. Como uma teoria neokantiana da razão prática, que toma a forma de uma teoria da argumentação, o filósofo procura justificar a sua reconstrução das instituições morais e fundamentar seus desdobramentos a partir da teoria do discurso (cf. HABERMAS, 2002a, p. 53).

Por justificação ou fundamentação moral, não se deve entender a dedução de valores ou conteúdos substantivos deontologicamente sustentados como necessários às práticas morais concretas. Ao contrário, a justificação ou fundamentação é a própria reflexão sobre as intuições morais que servem como premissas normativas das práticas<sup>3</sup>. Busca-se, assim, conhecer de modo reflexivo e crítico a ética imanente às regras das próprias práticas argumentativas nas quais há controversas sobre a validade

<sup>3</sup> A distinção entre conteúdos normativos (prescritivos) e substantivos (valorativos) serve ao propósito da fundação da ética do discurso como ética procedimental, cognitivista e construtivista (cf. HABERMAS, 2002a). Mais recentemente, a filosofia moral de Habermas pressupõe não só conteúdos normativos como regras imanentes à práxis argumentativa, mas também substantivos como o princípio da dignidade da pessoa humana (HABERMAS, 2012).

dos valores e conteúdos substantivos morais. Refletir sobre regras de uma argumentação moralmente válida é contribuir para um discurso legítimo eticamente, tal como o assentado no princípio da universalização (cf. REESE-SCHÄFER, 2010, p. 72).

A ética do discurso consiste, assim, em uma reflexão sobre as bases morais da cooperação em uma sociedade marcadamente individualista, sendo um importante referencial crítico na discussão entre um liberalismo, que ignora diferenças, e um comunitarismo<sup>4</sup>, que demanda o compartilhamento histórico de uma eticidade comum tradicional. Nesse percurso, Habermas procura

[...] evitar as aporias kantianas de concepções normativas como a do equilíbrio reflexivo rawlsiano. Ademais, as formas comunicativas desempenham, para Habermas, um papel catalisador e revitalizante da própria concepção fenomenológico-hermenêutica de mundo da vida (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Nessa esteira, Habermas sustenta que não há viver sem socialização e nem socialização sem que ela esteja imersa no agir comunicativo (cf. OLIVEIRA, 2008, p. 53). Desse modo, o agir comunicativo, cujo pressuposto é a racionalidade não-violenta, constitui o próprio meio para a reprodução do mundo da vida. Se a filosofia habermasiana centra toda sua reconstrução na guinada linguística, responsável pela emergência de um novo paradigma procedimental de justificação das instituições democráticas (cf. OLIVEIRA, 2008, p. 54), não poderia ser diferente com a fundamentação do teor cognitivo da moral. Com efeito, a ética discursiva pretende justificar o “teor de uma moral do respeito indistinto e da responsabilidade solidária por cada um” (HABERMAS, 2002a, p. 53) por meio da reconstrução racional dos conteúdos de uma moral abalada em sua base de validação tradicional. Tal reconstrução desenvolve-se essencialmente em dois passos:

Primeiro, um princípio da universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida, essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicitação do sentido de pretensões de validade normativas (HABERMAS, 2003, p. 143).

O princípio da universalização (U) pode ser compreendido, segundo Habermas, a partir do modelo reflexivo de John Rawls (equilíbrio reflexivo), como “reconstrução das intuições da vida quotidiana que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ações morais” (HABERMAS, 2003, p. 143).

<sup>4</sup> O comunitarismo, ligado a uma ética do cuidado (“ethics of care”), questiona como avaliar os mandamentos morais aplicáveis a situações concretas. No entendimento dessa corrente, o foco neokantiano de universalização das normas não pode captar as características morais das relações pessoais em determinadas situações concretas (REHG, 1997).

O segundo passo para mostrar a validade do princípio de universalização, ulterior a qualquer cultura dada, baseia-se na “comprovação pragmática-transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação” (HABERMAS, 1989, p. 143). O princípio discursivo possui suas vantagens para as comunidades morais, em sua transição para sociedades modernas e pluralistas em suas visões de mundo. Dentre essas vantagens, destaca-se o incentivo às práticas reais de discussão entre seus membros sobre juízos e posicionamentos morais, partindo de argumentos éticos, racionais e a despeito do inquestionável desmoronamento dos consensos morais substanciais de base tradicional.

Nas sociedades em que há liberdade de discussão, ocorrem conflitos igualmente complexos, tanto em nível global, transnacional, quanto internamente. Para lidar com os conflitos, é preciso saber qual o ponto de partida dos partícipes das discussões morais, ou melhor, a partir de qual perspectiva os envolvidos poderiam resolver seus conflitos morais. Para tanto, Habermas recorre ao exemplo fictício para traçar um percurso estilizado e ideal. Presume, primeiramente, que os envolvidos desejam resolver seus conflitos sem violência a partir de um acordo mútuo que pode ser viabilizado pelo estabelecimento de um conselho. O conselho, que opera sobre uma “base profana”, ou seja, desvinculado de qualquer fundamentação religiosa, propõe uma autocompreensão ética comum a todos (cf. HABERMAS, 2002a, p. 53).

Não obstante, deve-se reconhecer que, em sociedades pluralistas, uma tentativa ideal como essa pode estar fadada ao insucesso. Isso porque os indivíduos, ao constatarem que suas concepções de mundo ainda se encontram arraigadas em seu *ethos*, resguardando suas “fortes concepções valorativas” ainda preservadas na prática, se deparam com concepções divergentes do que vem a ser o bem, o justo, o correto moralmente. Essas divergências passam a ficar cada vez mais claras, quando não acirradas, no decorrer dos debates e, caso haja insistência na construção dos acordos mútuos a partir das bases éticas díspares, pode-se chegar a um acordo substancial débil sobre os conteúdos das normas, alcançando, até certo ponto, uma circunstância neutra, “na qual cada um deles partilha uma forma de vida *qualquer*, que é no entanto comunicativa e está estruturada por meio de um acordo linguístico” (HABERMAS, 2002a, p. 54).

O princípio da universalização possibilita, enquanto regra de argumentação, um consenso sobre máximas que podem ser universalizáveis (HABERMAS, 1989, p. 147), demonstrando ao mesmo tempo que as questões prático-morais podem ser decididas com base em razões. Desse modo, os juízos morais passam a gozar de conteúdo cognitivo, não se limitando a conferir expressão às atitudes afetivas, preferências ou decisões individuais (HABERMAS, 1989, p. 143). Daí, podemos afirmar que a ética do discurso afasta o ceticismo moral, “explicando como juízos morais podem ser fundamentados” (HABERMAS, 1989, p. 147).

Nesses casos, os envolvidos poderiam questionar se há conteúdos

normativos que ofereçam uma base para orientações em comum. Habermas, nesse ponto, indica que as teorias alinhadas à tradição da historicidade e reconhecimento, tal como em Hegel, G. H. Mead e Axel Honneth, demonstram que condutas comunicativas entrelaçam-se com suposições recíprocas, ou seja, “que formas de vida comunicativas estão entrelaçadas com relações recíprocas de reconhecimento, e que elas apresentam, portanto, um conteúdo normativo” (HABERMAS, 2002a, p. 54).

Decorre dessa colocação que a moral extrai um conteúdo genuíno e dependente do que é individualmente bom da forma e estrutura de socialização intersubjetiva. Ademais, para que o princípio do discurso seja verdadeiramente efetivado, é necessário que os sujeitos envolvidos tenham seus direitos individuais primários garantidos, tais como suas liberdades negativas, liberdades de comunicação, expressão e participação no discurso.

Sem liberdade de comunicação e de participação nos debates, o discurso ético torna-se inviável. Na ausência de consensos, prejudica-se a própria dinâmica intersubjetiva da autonomia do julgamento moral e da autolegislação, consubstanciada na liberdade dos cidadãos de formularem as leis que estabelecerão seus direitos e deveres<sup>5</sup>.

Por conseguinte, do princípio “U” resulta, imediatamente, que qualquer indivíduo participante do discurso pode, a partir do exercício argumentativo, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade das normas discutidas. Partindo da racionalidade do princípio universalista, Habermas frisa que a ética do discurso

[...] contesta a suposição básica do relativismo ético, segundo a qual a validade dos juízos morais só se mede pelos padrões de racionalidade ou de valor da cultura ou forma de vida a qual pertença o sujeito que julga, em cada caso. Se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso (HABERMAS, 1989, p. 148).

Por esse lado, o princípio “U” elimina tudo aquilo que não é passível de universalização, todas as orientações “axiológicas concretas, entrelaçadas ao todo de uma forma de vida particular ou da história de uma vida individual” (HABERMAS, 1989, p. 148) que são restritas a determinada concepção de

<sup>5</sup> A própria conformação do Estado e da soberania depende do discurso ético. Habermas (1994), nessa temática, preconiza que um sistema de direitos e uma democracia incorporam princípios de justiça universal e também objetivos coletivos que são confirmados nas lutas por reconhecimento. O princípio do discurso evidencia que é através da cooriginaridade entre autonomia pública e privada que o ordenamento retira sua validade. Não somente o ordenamento, mas também o próprio Estado e o regime democrático. Assim, direitos humanos e democracia, para o filósofo alemão, se pressupõem mutuamente, sendo a teoria do discurso responsável por essa compatibilização. A ética discursiva não apenas resguarda o compromisso com os direitos tipicamente liberais de liberdade, mas também exige uma política de reconhecimento que proteja a integridade do indivíduo nos contextos da vida onde sua identidade se forma (HABERMAS, 1994, p. 131).

bem viver e que, não obstante, não há como serem universalizáveis. Essas concepções individuais, portanto, seriam deixadas de lado, de algum modo, para fim de chegar-se a um consenso que pode ser aplicado universalmente.

Os comunitaristas, porém, questionam a tentativa neokantiana de definir moralidade nos termos da prevalência da justiça e dos direitos individuais, porque, por seu ponto de vista, esse posicionamento deixa de lado o papel que as concepções de vida boa desempenham na construção da fundação das intuições morais (REHG, 1997). Com relação a essa crítica, Habermas replica que a construção de todo sistema legal, por exemplo, é a expressão de uma forma de vida concreta, e não somente da satisfação de direitos individuais.

Com efeito, Habermas atrela à liberdade de autolegislação considerações morais e razões éticas por meio das deliberações políticas, traçando, pois, um caminho intermediário àqueles percorridos pelos liberais, de um lado, e comunitaristas, de outro, havendo, portanto, a partir da teoria do discurso, uma compatibilização entre justiça e ética, o que permite uma conjugação desses conceitos que são tratados como antagônicos por aquelas correntes.

William Rehg (1997) considera, também, que a crítica comunitarista se dirige à forma como a teoria do discurso justifica as normas morais vinculativas, e seu foco na universalização de normas, uma vez que elas não podem capturar as morais características de relações particulares interpessoais em situações concretas.

Habermas (2002a) defende, ainda, que a inserção em formas de vida comunicativas não é suficiente para fundamentar a razão da transgressão das orientações valorativas por integrantes de uma comunidade, nem o porquê de eles deverem integrar-se a relações de reconhecimento totalmente simétricas e ilimitadamente inclusivas no contexto de um universalismo igualitário.

A postura universalista precisa se aproveitar da teoria da comunicação para justificar as normas morais vinculativas, uma vez que os indivíduos constroem sua identidade pela via da integração a uma sociedade, e essa integração necessariamente passa por relações intersubjetivas mediadas pela linguagem e, em última análise, pelo discurso. O próprio agir comunicativo, necessariamente impregnado na convivência social, vincula noções de validade, como verdade, correção, sinceridade e normatividade.

Com efeito, nos contextos de interações mediadas pela linguagem, tais pretensões devem estar presentes, fazendo com que, no agir comunicativo, ou no discurso, haja a tensão entre facticidade e validade. Enquanto aquela diz com a aceitação concreta das propostas do contexto, esse tem a ver com sua aceitabilidade racional (HABERMAS, 2003). Essa tensão abala a estabilidade da manutenção de uma ordem social construída por indivíduos socializados pela linguagem, conforme Habermas aponta, fazendo com que haja um risco constante de dissensos no seio do mundo contemporâneo. Esses conflitos são ainda mais constantes em razão da própria pluralização das formas de vida.

Se dissensos emergem também do uso da linguagem e se pretensões de

validade são inscritas neste uso, fato é que pressupostos morais permeiam essas pretensões de normatividade, verdade e sinceridade. Daí, nas inter-relações linguísticas, a intuição moral coletiva é construída e reconstruída. Todas as normas, sejam morais ou positivas, reclamam legitimidade, ou seja, reclamam sua aceitabilidade racional por parte dos destinatários.

Se a integração da sociedade ocorre através da ação comunicativa (por meio de forças de ligação de uma linguagem intersubjetivamente partilhada); se o discurso se baseia em pretensões de validade; se as normas morais e positivas reclamam uma legitimação, para que sejam aceitas racionalmente, há que se afirmar que as intuições éticas e morais de uma comunidade possuem papel preponderante tanto na conformação das normas quanto no seu processo de legitimação.

Segundo Habermas, até a atualização dos direitos básicos é permeada pela intuição ética e moral do grupo, dentro do horizonte de culturas, tradições, contextos de vida e experiências subjetivas compartilhadas, a partir dos quais os cidadãos tentam chegar a acordos sobre o próprio autoentendimento enquanto comunidade discursivamente integrada. A própria teoria dos direitos humanos não proíbe os cidadãos de um estado democrático de confirmarem uma concepção do bem na sua ordem legal, uma concepção que ou já partilha ou acabou por concordar através da discussão pública. No entanto, essa mesma teoria proíbe-os de privilegiar uma forma de vida à custa de outros cidadãos (cf. HABERMAS, 2003).

A construção moral passa pelo discurso, e a moral vale tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. A essa altura, Habermas afirma que a justiça, vista como a satisfação de interesses generalizáveis universalmente, vincula a solidariedade ao tratamento igual para desiguais, como que conscientes de sua pertença comum. O universalismo sensível a diferenças exige o respeito recíproco e igualitário para cada um, “do tipo de uma inclusão não-niveladora do outro em sua alteridade” (HABERMAS, 2002a, p. 55).

## **Ética do discurso como construtivismo moral**

A modernidade procurou extrair de si mesma a sua normatividade não só no sentido de romper com a moral tradicional, baseada em critérios religiosos e metafísicos, mas também no sentido de uma autocompreensão segundo a qual os valores morais são constructos intersubjetivos, compartilhados entre as pessoas como agentes e participantes de uma prática discursiva racional na medida em que se busca o reconhecimento mútuo das reivindicações de validade (cf. FINLAYSON, 2005, p. 67).

Com relação ao discurso como ponto de partida para a fundamentação da universalidade da moral em um contexto pós-metafísico, Habermas propõe que as obrigações inerentes à ação comunicativa se adstringem aos limites da família, do grupo social, da cidade ou nação, sendo diferente, porém, da forma reflexiva da ação comunicativa, cujas argumentações apontam, por si mesmas, para além das formas particulares de vida. Ou

seja, somente pela ação comunicativa e seus pressupostos a pretensão de universalização cosmopolita de mandamentos normativos necessita do princípio democrático, sem o qual não é possível incluir, efetivamente, os interessados na participação do discurso e, portanto, nos debates acerca dos direitos que deverão ser universalizáveis. A necessidade de argumentação e deliberações reais é condição imprescindível à reflexividade do processo, permitindo um consenso mútuo, que somente é possível por meio da solidariedade dos participantes em seu processo de construção.

Habermas reconhece que essa solidariedade deve estar presente, isso porque

nos pressupostos programáticos de discursos ou de conselhos racionais, o teor normativo de suposições empreendidas na ação comunicativa é generalizado, abstraído e descingido, ou seja, é estendido a uma comunidade que insere e que, em princípio, não exclui nenhum sujeito capaz de falar e agir, desde que esteja em condições de dar contribuições relevantes (HABERMAS, 2002a p. 55).

A característica de generalização da ação comunicativa e, pois, do discurso mostra a saída para as incertezas decorrentes da superação do suporte teológico de fundamentação, permitindo que os envolvidos possam criar, com base e a partir de si mesmos, as próprias orientações normativas (HABERMAS, 2002a, p. 55). A fundamentação, portanto, passa a ser originária da inter-relação comunicativa dos envolvidos, observando-se pressupostos éticos do discurso para que possam, por eles mesmos, estabelecer os mandamentos morais que guiarão a sociedade ou então os consensos supranacionais.

Diante desse terreno vulnerável, construído a partir de concepções de mundo distintas, os envolvidos somente podem recorrer àquilo que têm em comum e àquilo que dispõem no momento do discurso. Habermas reconhece, entretanto, que, “depois do último fracasso”, o substrato comum foi reduzido às qualidades formais disponíveis na situação de “conselho”, e que podem ser partilhadas performativamente por seus integrantes, que se encontram reunidos de forma cooperativa, para construírem entendimentos mútuos. Ainda, admite que essa base é muito frágil, mas a neutralidade conteudista de sua subsistência comum pode representar também uma chance em face do constrangimento ocasionado pelo pluralismo de cosmovisões (cf. HABERMAS, 2002a).

A busca por critérios comuns a todas as culturas deve passar pela ética do discurso para que então possa chegar a algum referencial universal. O foco, portanto, em um referencial procedimentalista permite que o conteúdo das normas gerais seja alcançado por meio do diálogo, do entendimento mútuo, que leve em conta as intuições morais dos concernidos.

A falta de uma base de fundamentação conteudista, que era plenamente suprida pelas fundamentações imanentes transcendentais (ontoteológicas e soteológicas), é compensada pela práxis dos debates nos conselhos.

A partir dessa colocação, Habermas entende que há três passos a serem seguidos para se chegar a uma fundamentação do ponto de vista moral, no âmbito da teoria moral:

a) Se a práxis de debates em conselhos é o único modo possível para um julgamento imparcial de questões morais, então a referência a conteúdos morais precisa ser substituída pela referência auto-remissiva à forma dessa práxis. Ou seja, “só podem aspirar por validade as normas que puderem merecer a concordância de todos os envolvidos em discursos práticos” (HABERMAS, 2002a, p. 56), tal é o princípio “D”. A concordância ensejada sob condições discursivas assume o significado de um acordo mútuo motivado por razões epistêmicas. Lado outro, o princípio discursivo deixa em aberto o tipo de argumentação, ou seja, o caminho pelo qual se visa a um comum acordo discursivo. Com o princípio do discurso não se supõe que uma fundamentação de normas morais seja sequer possível fora do contexto de um comum acordo substancial (cf. HABERMAS, 2002a, p. 56).

b) O princípio “D” indica a condição a ser cumprida por normas válidas se elas puderem ser fundamentadas. O princípio da ética do discurso “D” diz que “toda norma válida encontraria o assentimento de todos os concernidos se eles pudessem participar de um Discurso prático” (HABERMAS, 1989, p. 148). A ética do discurso não oferece orientação conteudística, mas sim um procedimento permeado de pressupostos que devem garantir a formação imparcial dos juízos.

O discurso prático é um processo, “não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente” (HABERMAS, 1989, p. 148-149). Habermas assevera que é somente por esse procedimentalismo que a ética do discurso se distingue de outras éticas cognitivistas, universalistas e formalistas, tais como a teoria da justiça de Rawls.

Os indivíduos, de maneira intuitiva, sabem como conduzir uma argumentação e imaginam o que poderia fundamentar normas<sup>6</sup>. Para operacionalizar o princípio “D”, segundo Habermas, falta ainda uma regra para a argumentação que indique como as normas morais podem ser fundamentadas. O princípio universalizante é inspirado em “D”. Segundo “U”,

[...] uma norma só é válida quando as conseqüências presumíveis e os efeitos secundários para os interesses específicos e para as orientações valorativas de cada um,

<sup>6</sup> Motivo de constante debate é a afirmação habermasiana segundo a qual: “as intuições morais do quotidiano não precisam do esclarecimento dos filósofos” (HABERMAS, 2002a, p. 121). O autor pretende aqui evitar, por um lado, a constante negação filosófica da importância das intuições morais que orientam a práxis moral, real e efetiva como se a moral fosse um constructo do filósofo solipsista. Pretende, por outro lado, conferir à filosofia moral uma empreitada mais terapêutica, tal como encontrada em Wittgenstein, na medida em que se trata de repensar criticamente a própria herança das éticas filosóficas como ideologias difundidas pelo sistema educacional: “E a ética filosófica tem, em todo caso, uma função esclarecedora em face das confusões que ela própria provocou na consciência das pessoas cultas – logo, apenas na medida em que o cepticismo axiológico e o positivismo jurídico se instalaram como ideologias profissionais e penetraram na consciência quotidiana através do sistema educacional” (HABERMAS, 2002a, p. 121).

decorrentes do cumprimento geral dessa mesma norma, podem ser aceitos sem coação por todos os atingidos em conjunto (HABERMAS, 2002a, p. 56).

Por esse princípio, é necessário engajamento dos envolvidos e a assunção recíproca e generalizada de perspectivas alheias, o que exige não apenas empatia, mas também uma intervenção interpretativa na autocompreensão e na compreensão de mundo dos participantes, que precisam compreender e levar em conta as dinâmicas dos participantes (visão de mundo, perspectivas, linguagem). A colocação seguinte clarifica a inter-relação entre “D” e “U”:

“D” serve para nos tornar conscientes de que “U” exprime tão-somente o conteúdo normativo de um processo de formação da vontade e, por isso, deve ser cuidadosamente distinguido dos conteúdos da argumentação. Todos os conteúdos, mesmo os concernentes a normas de ação não importam quão fundamentais estas sejam, têm que ser colocados na dependência dos Discursos reais [...]. O princípio da ética do Discurso proíbe que, em nome de uma autoridade filosófica, se privilegiem e se fixem de uma vez por todas numa teoria moral determinados conteúdos normativos (por exemplo determinados conteúdos de justiça distributiva) (HABERMAS, 1989, p. 149).

A práxis de justificação argumentativa a partir de conselhos (reuniões deliberativas) é encontrada em todas as culturas e sociedades, seja de forma institucionalizada, seja informal. Diante desse fato, Habermas pondera que, em razão da disseminação universal desse tipo de resolução de problemas pela prática argumentativa e pela falta de alternativas a ela, “fica difícil contestar a neutralidade do princípio discursivo” (HABERMAS, 2002a, p. 57), principalmente pela ‘abdução’ do princípio de universalização.

O princípio “U” deixa entrever que pode haver um “pré-entendimento etnocêntrico” e, com ele, uma determinada concepção do que é bom, não compartilhado por outras culturas (HABERMAS, 2002a, p. 57), como conceitos substantivos e valorativos arraigados no inconsciente coletivo. Assim, valores eurocêntricos recairiam sobre uma compreensão de moralidade operacionalizada pelo princípio universalizante “U”, o que acarretaria a perda de força dos argumentos e uma suspeita sobre as conduções dos conselhos. Por isso, a teoria que se estende aos domínios do conteúdo valorativo passa a valer somente como uma contribuição para a ética do discurso prático, mas não como forma de fundamentação filosófica do ponto de vista moral (HABERMAS, 1989, p. 149).

c) O outro passo para se chegar a uma fundamentação sob o ponto de vista moral diz respeito à busca por normas capazes de alcançar uma concordância geral, os direitos humanos, por exemplo, e que não sejam contraintuitivas.

Nesse contexto, Habermas admite que, intuitivamente, é fácil vislumbrar

essa possível contaminação do discurso pelo *ethos* da sociedade europeia, mas se dá por satisfeito com o

[...] indício fenomenológico de que a argumentação se dá com a intenção de um convencimento recíproco quanto à legitimidade das reivindicações de validação que os proponentes apresentam em favor de suas asserções e que eles estão dispostos a defender diante de seus oponentes (HABERMAS, 2002a, p. 58).

Com a prática argumentativa, instaura-se uma dinâmica cooperativa na busca por argumentos melhores na qual a orientação para um acordo mútuo vincula, a princípio, os participantes. Passa a existir uma concorrência colaborativa para convencer os envolvidos sobre os argumentos apresentados e essa 'concorrência', que deve ser solidária, pode levar a resultados racionalmente aceitáveis na medida em que se fundamenta na força de convencimento dos próprios argumentos.

Desse modo, a aceitabilidade racional de uma asserção apoia-se sobre razões ligadas a determinadas qualidades do próprio processo argumentativo, a saber: (a) aqueles que podem oferecer contribuições relevantes devem participar do debate; (b) todos devem ter a mesma chance de participação com equilíbrio; (c) os participantes devem refletir antes de fazer suas colocações; (d) a comunicação não deve sofrer coações internas ou externas, e a escolha das opções deve ser conduzida pela força de convencimento do melhor argumento (HABERMAS, 2002a; 2003; 1989).

Assim, a atuação sinérgica de "U" e "D" deve privilegiar características de juízos morais válidos que sirvam de "pontos de referência normativos da via de desenvolvimento da capacidade de juízo moral" (HABERMAS, 1989, p. 149), e deve ser infensa a pressões externas, forças ocultas e desequilíbrios de participação dos envolvidos.

Então, a busca por uma fundamentação dos deveres morais passa, para Habermas, pela teoria do discurso, pela argumentação, eis que não subjazem mais justificações substanciais metafísicas. Por conseguinte, os discursos práticos deverão (i) inserir todos os participantes, por causa de seu caráter público; (ii) assegurar a igualdade de participação de cada um, em um equilíbrio que garanta o exercício equânime dos direitos de comunicação; (iii) garantir a ausência de engano, para viabilizar a pretensão de sinceridade, e (iv) de coação, para garantir uma aceitação não-coativa.

Essas condições significam o acesso irrestrito ao discurso, e não, ainda, à universalidade de uma norma vinculativa. São deveres e direitos referentes ao discurso, à sua forma e condução, e não a relações interpessoais externas ao processo de argumentação. Elucidativa a colocação de Habermas segundo a qual

As regras constitutivas do jogo argumentativo determinam o intercâmbio de argumentos e de posicionamentos de 'sim/não'; elas têm o sentido epistêmico de possibilitar a

justificação de asserções, e não o sentido prático imediato de motivar ações (HABERMAS, 2002a, p. 59).

O cerne da fundamentação moral, à luz da ética discursiva, consiste em que só através de uma regra argumentativa seja possível transferir o teor normativo desse jogo de linguagem epistêmico para a seleção de normas acionais, sugeridas em discursos práticos, juntamente com sua reivindicação de validação moral (HABERMAS, 2002a, p. 59). Nesse ponto, Habermas reflete que a obrigatoriedade da moral não deve ser resultante da “imposição transcendental de pressupostos argumentativos inevitáveis”, mas deve ir além e se ligar “a objetos peculiares do discurso prático – a normas nele introduzidas, e às quais remontam as razões arregimentadas nas reuniões em conselho” (HABERMAS, 2002a, p. 59).

Assim, a universalização das deliberações obtidas por meio da argumentação pode tornar-se plausível a partir do teor normativo de pressupostos argumentativos ligados a um conceito de fundamentação de normas além do que o próprio discurso propicia o exercício de uma atividade reflexiva que visa a não somente à tolerância, mas também ao efetivo reconhecimento mútuo.

A convergência de argumentos vindos de diferentes visões de mundo, ou o trabalho de argumentação racional, leva ao princípio dialógico da universalização “U”, fazendo com que o discurso encontre no próprio princípio “U” uma substância normativa, que auxilia a justificação em sociedades pós-tradicionais a partir das ações orientadas por entendimentos mútuos. Mas os problemas de fundamentação não terminam aí. Subsiste a questão da aplicação da norma, pois o ponto de vista moral só se valida de forma plena com o princípio da adequação, de Klaus Günther, e apenas em vista de juízos morais singulares conforme pondera Habermas (2002a, 60-61).

Assim, “questões morais sobre o convívio correto separam-se de questões pragmáticas da escolha racional de um lado, e de questões éticas do bem-viver ou da vida não-malograda de outro” (HABERMAS, 2002a, p. 60). Para Habermas, fica claro que o princípio “U” operacionaliza um princípio discursivo mais abrangente, que tem em vista um questionamento de ordem moral.

Por conseguinte, pela ética do discurso, coaduna-se o pluralismo cultural com o universalismo moral. Ademais, ela aponta para uma noção intersubjetiva de percepção moral. O discurso ético apresenta um relato coerente da argumentação prática, que faz justiça às ideias deontológicas e consequencialistas, mas também tem perspectivas razoáveis para enfrentar os desafios colocados pela comunidade e pelos defensores da ética do cuidado (HABERMAS, 2002a).

Pelo discurso, em uma situação ideal, visões de mundo concorrentes não se posicionam umas contra as outras, mas, a partir do agir comunicativo direcionado ao entendimento, devem justificar sua pretensão de validade de maneira autocrítica, à luz da confrontação argumentativa com as pretensões de validade (HABERMAS, 1989). Os conselhos são, pois, espaços para o

exercício do diálogo direcionado ao entendimento, lócus nos quais as visões de mundo diferenciadas são postas em contato e trabalhadas de forma solidária para se atingir um substrato normativo consensual universalizável.

Habermas defende que a ética do discurso reconstrói, por um ângulo, o conteúdo cognitivo da moral, contribuindo, dessa forma, para a justificação da validade das normas morais. O cognitivismo, o universalismo e o construtivismo formal da ética do discurso coexistem graças à nítida separação entre as regras da validade dos discursos morais e os conteúdos valorativos dos próprios juízos morais.

Uma tal ética que ergue uma pretensão de validade universal exigirá dos partícipes das discussões e controversas morais o que foi apontado também por Lawrence Kohlberg para juízos morais pós-convencionais:

[...] a completa reversibilidade dos pontos de vista a partir dos quais os participantes apresentam seus argumentos; a universalidade, no sentido de uma inclusão de todos os concernidos; finalmente, a reciprocidade do reconhecimento igual das pretensões de cada participante por todos os demais (HABERMAS, 2002a, p. 149).

A práxis de justificação por reflexão dos princípios “D” e “U” permite aos envolvidos praticarem, ao mesmo tempo, a autonomia do julgamento moral em situação com o respeito pelas normas procedimentais, imanentes e universais às controversas morais. Tais normas exigem dos partícipes dos debates morais a reversibilidade dos pontos de vista, a universalidade não excludente de todos os concernidos e a reciprocidade do reconhecimento igual das pretensões de validade moral.

As dimensões da reversibilidade, universalidade e reciprocidade, sustentadas por Kohlberg, são “uma *aproximação gradual* das estruturas da avaliação imparcial e justa de conflitos de ação moralmente relevantes” (HABERMAS, 2002a, p. 149). A ética do discurso alia-se ao construtivismo pedagógico de Kohlberg

[...] na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo (HABERMAS, 2002a, p. 155).

Sem essas três dimensões imanentes à ética do agir comunicativo, é impossível a busca reflexiva e construtiva do consenso responsável por todas as reivindicações de cada um dos participantes em relação aos conteúdos valorativos das normas mais justas para a construção de uma sociedade mais humana e solidária. Na prática do discurso argumentativo, assim como nos processos de aprendizagem em geral, é preciso que a busca do

entendimento mútuo em meio às divergências morais entre proponentes e oponentes seja conduzida de tal modo que cada um respeite um outro como a si mesmo em sua pretensão de reconhecimento moral.

## Considerações finais

A teoria do discurso parte de intuições morais, que são pressupostas pelos julgamentos morais. Como Kant, Habermas tematiza e reconstrói o que está implícito na moral ordinária e no julgamento, encontrando o contraste entre normas morais e meros imperativos usuais. A força dos deveres faz com que os destinatários se sintam obrigados a respeitar seus comandos, mesmo que esses não estejam conforme nossos interesses e mesmo que não tenham consequências punitivas em caso de descumprimento. Em qualquer caso, o ponto é que os deveres morais, em contraste com outras normas, carregam uma força interna ou um poder motivacional dentro de seu próprio comando que parece nem depender de ameaças externas, nem de gratificações e nem expressam meros desejos ou paixões dos envolvidos.

Diante do contexto de inexistência de teorias pós-metafísicas que não conseguem, a contento, justificar o conteúdo universal de uma moral que a todos abarque, independentemente de suas visões de mundo, e cuja universalização não signifique equalização artificial de suas diferenças, Habermas sustenta sua ética do discurso, a partir do agir comunicativo, como teoria procedimental por excelência, que tem o potencial de abarcar a todos os interessados, e cujas premissas permitem que visões de mundo distantes possam entrar em contato e, por meio de um agir argumentativo cooperativo e solidário, construam mandamentos com pretensões universalizáveis.

A força do discurso não reside, pois, em seu conteúdo, porque a justificação não se encontra aí, mas sim no procedimento de participação e integração intersubjetiva. O modelo procedimental da teoria discursiva coexiste ainda com o claro pressuposto construtivista em relação aos conteúdos dos debates morais. Por conseguinte, utilizando-se de procedimentos comunicativos direcionados ao consenso, sociedades contemporâneas podem não só conformar seu ordenamento democrático, mas podem também empreender espaços de diálogo que permitam a efetiva participação dos diversos grupos componentes da comunidade, a exemplo de conselhos representativos, por meio dos quais possam originar normas justas, construídas, levando-se em conta diferentes visões de mundo.

Pela formação argumentativa das opiniões morais livremente debatidas, os indivíduos ou grupos participantes das práticas discursivas terão a oportunidade de realizar uma autorreflexão sobre o mundo da vida e o seu *ethos*. Ao invés de assumirem passivamente a herança tradicional dos valores morais inseridos em uma dada comunidade e cultura historicamente determinada, Habermas propõe que os partícipes dos debates morais possam modificar suas convicções acerca das formas de vida boa e das concepções individuais sobre a vida digna desde que observem os princípios

de universalização acima apresentados. Essa reflexão é propiciada pelo processo de integração comunicativa orientada pelo melhor argumento.

A abertura, que permite um diálogo sobre as regras que deverão reger determinada sociedade ou grupo, deve permitir a revisão das concepções normativas, tendo em vista a mutabilidade da cultura, das crenças e tradições, bem como a inserção de novas formas de mundo aos grupos pré-estabelecidos, através da inclusão e reconhecimento do 'outro'. Essa alterabilidade permite uma reflexão ética a partir das lutas por reconhecimento e da mudança de concepções e pontos de vista. É a adaptabilidade dos ordenamentos e dos mandamentos morais às exigências pluralistas do mundo contemporâneo.

Desse modo, a teoria do discurso pode ser vista como uma alternativa teórica em meio ao crescente ceticismo e relativismo moral para a conexão intrínseca que deve haver entre direitos humanos e reflexividade ética das formas de vida, e entre exercício dos direitos e compreensão de si, do outro e da comunidade circundante, em um exercício de assimilação de alteridade.

O universalismo moral, portanto, não é visto por Habermas como aniquilamento de diferenças, mas como busca construtiva e contínua por uma fundamentação reflexiva, capaz de acolher diversas visões de mundo, já que procura incluir e reconhecer os envolvidos na diversidade do seu *ethos*. Fundamentação que, ao final, reencontra-se com as intuições morais concretas dos participantes dos debates morais que exigem respeito mútuo, traduzido pela reversibilidade de papéis, pela reciprocidade no agir comunicativo, pelo reconhecimento igual de direitos e obrigações e, sobretudo, pela solidariedade e inclusão responsável.

## Referências

---

DUTRA, Delamar José Volpato. Direitos, deveres não: o teor cognitivo da moral moderna. *Veritas*, v. 56, n. 3, p. 108-124, 2011.

FINLAYSON, J. G. *Habermas, a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. Lutas pelo reconhecimento no Estado democrático constitucional. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 125-164.

\_\_\_\_\_. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos. In: HABERMAS, Jürgen. **Sobre a constituição da Europa**: um ensaio. São Paulo: Ed. Unesp, 2012, p. 7-38.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, v. 1, 2016.

LOHMANN, Georg. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. **Trans/Form/Ação**, v. 36, p. 87-102, 2013.

McNAUGHTON, D. **Moral Vision**: an introduction to ethics. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1988.

OLIVEIRA, Nythamar de. Mundo da vida, *ethos* democrático e mundialização: a democracia deliberativa segundo Habermas. **Doispontos**, v. 5, n. 2, p. 49-71, 2008.

SILVA, André. Pluralismo e autonomia: algumas considerações a partir do pensamento pós-metafísico. **Anais eletrônicos do 37º Encontro Anual da Anpocs de 2003...** São Paulo: Lindóia, 2003, p. 1-34. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/spg-2/spg09-2/8716-pluralismo-e-autonomia-algumas-consideracoes-a-partir-do-pensamento-pos-metafisico/file>>. Acesso em: 11 out. 2017.

SILVA, Bruno L. de Paiva. A análise genealógica do teor cognitivo da moral em Jürgen Habermas. **Pensar-revista eletrônica da FAJE**, v. 2, n. 1, p. 24-36, 2011.

REHG, William. **Insight & solidarity**: the discourse ethics of Jürgen Habermas. Los Angeles: University of California Press, 1997.

REIS, Ronaldo R. O abandono da totalidade e a distopia da diversidade. **Revista Conhecimento & Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 65-77, 2010.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Para compreender Habermas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SALLES, Denise M. N. N. L.; SALLES, S. de S. Os direitos humanos, entre suspeição e atestação. **Revista Portuguesa de Filosofia**, t. 70, f. 2/3, p. 361-381, 2014.

*[...] o habitus, como a própria linguagem humana, é um sistema aberto que capacita os indivíduos a lidar com situações imprevistas, sempre mutáveis; assim, é um “princípio gerador de estratégias” que permite antes uma inovação incessante que um projeto rígido. A vida social contém muitos habitus diferentes, cada sistema adequado ao que Bourdieu denomina um “campo”.*

***Helenice Pereira Sardenberg  
Igor Baptista de Oliveira Medeiros***

# Educação e ideologia: em busca da crítica emancipatória

## *Education and ideology: in search of emancipatory criticism*

HELENICE PEREIRA SARDENBERG\*

IGOR BAPTISTA DE OLIVEIRA MEDEIROS\*\*

### Resumo

O presente artigo busca discutir o papel da escola, na contemporaneidade, sem perder de vista a ideologia que permeia os processos e práticas no campo da educação. Entende-se que esta ideologia, focada numa perspectiva de mercado, incita a manutenção do *status quo* de pequena parcela da população, além de inviabilizar a emancipação da maioria, na medida em que exclui para “incluir perversamente”. Neste sentido, discute-se não apenas o capital cultural da elite dominante, mas, também, o processo de socialização, não menos importante no contexto escolar, forjado por uma visão capitalista *a priori* excludente.

**Palavras-chave:** Educação. Ideologia. Emancipação. Capital cultural. Exclusão.

### Abstract

This article discusses the role of schools in our contemporary times, without losing sight of the ideology that permeates the processes and practices in the field of education. Understanding that this ideology, focused on a market perspective, evokes the status quo maintenance of very few citizens, in addition to derail the emancipation of the majority insofar as it excludes to “include perversely.” In this sense, we discuss not only the cultural capital of the ruling and dominant elite, but also the socialization process, not least important in the educational context, forged by a capitalist vision *a priori* exclusionary.

\* Doutora em Serviço Social Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pós-doutora em História Política (UERJ); Pesquisadora UERJ/NUCLEAS; Email: helenice.sardenberg@lasalle.org.br

\*\* Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS); Professor na Universidade Federal do Pampa; Email: ibomedeiros@gmail.com

**Keywords:** Education. Ideology. Emancipation. Cultural capital. Exclusion.

Estamos vivendo um momento muito peculiar na história da humanidade. Se começarmos a pensar, podemos relativizar algumas circunstâncias bastante pertinentes. Vejamos: em plena Idade Média, toda a questão do conhecimento estava centrada em Deus, nossa visão do/de mundo, portanto, era teocêntrica. Contudo, essa visão foi se encaminhando, quando da transição para a modernidade, para a figura do homem; sai de cena, assim, o teocentrismo para que a visão antropocêntrica tome corpo e forma, numa sociedade que já anunciava que todas as soluções para os dilemas humanos não estariam mais na figura de Deus e, sim, na razão, na ciência e na tecnologia.

Entretanto, a modernidade, segundo alguns teóricos, esgotou-se, pois que não conseguiu responder a todas as demandas do próprio homem, como também razão e ciência mostraram que não há só benefícios por elas conquistados; a outra face da mesma moeda nos convida a refletir sobre o quanto de atrocidades a ciência propiciou, fazendo vítimas aqueles que nela acreditaram, haja vista as armas atômicas e biológicas.

Em 1947, Max Horkheimer e Theodor Adorno, dois filósofos alemães da Escola de Frankfurt, alicerçaram o pensamento da teoria crítica, ao escreverem, em sua *Dialética do Esclarecimento*, que a razão tornou-se inerentemente violenta e manipuladora, esmagando as particularidades sensuais da natureza e do corpo. Pensar, para eles, passou a trazer culpa de uma cumplicidade com a dominação ideológica. Contudo, renunciar inteiramente ao pensamento instrumental seria retornar ao irracionalismo bárbaro. De fato, o princípio de identidade luta por suprimir toda a contradição e esse processo foi aperfeiçoado no mundo reificado, burocratizado, administrado pelo capitalismo avançado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

De lá para cá, são inegáveis os benefícios para a humanidade advindos da ciência pautada na razão, foram muitos os avanços e as conquistas, sobretudo nas ciências médicas e na alta tecnologia, robótica e cibernética. Mas, hoje, passadas quase duas décadas do orvalho do novo milênio, muitas perguntas ficaram sem respostas, de certa forma, já que a sociedade foi se embrutecendo. Acompanhamos, sobremaneira, um senso de individualismo exacerbado, que reluta em ceder espaço ao outro, evitando que alteridades se revelem ou, ainda, se confrontem. Na era do cada um por si, independentemente de tantas ações afirmativas contra os mais variados preconceitos, é curioso perceber o quanto cresce a xenofobia, o racismo, a misoginia, a homofobia, o fundamentalismo religioso.

Respondendo à intensificação da alienação e da irracionalidade em uma avançada sociedade capitalista, a teoria crítica, fundada pela Escola de Frankfurt, em suas três diferentes fases, aliada aos estudiosos que a seguem até hoje, é um arcabouço teórico, compreensivo-ideológico, historicamente autorreflexivo visando simultaneamente a explicar a dominação e apontar

as possibilidades de originar uma sociedade racional-substantiva, humana e livre. Esse ensaio teórico visa relacionar essas análises dos estudiosos clássicos da teoria crítica sobre a ideologia com o cenário educacional brasileiro.

Os estudiosos da Escola de Frankfurt tinham uma preocupação em comum ao observarem que o capitalismo possui uma capacidade intrínseca de aniquilar as precondições para consciência política, crítica e revolucionária. O mecanismo capitalista instaurava uma sofisticada consciência que passou a sustentar a opressão por via de uma dominação ideológica. A partir dessas análises, a teoria crítica frankfurtiana passa a reconhecer a ideologia como parte das fundações da estrutura social.

Na época, em meio a esses impasses teórico-reflexivos, Adorno contestava que opor simplesmente a diferença à identidade, a pluralidade à unidade, o marginal ao central seria recair na oposição binária. Além disso, seria puro formalismo imaginar que alteridade, heterogeneidade e marginalidade são benefícios políticos absolutos independentemente de seu conteúdo social concreto. Dessa forma, Adorno não queria simplesmente substituir a identidade pela diferença, mas sua sugestiva crítica da tirania da equivalência o levou com muita frequência a “demonizar” o capitalismo moderno como um sistema uniforme, pacificado, autorregulador (EAGLETON, 1997).

De fato, chegamos a um período histórico em que nem mais o homem heroico nem Deus são solução para as demandas humanas. Acabaram-se as grandes narrativas; circulamos em uma sociedade altamente fragmentada, egoísta, dividida entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, em que a sensação de entropia marca presença. Vivemos o caos – a desordem – numa aparente ordem imposta; somos, hoje, reféns do mercado! Esta é a nova ordem! Submetemo-nos aos ditames do mercado, ele ditando o que se deve ou não fazer. Afinal, o cliente sempre tem razão.

Creemos nisso, creemos no mercado global, sendo assim, não sem razão, a sociedade, neste processo de fragmentação, vem construindo um novo paradigma que impõe novas formas de relacionamento com o outro, bem como novas formas de ações nas diversas instituições, notadamente, faz-se necessário começar a esmiuçar a escola, mais especificamente a educação e o seu papel no momento atual, pois que esta é a instituição na qual a maioria dos atores sociais passou ou pela qual passa sistematicamente.

A escola, hoje, deixa de ser um possível mecanismo de emancipação como queria Marx (1976), para se tornar uma instituição que, a despeito de todas as colocações weberianas anticapitalistas (1981), racionaliza a vida ao mesmo tempo em que a burocratiza sustentando o capitalismo na sua forma mais perversa que conhecemos pelo nome de neoliberalismo, “desencantando o mundo” (WEBER, 1981).

Cabe ainda destacar que sendo a escola espaço onde conhecimento científico se perpetua e se transmite, cabe a ela, hoje, também, mais do que em qualquer tempo, a socialização, em conformidade aos pressupostos durkheimianos (1975) que dizia ser a escola espaço de socialização,

confirmando que é através da educação que o indivíduo torna-se membro da sociedade. Durkheim não poderia ser mais atual! Inclusive quando pontua sobre a solidariedade orgânica que se consubstancia na diminuição da consciência coletiva em detrimento de uma consciência individual, ensejando cada vez mais o individualismo.

Esta análise eclética da tripartite clássica (Marx-Durkheim-Weber) das ciências sociais nos permite problematizar sobre a exacerbação do individualismo em nossa contemporaneidade, visto que a família vem terceirizando a educação de suas crianças, especialmente por conta das demandas do capital que exigem que todos estejam vendendo a sua força de trabalho para que, em troca de um salário, possam estar, inextricavelmente, na esfera do consumo e, deste modo, sentirem-se incluídos, mesmo que perversamente. Desta maneira, avalia-se que a exclusão num processo metamórfico se configura em uma ‘inclusão perversa’<sup>1</sup>, pois que coopta os “desvalidos” e os insere no submundo da marginalidade. Surgindo daí uma nova classe de sujeitos, reféns do simulacro de uma cidadania que se pode cunhar de cidadania periférica, até porque “a sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais de desenvolvimento econômico.” (MARTINS, 2009, p. 33)

Como exemplo, podemos citar Léa Paixão que, em seu texto, *Socialização na Escola* (2011), diz, como resultado de pesquisa realizada sobre o significado da escolarização com um grupo de catadoras do lixão, que a maior expectativa destas mães quanto à escolarização de seus filhos, ou melhor, quanto à contribuição da escola, centrava-se na socialização, preocupando-se muito mais com aquisição de comportamentos, valores, posturas, do que com a aprendizagem cognitiva em si, isto é, “com aquisição da leitura e da escrita”. Isto posto, cabe perguntar: qual é, então, o papel da escola? Educar para socializar?

Léa Paixão (2011), ainda, “fala” não ter percebido diferença nos desejos de socialização dos filhos, seja na escola pública ou privada, sejam eles das classes privilegiadas ou das classes menos privilegiadas.

Sendo a escola um aparelho ideológico de Estado, como aponta Althusser (1985), imprimindo e legitimando a lógica dominante pelo processo de inculcação, não nos causa estranheza diferentes públicos pensarem da mesma forma e terem os mesmos desejos.

Desta forma, tais posturas nos levam a pensar na força do “*habitus*” preconizado por Bourdieu (1998), com base aristotélica, quando este mostra a maneira com que vamos internalizando as normas vigentes. Bourdieu desenvolve esse conceito, com o qual designa a inculcação nos homens e mulheres de um conjunto de disposições duráveis que geram práticas e ideologias particulares, isto é, para ele

<sup>1</sup> Conceito utilizado por José de Souza Martins, 2009.

Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (BOURDIEU, 1998, p. 191)

Logo, o *habitus*, como a própria linguagem humana, é um sistema aberto que capacita os indivíduos a lidar com situações imprevistas, sempre mutáveis; assim, é um “princípio gerador de estratégias” que permite antes uma inovação incessante que um projeto rígido. A vida social contém muitos *habitus* diferentes, cada sistema adequado ao que Bourdieu denomina um “campo”. Um campo é um sistema competitivo de relações sociais que funciona segundo sua lógica interna, composto de instituições ou indivíduos que competem pelo mesmo objetivo (EAGLETON, 1997, p. 141).

Em sua entrevista com Eagleton, Bourdieu (1994) vai esclarecer que uma afirmação dita como ideológica é, muitas vezes, um insulto, de modo que essa própria designação torna-se um instrumento de dominação simbólica. Ele procurou substituir o conceito de ideologia por “dominação simbólica”, “potência simbólica” ou “violência simbólica”, para tentar controlar alguns dos usos ou abusos a que ele fica sujeito.

Nesse sentido, uma das razões de Bourdieu não gostar da palavra ‘ideologia’ é o pensamento aristocrático de Althusser. Ele prefere a noção de *doxa*. Por exemplo, poderia se dizer que todos os sistemas educacionais são um tipo de mecanismo ideológico, são um mecanismo que produz distribuição desigual do capital pessoal e legitimam isso. Esses mecanismos são inconscientes. Eles são aceitos – e isso é uma coisa muito poderosa, que, a nosso ver, não é apreendida na definição tradicional de ideologia como representação, como falsa consciência. Para Bourdieu (1994), falou-se demais em consciência, demais em termos de representação. O mundo social não funciona em termos de consciência, ele funciona em termos de práticas. Ao usarmos a *doxa*, aceitamos muitas coisas sem conhecê-las, e é isso que se chama ideologia.

Assim, pensando a educação, as normas atuais explicitam os desejos apontados por diferentes públicos e que se fazem coincidentes; temos, já faz um tempo, uma nova conformação familiar, desprovida da figura paterna, fazendo com que as mães estejam no mercado de trabalho para garantir o sustento da família, diferentemente do que se vislumbrava, ainda, em meados do século passado. Não sem razão, o desejo de *sociação* dos filhos delegado à escola.

O mercado de modo inexorável cobra presença maciça de todos nos meios de produção, até porque valemos pelo que podemos consumir. Sem consumo, nossa cidadania não se manifesta. Esta é a nova lei do mercado, não importa em que circuito da economia se esteja na medida em que se

possa garantir o consumo; estamos, portanto, nos comportando como os cidadãos dos novos tempos. Em outras palavras, não há como se garantir a própria cidadania, com direitos a serem usufruídos, até porque tudo tornou-se mercadoria. Isto implica dizer, portanto, que a desigualdade aponta a impossibilidade de cidadania para muitos, sobretudo porque esta cidadania se perfaz pelo consumo, logo se instaura a naturalização e banalização da exclusão. (SARDENBERG, 2011)

Desta maneira, como agir a escola? De que maneira ela se impõe na contemporaneidade? Quais os subsídios que ela pode garantir ensejando uma sociedade mais igualitária?

São muitos os debates em torno destas questões, há até quem diga que a escola é um dos mecanismos de construção das desigualdades, particularmente se formos colocar em pauta a discussão sobre capital cultural. Bourdieu (2001) esclareceu, sobremaneira, a questão do capital cultural, sobretudo, quando aponta que a escola trabalha com o capital cultural da elite dominante.

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu (uma vez que neste último caso, talvez seja quase nulo o efeito de obstáculos econômicos) basta lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação (BOURDIEU, 1998, p. 297, grifos do autor).

Podemos, assim, até traçar um paralelo com os argumentos de Basil Bernstein (1971) sobre sua teoria dos códigos; a escola utiliza de um código elaborado denegando às classes populares o direito ao entendimento da cultura dominante. Portanto, afirmamos, segundo Fairclough (1996), que a ideologia e as relações de poder se consubstanciam no discurso.

Sendo assim, o discurso da escola se distancia dos discursos das classes populares, pois que a escola, como aparelho ideológico que é, tem como função reproduzir e legitimar a ideologia dominante, fazendo dos discursos das classes dominantes, o discurso de todos.

Para entender esse processo, precisamos analisar a noção de ideologia presente em autores clássicos, oriundos do pensamento marxista que deram origem a esse termo. Segundo Eagleton (1997, p. 116), para o filósofo alemão da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, a ideologia é uma

forma de 'pensamento de identidade' - um estilo veladamente paranoico de racionalidade, que transmuta, inexoravelmente, a singularidade e a pluralidade das coisas em mero simulacro de si ou que as expulsa para além de suas fronteiras, em um ato de exclusão dominado pelo pânico. Por isso, o oposto da ideologia não seria a verdade ou a teoria, mas a diferença ou a heterogeneidade.

Nas ideias de Adorno, a ideologia homogeneiza o mundo, igualando naturalmente fenômenos distintos e, assim, o desmanche disso exige uma "dialética negativa", que se esforça, talvez impossivelmente, por incluir no pensamento o que é heterogêneo a ele. Para Adorno, o paradigma mais elevado de tal razão negativa é a arte, que fala pelo diferencial e não-identico, promovendo as afirmações do particular sensual contra a tirania de alguma totalidade única (EAGLETON, 1997).

Na Dialética do Esclarecimento, obra escrita por Adorno e seu colega Max Horkheimer, em 1947, a razão tornou-se inerentemente violenta e manipuladora, esmagando as particularidades sensuais da natureza e do corpo. Pensar, simplesmente, é ser culpado de cumplicidade com a dominação ideológica; contudo, renunciar inteiramente ao pensamento instrumental seria retornar ao irracionalismo bárbaro. O princípio de identidade luta por suprimir toda a contradição e, para Adorno, esse processo foi aperfeiçoado no mundo reificado, burocratizado, administrado do capitalismo avançado. A ideologia, em resumo, é um sistema "totalitário" que geriu e processou todos os conflitos sociais até privá-los de existência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Opor simplesmente a diferença à identidade, a pluralidade à unidade, o marginal ao central é recair na oposição binária, como sabem perfeitamente os mais sutis desconstrutores. É puro formalismo imaginar que alteridade, heterogeneidade e marginalidade são benefícios políticos absolutos independentemente de seu conteúdo social concreto. Adorno não quer simplesmente substituir a identidade pela diferença, mas sua sugestiva crítica da tirania da equivalência leva-o, com muita frequência, a "demonizar" o capitalismo moderno como um sistema uniforme, pacificado, autorregulador (EAGLETON, 1997, p. 117).

De fato, se pensarmos as movimentações do nosso sistema socioeconômico vigente, em voz uníssona, nas publicações nacionais e internacionais, o capitalismo está sempre no banco dos réus – cada vez mais adjetivado; no caso da escola: "capitalismo acadêmico" (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

Imerso no mundo globalizado, o capitalismo acadêmico surge desse contexto de transnacionalização da educação e de hibridização das identidades culturais, gerando um poder monopolista a partir de megafusões das principais corporações de educação com outras dos meios de comunicação, dos produtores e distribuidores das indústrias no campo da cultura e da educação (PARASKEVA, 2009).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. A indústria cultural pode se vangloriar "de ter

levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feito das mercadorias” (ADORNO; HORKHEIMER, p. 111).

Não obstante, é a filósofa brasileira Marilena Chauí (2011) que evidencia que a educação, assim como a cultura, é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. Mas, na forma da indústria cultural, a economia gerencialista neoliberal nega esses traços da cultura, reforçando-a como cultura de massa, na qual obras de pensamento e de arte tendem de expressivas a tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho de criação, tornarem-se eventos para consumo. É sob essa égide que a educação tem se reificado como simulacro para ser consumida, devorada e nulificada.

O capitalismo acadêmico, na educação, é uma categoria ideológica, assim como as indústrias culturais no campo da cultura. Eles favorecem a abertura de cada nação à variedade de informação e, ao mesmo tempo, há a concentração dos meios, a homogeneização dos conteúdos e o acesso desigual e assimétrico aos bens e mensagens (CESÁRIO, 2007).

Essa dinâmica de trocas simbólicas concentradas, homogêneas e assimétricas se dá em uma espiral de contínuo movimento, de forma que outros modos de distinção passarão a ser invocados para estabelecer alegações e discursos monopolistas, idealizados para garantir a veracidade dessas alegações. A mudança de linguagem discursiva corresponde à ascensão da competição e globalização internacional dos empreendimentos educativos e culturais, assumindo papéis distintivos, refletindo a transformação em *commodities* do consumo educativo e cultural de linhas padronizadas (HARVEY, 2006).

Cultura, arte e educação se reduzem mediante sua subordinação à totalidade da indústria cultural e educacional, que consistem na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A isso Benjamin (2000) se refere como a perda da obra de arte de sua aura em meio à era da reprodutibilidade técnica. Ao multiplicar o reproduzido, coloca-se no lugar de ocorrência única, a ocorrência em massa. Na medida em que permite à reprodução ir ao encontro de quem apreende, atualiza-se o reproduzido em cada uma das situações.

Assim, a lógica econômica neoclássica imperando no campo da educação reforça a noção de poder monopolista a partir da propriedade privada na perspectiva da acumulação de capital. Isso ocorre porque o capital possui meios de se apropriar e extrair excedentes das diferenças locais, das variações culturais locais e dos significados morais, não importando sua origem. A desenvergonhada transformação em *commodities* e comercialização de

tudo são, afinal, indicadores dos nossos tempos (HARVEY, 2006).

Bourdieu (2005) destaca que são os agentes que criam o campo econômico e este só existe pelos agentes que se encontram nele e lhe conferem certa estrutura. Além disso, é na relação entre as diferentes empresas que o produzem, que se engendra o campo e as relações de força que o caracterizam. A estrutura do campo e a distribuição desigual dos recursos, na forma das diferentes espécies de capital, contribuem para assegurar a reprodução do campo, através de barreiras à entrada no mesmo, resultantes da desvantagem permanente que os novos que entram devem enfrentar. Estas tendências imanentes à estrutura do campo fazem com que ele favoreça os agentes que nele têm mais capital. As forças do campo orientam os dominantes em direção às estratégias que têm por finalidade redobrar sua dominação (BOURDIEU, 2005).

Não sem razão, toda a obstinação das megafusões de grupos educacionais a fim de dominarem o campo de forma a instituírem as normas e regras que mais lhes beneficiam, principalmente, quando da ausência de um Estado atuante e regulador.

Por isso, a ação intervencionista do Estado é imprescindível para que o campo da educação não se deixe enganar pelas promessas do gerencialismo, como ilusão ideológica, que levam apenas a rarefações dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, aprisionando-os na insistência pela ideologia que os escraviza.

Em sendo um metacampo, além de estar presente em todos os campos e ajudar na sua dinâmica constitutiva, o Estado não é somente o regulador dos mercados encarregado de assegurar a ordem e a confiança, nem o árbitro intitulado a controlar as empresas e suas interações, mas, também, um agente que contribui decisivamente para a construção da demanda e da oferta, ambas as formas de intervenção operando sob influência direta ou indireta das partes intimamente interessadas (BOURDIEU, 2005, p. 40-41).

Dessa forma, no campo da educação, é papel do Estado desenvolver políticas públicas para não deixar o setor educacional entregue ao bel prazer do mercado e procurar fornecer fomentos para a produção e, principalmente, para a distribuição dos produtos educacionais locais, regionais e nacionais de acordo com a vocação econômica de cada lugar, enfatizando o intercâmbio entre os mesmos. A atuação do Estado, em um país como o Brasil, deve promover a educação e oferecer opções simbólicas para os cidadãos de cada região. As políticas públicas para a educação devem se voltar não só para garantir o acesso de todos os bens materiais e imateriais, mas, também, para preservar e defender a diversidade da produção e circulação de produtos simbólicos no seu território.

Todavia, visto que o que está em jogo é o poder do capital simbólico coletivo, ou seja, o poder dos marcos especiais de distinção vinculados a algum bem, dotados de um poder de atração importante em relação aos fluxos de capital; e dada a perda de poderes monopolistas por causa do

transporte e comunicação mais fáceis e a redução de outras barreiras para o comércio, a luta pelo capital simbólico coletivo se tornou ainda mais importante como base para as rendas monopolistas (HARVEY, 2006, p. 233).

Assim, é na esfera simbólica que o gerencialismo, a ideologia da industrialização e massificação da educação, opera de forma a reduzir todos os bens educacionais em mercadorias passíveis de serem calculadas monetariamente, de pô-las um preço, comercializá-las e consumi-las para a satisfação das necessidades ou desejos de outrem. Isso ocorre pela prática do discurso gerencialista que almeja reduzir a capacidade emancipatória e transformadora da arte e da educação a '*brinquedinhos*' de experiência relaxante e prazerosa para que a massa trabalhadora explorada consiga ter um breve descanso das prolongadas jornadas de trabalho no capitalismo tardio.

À guisa de exemplificação, basta acompanhar os principais filmes vistos nas salas de cinema do país, todos de comédia ou ação que reproduzem uma lógica de entretenimento alienante, além das salas de aula no período noturno de escolas do ensino básico ao superior: todas abarrotadas de alunos sonolentos que mal conseguem participar do debate em aula ou vazias devido à evasão oriunda das fortes demandas de trabalho, ensejando a evasão.

As pesquisas indicam que a evasão continua, o jornal O Globo de 29 de fevereiro de 2012 apontava, em sua reportagem sobre evasão escolar, que os dados são desanimadores não só pelo abandono dos jovens da vida escolar que vem aumentando desde 2008, como também o problema da distorção série-idade que muitos acreditavam já ter sido superado. Além do que, permanece o grande número de reprovações; os dados estatísticos foram fornecidos pela ONG Rio Como Vamos (RCV). Esta reportagem também indicava o abandono dos estudos pelas meninas, em função da gravidez precoce, assim como a necessidade de se trabalhar para ajudar nas despesas da família. Como resolver tais questões?

Importante ressaltar que já estamos quase no final de 2016 e o quadro não mudou; pelo contrário, a situação se agrava a passos largos conforme denúncias estampadas nos mais variados jornais, bem como em pesquisas realizadas nas mais diferentes universidades do país.

Sendo assim, como pensar a escola, a educação, sem relativizar a sociedade? Pois que a escola, sendo um espaço microssocial, espelha este espaço maior que é a sociedade que, de forma amesquinhada e indigente, vem contribuindo, sobretudo, mesmo que de forma velada, algumas vezes, para exclusão da grande maioria da população!

Há legitimidade em torno das relações de poder, talvez seja por isso que a escola atenda às exigências daqueles que o detém, de maneira a garantir o *status quo* da maioria. Estamos, é fato, vivendo um momento bastante angustiante concernente à educação de nossas crianças e jovens de todas as classes sociais, ora por um lado porque contribuimos para formação de verdadeiros tiranos, ora porque não conseguimos minimizar o fosso construído entre as classes sociais. Impossível acreditar que a educação tem

um papel redentor nesta sociedade, que, no dizer de José de Souza Martins (2009), exclui para incluir precariamente! Sob esta ótica, talvez, se possa recorrer a este mesmo autor para pensar como ele que:

[...] o capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão e inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 2009, p. 32).

O caminho de superação da escola pode passar por um entendimento dos dizeres do filósofo alemão tardio, da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas, para quem a ideologia é uma forma de comunicação sistematicamente distorcida pelo poder – um discurso que se tornou um meio de dominação e que serve para legitimar relações de força organizadas. Habermas chama a atenção para a possibilidade de um sistema discursivo inteiro que está, de certa maneira, deformado. O que falseia tal discurso é o impacto sobre ele de forças extradiscursivas: a ideologia marca o ponto em que a linguagem tem sua forma comunicativa distorcida pelos interesses de poder impingidos a ela. Uma rede de comunicação sistematicamente deformada tende, assim, a ocultar ou erradicar as próprias normas pelas quais se poderia dizer que é deformada e, portanto, torna-se peculiarmente invulnerável à crítica. Se a ideologia é linguagem falseada, então, presumivelmente, devemos ter alguma ideia do que seria um ato comunicativo “autêntico” (EAGLETON, 1997).

Nas ideias de Habermas, existe, em outras palavras, uma espécie de racionalidade “profunda” embutida nas próprias estruturas de nossa linguagem, independentemente do que dizemos e é isso que fornece a Habermas a base para uma crítica de nossas práticas verbais efetivas. Num sentido curioso, o próprio ato de enunciação pode tornar-se um julgamento normativo do que é enunciado. Se queremos conhecer a verdade, temos de mudar nossa forma de vida política. Assim, a verdade está profundamente ligada à justiça social: nossas pretensões de verdade referem-se a uma condição social alterada onde possam ser “redimidas”. É assim que Habermas pode observar que “a verdade dos enunciados está ligada, em última análise, à intenção do bem e da vida verdadeira” (EAGLETON, 1997, p. 119).

O oposto da ideologia para Habermas não é exatamente a verdade ou o conhecimento, mas aquela forma particular de racionalidade “interessada” que chamamos *crítica emancipatória*. É de nosso interesse nos livrarmos de restrições desnecessárias ao nosso diálogo comum; pois, a menos que o façamos, os tipos de verdade que precisamos estabelecer estarão além

de nosso alcance. Uma crítica emancipatória é uma crítica que traz essas restrições institucionais à nossa consciência, e isso só pode ser alcançado pela prática da autorreflexão coletiva. A escola, entendida como um campo de saber, cabe engendrar os mecanismos de acesso a essa crítica emancipatória a partir da criação de práticas de ensino e de organização da educação de forma mais coletiva. Sem excluir para depois “incluir perversamente”!

## Referências

---

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Contraponto: Rio de Janeiro, 1994. p. 265-278.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. O campo econômico. **Revista Política e Sociedade**, n. 6, abr. 2005.
- \_\_\_\_\_. The forms of capital. In: GRANOVETTER, Mark; SWEDBERG, R. **The sociology of economic life**. Westview Press: Colorado/USA, 2001.
- CESÁRIO, L. B. Reflexões sobre as atuais políticas públicas para o cinema no Brasil em meio à transnacionalização da cultura. **Revista da FAMECOS/PUCRS**, n. 18, Porto Alegre, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DURKHEIM, Èmile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Addison Wesley Longman Limited. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM202JE, England, 1996.

- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1976
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. Socialização na escola. In: PAIXÃO, Léa P.; ZAGO, Nadir. (Orgs.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- PARASKEVA, J. M. (Org). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.
- SARDENBERG, Helenice P. **Uma cidade partida: o dilema da desterritorialização pelo turismo**. 2011. Tese. (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro.
- SLAUGHTER, S; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira/UnB, 1981.

*A adolescência é compreendida como uma construção social que tem repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. É significada, interpretada e construída pelos homens. A busca da compreensão do que é a adolescência implica entender sua gênese histórica e seu desenvolvimento e, daí, compreender que esse sujeito em construção utiliza de forma subjetiva as informações advindas dos modelos sociais, transformando-as em elementos individuais de sua identidade.*

***Maria Luzia da Silva Santana  
Marcelo Máximo Purificação***

# Adolescência, educação e cultura consumista no documentário “Pro dia nascer feliz”

## *Adolescence, education and culture consumer in the documentary “For day to be happy”*

MARIA LUZIA DA SILVA SANTANA\*  
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO\*\*

### Resumo

Este artigo problematiza a adolescência na sociedade de consumo brasileira a partir do documentário “Pro dia nascer feliz”, que aborda aspectos da vida de adolescentes de seis escolas brasileiras. A partir de um olhar integrativo e abrangente do adolescente na sociedade do dispêndio, considera que o seu desenvolvimento é um fenômeno multifacetado que envolve a pessoa, o aparato biológico, o contexto histórico-sócio-cultural e suas interações sociais. Com base nos relatos dos adolescentes presentes no documentário, sugere-se que é necessário construir caminhos e estratégias para o desenvolvimento positivo deles no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Adolescentes. Educação. Cultura de consumo. Desenvolvimento.

### Abstract

This article problematizes adolescence in Brazilian consumer society from the documentary For day to be happy, which deals with aspects of the life of adolescents from six Brazilian schools. From an integrative and comprehensive view of the adolescent in the society of the expenditure, considers that his development is a multifaceted phenomenon that involves

\* Doutoranda e Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília/UCB; Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; Email: santanapsi@gmail.com

\*\* Pós-Doutor Júnior em Educação pela Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Coimbra; Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra; Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros/UNIFIMES, GO; Email: maximo@fimes.edu.br

the person, the biological apparatus, the historical-socio-cultural context and its social interactions. Based on the reports of the adolescents present in the documentary, it is suggested that is necessary to construct ways and strategies for their positive development in the school context.

**Keywords:** Adolescents. Education. Consumer culture. Development.

## Introdução

A adolescência não é vista aqui como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens (BOCK, 2007, p. 68).

“Pro dia nascer feliz”, dirigido por João Jardim (2005) é um documentário brasileiro que relata as vivências de estudantes em escolas através do qual o diretor fez observações e filmagens no contexto do cotidiano escolar; entrevistou professores, diretores e alguns adolescentes. O documentário aborda as mazelas da educação, pontuando problemas como a evasão escolar, a reprovação, as péssimas condições de infraestrutura dos prédios, o processo de ensino-aprendizagem marcado pela metodologia que dificulta o aprender com prazer, etc., e, com esse pano de fundo, apresenta a sabotagem educacional, em que os “números” [os aspectos quantitativos] valem mais do que a qualidade, o que explicaria a distorção entre o crescimento de índices e resultados alcançados pela educação brasileira.

Ao considerar o processo da universalização da educação, em curso com a ampliação de vagas, aponta-se que são necessárias atuações voltadas à superação do gargalo que afunila o número de alunos que permanecem no sistema escolar e a qualificação de estudantes pela escola. Por isso, a educação qualitativa requer mais investimentos financeiros com foco na valorização dos profissionais, na qualidade do ensino e na permanência do estudante na escola.

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre ser adolescente na sociedade de consumo brasileira, considerando o contexto escolar. Para isso, foi realizada uma análise do documentário “Pro dia nascer feliz”, com aporte teórico da educação, da sociologia e da psicologia do desenvolvimento.

## A perspectiva histórica e social da adolescência

A adolescência é uma construção histórica e social (BOCK, 2004/2007; FROTA, 2007; OZELLA e AGUIAR, 2008), uma criação humana com representação, fato social, psicológico e significado, resultado da cultura e

linguagem que permeiam as relações sociais; daí a necessidade de discussão acerca da temática e dos significados dessa fase do desenvolvimento humano. No estudo com adolescentes de Ozella e Aguiar (2008), uma das características mais marcantes, em todos os adolescentes, foi a reprodução de ideias socialmente instituídas sobre a compreensão do que vem a ser adolescente. Nessa pesquisa, os adolescentes pontuaram esse período da vida como momento de crise, rebeldia, turbulência, tensão, ambiguidade e conflito, sendo, desta forma, a concepção da adolescência universal e naturalizante.

A adolescência é compreendida como uma construção social que tem repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. É significada, interpretada e construída pelos homens. A busca da compreensão do que é a adolescência implica entender sua gênese histórica e seu desenvolvimento e, daí, compreender que esse sujeito em construção utiliza de forma subjetiva as informações advindas dos modelos sociais, transformando-as em elementos individuais de sua identidade. A abordagem sócio-histórica, ao discutir a adolescência, ao invés de questionar o *que é* a adolescência, procura saber como ela se constituiu historicamente (BOCK, 2004, 2007).

Assim, a adolescência é tida como o período de latência social constituída no contexto capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, o que demanda a necessidade do preparo técnico (BOCK, 2004, 2007).

Numa perspectiva contextualista, Senna e Dessen (2012) sinalizam a importância de priorizar as inter-relações dos recursos individuais e contextuais na promoção do desenvolvimento positivo do adolescente. A definição da adolescência ultrapassa aspectos cronológicos e biológicos e adentra o campo das condições sociais, culturais, históricas e psicológicas específicas. Destacam, ainda, a importância de apreender os precedentes capazes de causar mudanças na adolescência que, por sua vez, intensificam os abusos e ensejos dessa fase.

A diversidade de elementos que influenciam o desenvolvimento do adolescente lhe possibilita vivenciar esse período de maneira singular. Assim, o desenvolvimento do adolescente é um fenômeno multifacetado que envolve questões biológicas, o contexto histórico, social e cultural e suas interações com o contexto em que as relações, as organizações, as ideologias e as crenças que perpassam seu convívio influenciam direta e indiretamente em seu desenvolvimento.

Na cultura contemporânea, crianças e adolescentes assumem uma posição social notória, caracterizada pela ampla disponibilidade de bens e serviços (CASTRO, 1998). Eles nasceram e cresceram nesse meio cultural, sendo que a cultura do consumo molda o campo social, contribuindo para que, desde cedo, a criança e o adolescente tenham experiência de consumo (CASTRO, 1998).

Na cultura de consumo, o *ter* equivale a reconhecimento, aprovação e inclusão, rejeitando as manifestações culturais alternativas, o que torna a síndrome consumista marcada pelo descarte, excesso, extravagância, desperdício e velocidade. O espaço da permanência e do desejo é reduzido, sendo possível que o consumidor vivencie as constantes e rápidas mudanças permeadas de incertezas. Esse cenário social é, portanto, permeado por uma cultura globalizada que sofre de forma (in)direta as influências do mercado, da tecnologia e da mídia. As redes sociais são importante forma de associações que se multiplicam dentro desse contexto dinâmico amplamente favorecido pela massificação das tecnologias que disponibilizam múltiplas informações. Assim, o adolescente tem sua identidade (re)construída, permeada pela era líquida e fluida, quando os objetos demarcam as relações e determinam estilos de vida e posições sociais (BAUMAN, 2008). Há, cada vez mais, a preponderância dos processos de consumo, possibilitando que os sujeitos se identifiquem com coisas e objetos que os levem a ser diferenciados dos demais, como também a discriminar e hierarquizar grupos sociais de acordo com os bens que esses possuem (ou não) (CAMPOS; SOUZA, 2003).

As influências do capitalismo geram configurações, arranjos e sentidos que possibilitam vivências diferenciadas da adolescência. Os adolescentes com privação econômica e social estão mais vulneráveis e expostos à violência física. Os que dispõem de capital estão mais resguardados das mazelas geradas pela condição de desvantagem econômica.

## **A adolescência no documentário “Pro dia nascer feliz”**

Existe, na atualidade, uma clareza teórica de que a heterogeneidade de realidades e situações impedem a vivência da adolescência da mesma maneira para todos (FROTA, 2007). Assim, a adolescência deve ser vista e compreendida como uma categoria construída socialmente a partir das necessidades sociais e econômicas dos grupos que a constituem como pessoas. Nesse sentido, os adolescentes entrevistados no documentário “Pro dia nascer feliz”, influenciados pela cultura consumista, pelo contexto cultural e social, têm suas vivências e experiências particularizadas.

Quanto às questões de diferenças econômicas e sociais no documentário, os adolescentes de classe alta reconhecem que as facilidades econômicas lhes possibilitam viver num mundo à parte. A adolescente Mariana, 16 anos, de classe A, estudante do Colégio Santa Cruz, localizado no bairro Alto dos Pinheiros, assinala que, “na essência, a gente é igual, mas está submetido a dois mundos muito diferentes”. O grupo de adolescentes entrevistados ainda pontua que as pessoas pertencentes à classe alta estão dentro de uma bolha e muitos, mesmo a bolha sendo transparente, não conseguem enxergar além dela.

Também Maíse, 16 anos, estudante desse mesmo colégio, pontuou que é

preciso fazer alguma coisa para mudar as diferenças sociais. Aproximando-se dessa ideia, os resultados da pesquisa de Ozella e Aguiar (2008) sugerem que a violência assusta os adolescentes das classes A e B, e que essa é uma questão atual e mobilizadora, mas que, para eles, aparece de maneira abstrata, como um fantasma que ronda suas vidas.

A ideologia do capitalismo impõe barreiras que limitam a superação da desigualdade social e pode afetar os processos de desenvolvimento dos adolescentes. Sobre essa questão, no documentário, Fátima, diretora da Escola Estadual Parque Piratininga II, salienta que “há dificuldade de propor alguma coisa. É difícil ir ao cinema, ao teatro, pois [os alunos] não têm dinheiro. Os estudantes admiram a escola. Eu acho que eles vêm à escola como atração do bairro. A comunidade vai visitá-la”.

Os adolescentes das periferias convivem com a violência estrutural e eles se deparam com menos chances e com mais demandas do que os das gerações anteriores. Muitas vezes, perante os desafios atuais, a adesão a escolhas negativas e desfavoráveis compromete o seu desenvolvimento saudável (SENNA; DESSEN, 2012). A pesquisa de Ozella e Aguiar (2008) aponta que, para os adolescentes de classes C, D e E, a violência não é vista como uma ameaça, mas é banalizada, rotineira e natural.

A violência reflete a desregulamentação social; as normas e as regras sociais não são importantes para mediar as situações de conflito. Esse aspecto aparece nos contextos de desenvolvimento apresentados no documentário. A diretora Suzana, da Escola Estadual Levi Carneiro, localizada na periferia de São Paulo, relata:

Os pais são violentos. É muito comum os pais que batem na mãe, pais bandidos, pais que morrem assassinados. Esse tipo de coisas eles estão vendo continuamente e, de uns 4 a 5 anos para cá, isso tem ficado pior. Acho que é reflexo do que está aí na sociedade. A escola não é diferente do mundo, o mundo está aí e refletindo neles. Faz parte do cotidiano deles a agressividade. A vida deles é tão dura, tão sem graça, tão difícil que tanto faz eles morrerem ou irem para a FEBEM. A gente sente muito isso. Eles não têm o que perder. Tanto faz.

Um dos desafios para o desenvolvimento positivo do adolescente na sociedade de consumo tem relação com a constituição das relações sociais, que, na acepção de Bauman (2001/2008) e de Campos e Souza (2003), podem ser caracterizadas como líquidas, distantes, frágeis e individualizadas. O indivíduo pode ser alvo da violência que, às vezes se tornou naturalizada e banal, como sugere o relato da adolescente, não identificada, no documentário:

Ela quis me barrar na festa. Falou que eu era penetra. Botou a mão e falou que eu não ia entrar. Eu só pensei: - Ela tem que morrer! Na segunda-feira, eu cheguei; aí eu esperei

ela. Eu fui procurar ela no intervalo. Não encontrei na sala, mas encontrei ela no corredor. Queria que ela morresse na hora, só que ela não morreu. Ainda ficou dez minutos ainda viva... Depois que ela morreu. Não dá nada matar sendo de menor. Três anos passa rápido. A vida dela um dia ia acabar logo. Eu só adiantei.

Na sociedade capitalista, a desregulamentação social afeta o desenvolvimento dos adolescentes. Sobre o tema, Bauman (2008) destaca que a estimulação substituiu a coerção e a sedução, as normas sociais, com uma possível inversão das relações entre os princípios de prazer e de realidade.

Concernente à situação de violência no contexto educacional, a escola é convocada a lidar com várias demandas para as quais não está preparada. No quadro institucional da escola pública, há fatores que têm fragilizado os processos de desenvolvimento no contexto escolar e a atuação do professor (LIBÂNEO, 1997). Mas, o professor tem o papel de acolher, nutrir, sustentar e confrontar o educando, oferecendo-lhe meios para que construa e siga o seu percurso de maneira criativa e independente (LUCKESI, 2009).

As demandas postas pelos estudantes no contexto escolar são influenciadas pela ideologia capitalista. Os adolescentes são convocados e estimulados a assumir o papel de consumidor e, na falta de capital financeiro, possivelmente eles optam por quebrar as normas e regras sociais para atingir esse *status*.

Numa sociedade de viciados em comprar, os pobres não podem desviar os olhos, não existe mais para onde olhar e o desejo de experimentar se torna irresistível (BAUMAN, 2008). Neste sentido, os adolescentes influenciados pelo *vale tudo do consumo* podem assumir posturas comprometedoras quanto ao seu desenvolvimento positivo, aspecto presente no relato de um grupo de adolescentes de uma escola não identificada no documentário ao colocar que:

Na escola, estuda, faz tudo certinho. Chega na hora do emprego, não tem. Aí, o que é que vai dá? Pô. Vou meter as caras, vou roubar um hoje. Eu não roubo, tem que trabalhar na boca mesmo para arrumar o dinheiro. Nem sei se vou estar vivo amanhã. Não tenho nem mais sonho de criança. Até os políticos ricos roubam. Eles roubam milhões e milhões e não são presos. São todos corruptos.

Esse diálogo corrobora a ideia de Campos e Souza (2003) ao pontuarem que o mercado gera uma ilusão ao prometer o ideal de igualdade e liberdade no discurso transmitido e reforçado pela mídia, quando todos são apresentados como iguais, mas a sociedade/a mídia/o mercado escolhe apenas quem consome. As diferenças econômicas revelam o quanto as condições objetivas são constitutivas, o quanto geram outras maneiras de ser adolescente com outras significações construídas na coletividade e nas relações sociais (OZELLA; AGUIAR, 2008).

As demandas dos adolescentes do documentário comungam com as ideias de Libâneo (1997), ou seja, as camadas sociais mais pobres são as mais prejudicadas, porque a instituição escolar e os educadores ou ignoram as diferenças sociais e culturais, ou não dispõem de competência para lidar com elas. As aprendizagens desenvolvidas nas escolas sofrem elevada concorrência da mídia e de outros ambientes que se mostram mais atrativos.

Libâneo (1997) ainda ressalta que, mesmo que a escola seja o espaço mais apropriado para a conquista da cultura, da ciência e do desenvolvimento intelectual, suas condições de funcionamento são bastante modestas para disputar espaço com os meios de comunicação e outras linguagens. Ele ainda aponta que, para se enfrentar as exigências do pós-industrialismo, considerando a formação cidadã-crítica, é necessário que os educadores sejam preparados nos mesmos requisitos propostos aos estudantes.

Outro exemplo apresentado no documentário que demonstra processos inibidores do desenvolvimento positivo, aparece na história do adolescente Deivison Douglas, 16 anos, estudante do Colégio Estadual Guadalajara, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, situado a poucos metros de uma *boca de fumo*:

Um maior tempão que vejo isso. Tô vendo isso no dia a dia. Ali onde eu moro, rola essas paradas. Não vou falar para você que nunca segurei armas, que estou mentindo; que nunca usei uma droga, que tô mentindo. Claro que já. No baile, rola; eu acho maneiro. Você vê o cara com a arma... Mas nunca deixei me influenciar.

Edilene, responsável pelo núcleo de cultura da escola, salienta que Deivison já usou drogas, andou com arma e quer assumir um comportamento que não é dele. “Se você conhecer o Douglas, você vai ver que ele não tem nada a ver com a bandidagem. [...] O fato de ele ser da banda pesou”. Observa-se que, embora Deivison não tenha desejo intrínseco de fazer parte da bandidagem, ele utiliza as marcas, os sinais, os signos inerentes àquele grupo como forma de pertencimento.

O relato de Edilene vai ao encontro das ideias propostas por Luckesi (2009) que aponta que o educador é aquele que favorece as condições que potencializam o processo de autodesenvolvimento do estudante, criando espaços de receptividade, de condições para que ele se sinta num espaço seguro, sem ameaças, julgamentos ou desqualificações e que lhe possibilitem crescimento, o que, em última instância, cria práticas propícias ao desenvolvimento positivo do estudante.

De maneira geral, nota-se que os contextos educativos apresentados no documentário, em sua maioria, não atenderam às demandas reais dos adolescentes. Até mesmo o Colégio Santa Cruz, que apresentou disponibilidade de recursos econômicos, distanciou sua atenção para a frase “Que merda de aula” e para as emoções dos estudantes que “choram no dia que recebem as provas”.

Também na escola Estadual Dias Lima, localizada em Inajá, em

Pernambuco, a estudante Valéria, 16 anos, gosta muito de ler e de escrever poemas, e relatou que “às vezes, a professora me manda fazer uma redação. Eu faço, mas, na maioria das vezes, ela não considera, porque acha que não foi de minha autoria, que não fui eu que fiz”.

Nota-se que os espaços de diálogo, para ouvir os adolescentes na sua singularidade nos contextos apresentados no documentário são restritos, destacando uma reprodução de ideologias e modelos impostos pela cultura de consumo. A exemplo disso, nota-se o processo de *mcdonalização* das escolas, com a preparação frenética dos adolescentes para competir, ter e consumir, seguindo a lógica neoliberal capitalista.

Discutindo e criticando esse modelo, Gentili (1996) coloca que, na lógica neoliberal, a função da educação é a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para a atuação competitiva num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. Assim, sugere-se que, dentro da lógica do capitalismo neoliberal, muitos dos temas presentes no documentário “Pro dia nascer feliz”, tais como desigualdades sociais, existencialismo, sexualidade, vínculo familiar e afetividade, não foram qualificados como elementos relevantes para o desenvolvimento positivo do adolescente, sendo deixado à margem no contexto escolar.

Na cultura de consumo, a visão de educação assumiu uma perspectiva de competição, voltada para o *ter*. Contrapondo-se a essa ideologia, Luckesi (2009) salienta que o educador é um profissional que faz investimentos no estudante, buscando, além da sua aprovação nos exames escolares, a aprendizagem voltada à formação de um cidadão saudável para si mesmo e para o convívio com os outros. Um cidadão que substitua o *ter* pelo *ser*.

A partir da análise do documentário, sugere-se que, imerso na lógica da cultura consumista, o adolescente é alvo de violência física, social, econômica e simbólica e que os contextos onde eles vivem muitas vezes não têm sido favoráveis para o seu desenvolvimento positivo. Assim, imerso na cultura capitalista, é possível que a vivência da adolescência tenha significado e sentido que são influenciados pela condição social, econômica e pela realidade social. É na dialética da subjetividade e da objetividade que os significados para a adolescência são construídos (OZELLA; AGUIAR, 2008).

Considerando o exposto, sugere-se que a cultura consumista influenciou o estilo de vida adotado pelos adolescentes do documentário. Destaca-se, por exemplo, a condição de desvantagem econômica de adolescentes associada à violência física e a atos infracionais e a condição econômica mais favorável relacionada à competitividade e à individualidade. Porém, curioso salienta que, em ambas as classes, nas relações familiares fragilizadas com a valoração do *ter* em detrimento do *ser*, os adolescentes carregam as marcas do capitalismo sendo que, direta ou indiretamente, a sociedade de consumo influencia o seu desenvolvimento.

As realidades apresentadas no documentário comungam com a ideia de Frota (2007) que defende que a adolescência deve ser vista além da idade

cronológica, além da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, além dos ritos de passagem ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. Ela deve ser problematizada como categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história, sociedade, cultura e de um tempo específico.

Da escola, como contexto possibilitador de processos desenvolvimentais, é esperado que as vivências dos adolescentes que ultrapassam os seus muros sejam percebidas e trabalhadas. No documentário "Pro dia nascer feliz", a adolescente Keila, da Escola Estadual Parque Piratininga II, vivencia momentos de solidão e desejo de desistir da vida.

O projeto de poesia desenvolvido no contexto escolar, sob a coordenação da professora Celsa, voltado às questões e discussões do cotidiano, possibilitou à adolescente processos desenvolvimentais, pois emergiram novos sentidos para as suas incertezas e questionamentos. O professor, por conviver quase que diariamente com os adolescentes, tem possibilidade de desenvolver uma relação próxima, de confiança e de trocas. Nessa relação, às vezes, as situações cotidianas vividas pelos adolescentes podem ser compartilhadas e, assim, os vínculos estabelecidos possibilitam que o professor funcione como figura de apego e segurança. Para promover o desenvolvimento positivo do jovem, são precisos a identificação de seus recursos pessoais e, posteriormente, a elaboração de programas específicos de estimulação (SENNA; DESSEN, 2012).

As expectativas dos contextos de convivência e as necessidades geradas e impostas pela sociedade capitalista possibilitam que o adolescente vivencie dilemas e anseios. Sobre essa questão, a adolescente Ciça, 16 anos, do Colégio Santa Cruz, salienta que "as pessoas olham para mim e falam: 'essa menina só estuda!' Menos meninos se interessaram por mim. Fiquei apenas com um menino o ano inteiro!"

Observam-se as influências do contexto histórico, social e cultural nos processos desenvolvimentais dessa adolescente que busca a inserção profissional, o reconhecimento social, mas que, ao mesmo tempo, vivencia a liquidez e ausência de relações afetivas. Segundo Castro (1998), a cultura de consumo tem um componente ideológico que está articulado à ideia de que o desejo humano é constantemente ativado pela ausência, pela falta. O ato de consumir e a decisão sobre o que consumir ganhou uma importância decisiva para demarcar o lugar das pessoas no mundo social. Na cultura de consumo, as pessoas têm atos, prioridades e corpos marcados pelo consumo e são valoradas através dos objetos que consomem.

Uma das possibilidades para o contexto escolar contribuir com o desenvolvimento positivo do adolescente é potencializar o agir crítico, voltado ao exercício da cidadania, à valorização da democracia, da igualdade, da liberdade e do ser. Nota-se que os contextos escolares apresentados no documentário, em sua maioria, distanciaram-se disso e não conseguiram atender ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

As demandas reais dos adolescentes precisam ser trabalhadas na prática pedagógica para que o contexto escolar se torne mais significativo. É necessário um investimento no domínio dos conteúdos, tendo como referência a realidade social, o mundo real, articulando a construção do conhecimento com as implicações e exigências do mundo onde vive o aprendiz (LIBÂNEO, 1997). O contexto escolar é ambiente de vida e, por isso, espera-se que ele funcione como um auxílio, um suporte para que o adolescente possa vivenciar novas experiências que sejam positivas.

## Considerações finais

A partir das experiências e das vivências dos adolescentes apresentados no documentário, nota-se que é necessário que o contexto escolar, mesmo imerso na cultura de consumo, seja o espaço em que a cultura seja questionada. Assim, será um *locus* possibilitador do desenvolvimento do estudante, considerando as suas singularidades e demandas reais.

O documentário demonstra a necessidade de maiores investimentos em escolas públicas, nas quais os estudantes enfrentam dificuldades para se manter. É preciso buscar caminhos, construir estratégias de enfrentamento e forjar resistência frente à naturalização das desigualdades sociais e da alienação capitalista que tornou indispensável o consumir. Mesmo inserida numa sociedade capitalista e sendo influenciada por sua ideologia, a escola pode funcionar como propulsora do desenvolvimento positivo do adolescente ao possibilitar-lhe caminhos voltados para a valoração do ser e da convivência social cidadã. Dessa forma, as agruras a que estão expostos os adolescentes serão minimizadas, o que contribuirá com a constituição de uma subjetividade saudável.

## Referências

BAUMAN, Z. Cultura consumista. In: \_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008, p. 107-148.

\_\_\_\_\_. Individualidade. In: \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 64-106.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-67, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jan. 2012.

CAMPOS, C. C. G.; SOUZA, S. J. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, mar. 2003. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-)

98932003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2012.

CASTRO, L. R. Consumo e a infância barbarizada: elementos da modernização brasileira? In: \_\_\_\_\_. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998, p. 44-62. Disponível em <[http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia\\_e\\_adolescencia\\_na\\_cultura\\_do\\_consumo.pdf](http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2012.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisa em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 144-157, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVIA, T. T.; GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 127-76.

LUCKESI, C. C. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, C. (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafio, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 41-52.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 95-127, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SENN, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 101-108, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

TAMBELLINI, F. R.; JARDIM, J.. *Pro Dia Nascer Feliz* [Documentário]. Produção de Flávio Ramos Tambellini, direção: João Jardim. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2005. Mídia DVD, NTSC, LETTERBOX, 88 min, som Villa-Lobos.

*Este trabalho emerge como síntese da relação teoria-prática expressa nas ações concretas, vivenciadas por alunos e professores num programa de pós-graduação interdisciplinar, que corroboraram na formação de pesquisadores do desenvolvimento comunitário. A compreensão de interdisciplinaridade em sua relação com o desenvolvimento comunitário foram elementos primários necessários na construção de conhecimentos do pesquisador interdisciplinar.*

**Cristiana Magni**  
**Rafael Siqueira de Guimarães**  
**Rosane Andrade Torquato**

# Interdisciplinaridade e pedagogia mediadora como articuladoras na formação de pesquisadores do desenvolvimento comunitário

## *Interdisciplinarity and mediating pedagogy as articulators in the formation of community development researchers*

CRISTIANA MAGNI\*

RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES\*\*

ROSANE ANDRADE TORQUATO\*\*\*

### Resumo

Este artigo apresenta o processo de formação de pesquisadores na disciplina Pesquisa de Investigação Exploratória da Comunidade (PIEC) vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário (Unicentro, PR). Os desafios deste percurso formador aumentam ainda mais pela caracterização peculiar e dinâmica da interdisciplinaridade. Identifica-se a pedagogia mediadora como principal concepção e prática dos docentes na organização de seu trabalho pedagógico. Descreve-se resumidamente a trajetória da relação ensino-aprendizagem que privilegiou o diálogo, o respeito e a pesquisa participante como pontos essenciais no processo da formação do pesquisador interdisciplinar. Evidencia-se a importância de espaços formadores que privilegiem a relação teoria-prática na produção de novos conhecimentos que surgem da dinâmica entre pesquisadores e comunidades pesquisadas.

\* Doutora em Genética pela Universidade Federal do Paraná/UFPR; Vice-chefe do Departamento de Fonoaudiologia e Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro Oeste/UNICENTRO-PR; Email: crismagni@zambone.com.br

\*\* Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista/UNESP; Docente do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia; Orientador do Mestrado em Educação na UNICENTRO-PR; Email: rafaorando@gmail.com

\*\*\* Mestre em Desenvolvimento Comunitário pela UNICENTRO-PR; Docente na Faculdade Fidélis – Curitiba-PR; Email: rosane.torquato@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Pedagogia mediadora. Pesquisador da Pós-Graduação. Pesquisa participante. Desenvolvimento comunitário.

## Abstract

This article presents the formation process of researchers in a subject called Exploratory Research in the Community (PIEC) from the Interdisciplinary Postgraduate Program in Community Development (Unicentro, PR). The challenges of this formation path are further enhanced by the peculiar and dynamic characterization of interdisciplinarity. The pedagogical mediation is identified as the main conception and practice of teachers in the organization of their pedagogic work. We describe briefly the trajectory of the teaching-learning relationship that privileged dialogue, respect and participatory research as essential points in the process of the formation of the interdisciplinary researcher. Evidenced the importance of formative spaces that privilege the theory-practice relationship in the production of new knowledge that emerge from the dynamics between researchers and communities researched.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Mediator pedagogy. Postgraduate researcher. Participant research. Community development.

## Para início de conversa

A pós-graduação *stricto sensu* caracteriza-se como o *locus* da produção do conhecimento tendo como centro o desenvolvimento da pesquisa articulada a bases epistemológicas, metodológicas e técnicas. Para Severino (2009), a pós-graduação comprometida com a pesquisa é aquela que possibilita espaços e tempos para o desenvolvimento de pesquisadores. Compreende-se aqui o espaço do fazer ciência que rompe com o caráter meramente transmissor e busca o desenvolvimento de uma práxis em que se relacionam teoria e prática, objetividades e subjetividades a fim de construir o conhecimento novo. O pesquisador docente de programas de pós-graduação tem, como uma de suas grandes responsabilidades, a tarefa de colaborar no processo de formação de novos pesquisadores: aponta direções, provoca novas reflexões e análises fundamentadas em consistente base teórica, mas também articuladas aos diversos e complexos saberes que perpassam as áreas disciplinares, ousando romper suas fronteiras numa perspectiva interdisciplinar (SANTOS, 2001).

Este trabalho emerge como síntese da relação teoria-prática expressa nas ações concretas, vivenciadas por alunos e professores num programa de pós-graduação interdisciplinar, que corroboraram na formação de pesquisadores do desenvolvimento comunitário. A compreensão de interdisciplinaridade em sua relação com o desenvolvimento comunitário foram elementos primários necessários na construção de conhecimentos do pesquisador

interdisciplinar. Outra questão aqui evidenciada diz respeito ao percurso pedagógico vivenciado pelos professores e alunos. A partir do relato da trajetória desenvolvida indica-se a pedagogia mediadora como base teórica de todas as práticas docentes. Outro ponto destacado é a relevância da compreensão do conceito e prática relacionados à pesquisa participante como eixo norteador em todo o processo de formação dos pesquisadores.

## **Pesquisa interdisciplinar e desenvolvimento comunitário: construção possível**

Interdisciplinaridade é um termo que, do ponto de vista científico, tem recebido diversas interpretações. Morin (2001), Gadotti (1999) e Frigotto (1995) apesar de suas diferenças ontológicas e epistemológicas, concordam que diz respeito à construção de um saber não fragmentado. Esse é caracterizado pela curiosidade, abertura, pelo senso de aventura e de descoberta, e exerce um movimento de conhecimento capaz de intuir relações. É, nesse sentido, uma prática individual. Mas também é prática coletiva, porque se expressa como atitude de abertura ao diálogo com outras disciplinas, reconhecendo a necessidade de aprender com elas. Diante disso compreende-se que o pesquisador tem que desejar “ser interdisciplinar”.

Numa perspectiva histórico-cultural, tem-se a contribuição de Frigotto (1995). Esse afirma que a interdisciplinaridade vai se impondo enquanto necessidade pela incessante busca humana de responder às múltiplas e históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, afetiva, cultural e estética. É consequência, portanto, da própria forma dos seres humanos se produzirem enquanto seres sociais, sujeitos e objetos do conhecimento social.

Interdisciplinaridade também requer a disposição para reformular estruturas mentais, para “desaprender”, e certa “desconfiança” em relação a racionalidades bem estabelecidas. Desconfiança quanto à capacidade de um conhecimento configurado em múltiplas e desordenadas especialidades, com suas linguagens particulares para fornecer uma compreensão do ser humano em sua totalidade. Numa perspectiva teórico-metodológica educacional, Moacir Gadotti (1999) também aponta para a unidade do saber como um dos elementos bases da interdisciplinaridade. Ou seja, disciplinas não são pedaços do conhecimento, porém a efetivação da unidade do saber nas particularidades de cada uma.

Nessa perspectiva, a compreensão de conhecimento é redefinida. Morin (2001) apresenta a definição de conhecimento como algo *complexus*, ou seja, que é “tecido junto”. Para ele, qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e, ao mesmo tempo, pela rejeição dos que não o são. O processo é circular. O conhecimento vai se formando por separação (disjunção) e união (associação, identificação), por análise e síntese. Nessa perspectiva de compreensão, o “fazer” e o “como fazer” da e na interdisciplinaridade na busca da construção de conhecimentos (que

poderão reformar nosso pensamento!) tornam-se caminhos possíveis, mas que exigem novas posturas.

No ensino da pós-graduação, o professor tem seu foco no domínio do conteúdo e no processo da pesquisa a fim de que se faça ciência e não apenas se transmita a mesma. Há exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas para a produção do conhecimento. O espaço para que se possibilite o desenvolvimento subjetivo e objetivo do pesquisador precisa caracterizar-se como espaço de apropriação de referenciais epistemológicos, espaço de discussão e construção de conhecimento (SEVERINO, 2009). Dessa forma, a pesquisa interdisciplinar precisa se tornar aprendizagem para todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento: professores e alunos.

Ao falar sobre o percurso histórico da pós-graduação no Brasil, Sobrinho (1998) destaca que, além de carregar o propósito de construir um novo projeto de universidade, caberia à pós-graduação o desafio de criar as interfaces e por, em diálogos inusitados, diferentes campos e áreas. E acrescenta

A pós-graduação é a escola mais adequada e competente para praticar o esforço de busca de reestruturação, de globalização, de perspectiva de totalidade, de compreensão de conjunto. Na pós-graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão podem exercer-se de modo mais cooperativo. Como processo, como método e como produção, a pesquisa pode e deve romper os rígidos enquadramentos dos saberes especializados e constituir campos de significação integrados e conjuntos de relações compreensivas. (SOBRINHO, 1998, p. 146)

Há indícios na fala acima de uma prática interdisciplinar que deve começar dentro da própria universidade. Essa prática deve estar baseada numa concepção ontológica e epistemológica que vai rompendo com o paradigma tradicional positivista que fundamentou metodologicamente a hiperespecialização.

O movimento interdisciplinar nos impele a lançarmo-nos no “mar” para o encontro do novo e surpreendente, na disposição de preservar um campo de visão que reconhece e concebe a existência de ligações e de solidariedades. Essas podem ser percebidas e/ou desenvolvidas nos micros e macros espaços, em comunidades e sociedades. É justamente nessa dimensão de incertezas que o conhecimento, hoje baseado em indicadores de novos paradigmas, pode unir-nos pessoalmente mais ao que estudamos, assim como nos ajudar a perceber as diversas dinâmicas da comunidade local em sua relação com a comunidade global. Boaventura de Sousa Santos (2001; 2002) aponta para a urgência de identificar, refletir e promover o conhecimento na proposta do chamado paradigma emergente. Esse paradigma faz a passagem de um conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, não é “apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).”

(SANTOS, 2001, p. 31-32)

A pesquisa interdisciplinar baseada em pressupostos sólidos, mas abertos às discussões em torno das relações complexas poderá contribuir para o desenvolvimento comunitário. Mas o que se compreende nesse trabalho por desenvolvimento comunitário?

Devido ao seu amplo uso em diversas disciplinas e contextos, a expressão desenvolvimento comunitário apresenta um caráter polissêmico e polêmico. Entretanto, intentando aqui a objetividade requerida pelo gênero artigo, concordamos com Bauman (2003) e Burbano (2011) quando apresentam suas definições a partir de pressupostos sociais e históricos, portanto, é um conceito construído e em construção. O conceito de comunidade entende-se como “entendimento compartilhado por todos os membros. [...] Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda união. É um sentimento recíproco e vinculante – a vontade real e própria daqueles que se unem” (BAUMAN, 2003, p. 15). O desenvolvimento comunitário, dessa forma, diz respeito àquela(s) comunidade(s) com a(s) qual(is) se quer distender um programa ou projeto com objetivos concretos de atender às suas necessidades e problemas, buscando o seu prolongamento e a melhora na qualidade de vida (BURBANO, 2011).

Diante dessas breves identificações teóricas, é possível refletir a relação da interdisciplinaridade e desenvolvimento comunitário numa perspectiva de diálogo, do “falar com” (FREIRE, 2011), em que se é possível produzir o conhecimento científico nas relações com a experiência que se concretiza no mundo social, numa perspectiva aberta, ainda que rigorosa (SANTOS, 2002; MORIN, 2001).

## **Prática mediadora e interdisciplinaridade: interlocuções na formação de pesquisadores da pós-graduação**

A prática mediadora numa perspectiva educacional, compreende-se como uma atividade que rompe com o caráter baseado apenas na transmissão de informações; entretanto, tem, como um de seus eixos principais, as relações entre professor e alunos. Relações essas que têm o conhecimento como objeto e a interlocução ensinar-aprender como uma característica tanto de alunos quanto de professores, ou seja, ambos numa relação dinâmica poderão ora ser ensinantes quanto aprendentes. Isto é confirmado pelo conceito de mediação em Vigotski (2007). Essa pertence a uma pessoa e, no caso da aprendizagem, a, no mínimo, duas pessoas. Corrobora com este pressuposto as palavras de Morettini (2012) ainda que ditas sobre a escola,

A atividade docente pressupõe não apenas uma relação com o fenômeno educativo, mas também com as pessoas que dele fazem parte. A atuação do professor e da escola pode ter a característica de uma prática mediadora entre o

homem e o conhecimento. O método por si só não pode criar conhecimento. [...] Enfim, o conhecimento e sua apropriação, é um processo que vai sendo configurado por meio do confronto, da dúvida, do questionamento, da articulação com a prática profissional etc. (MORETTINI, 2012, p. 14)

O lócus da pós-graduação configura-se como espaço privilegiado para essas práticas. A perspectiva acima apresentada sugere aos professores a necessidade de aprender a exercer uma reflexão crítica sobre seus conhecimentos e modos de conhecimento, sobre as racionalidades e as linguagens que utilizam em suas práticas pedagógicas. Aqui professores e alunos são os sujeitos da aprendizagem enquanto o objeto é o conhecimento.

Ainda sobre o docente do ensino superior, Masetto (1998) o identifica como aquele que troca experiências com seus pares; permite a reflexão e a formação do pensamento autônomo, assim como possibilita espaços para a produção de sentido sobre as vivências e experiências de vida. Aponta-se aqui outra possibilidade de lógica à produção do conhecimento. Uma lógica baseada na dialética que se impõe pela penetração da explicação científica na intimidade dos processos naturais (fossem esses objetivos ou subjetivos); à necessidade da superação da referência a objetos que foram ultrapassados pelos conceitos de transformação e ideia de tempo. Como exemplos, têm-se aqui os avanços tecnológicos. A lógica dialética também contribui para as situações em que o sujeito é investigador e um dos elementos do problema investigado (VIEIRA PINTO, 1979, p. 176-196). Compreende-se aqui a importância de se definirem conceitos, mas de também relacionar e contrapor esses a estruturas teóricas existentes ou em formação. Anastasiou e Alves (2004, p. 23) sobre isso comenta que

A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores.

Não temos aqui a pretensão de explicar todo o método dialético<sup>1</sup>, porém é importante pontuar que, a partir de vivências em diferentes processos de análise, reconstrói-se essa visão inicial que vai sendo superada por uma nova visão, ou seja, uma síntese. Por isso, quanto mais espaços de análises, mais sínteses melhor elaboradas. Anastasiou e Alves (2004) e Wachowicz (2009) sugerem que, quanto mais estratégias de aprendizagem o professor possibilitar na fase da análise, maiores serão as possibilidades do concreto pensado.

<sup>1</sup> Para isso sugerimos a leitura de KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; e de KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

Nessa perspectiva, a articulação entre prática mediadora e interdisciplinaridade pode avançar de forma colaborativa na formação de pesquisadores da pós-graduação. Ao falar sobre a metodologia do trabalho interdisciplinar Gadotti (1999) sistematiza pontos importantes sobre esse assunto quando afirma que

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica: 1º integração de conteúdos; 2º passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; 3º superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; 4º ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente). (GADOTTI, 1999, p. 2)

A formação do sujeito pesquisador é um dos maiores objetivos da pós-graduação (SEVERINO, 2009). Numa perspectiva interdisciplinar, é importante levar em consideração as características específicas do perfil de aluno a ser formado, assim como a metodologia de trabalho interdisciplinar. Algumas experiências nesse sentido já estão ocorrendo. É o que este trabalho pretende apresentar.

## **Formação de pesquisadores do desenvolvimento comunitário: conexões e interconexões na construção do conhecimento interdisciplinar**

Em 2014, nas aulas da disciplina Pesquisa de Investigação Exploratória da Comunidade (PIEC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário (Unicentro, PR), foi possível identificar o objetivo da formação do sujeito pesquisador numa perspectiva interdisciplinar.

O encaminhamento metodológico de todas as atividades caracterizou-se por romper com o paradigma tradicional de ensino, vislumbrando-se o pressuposto teórico que aqui identificamos como paradigma emergente. As relações passam a ser entre sujeitos, em que professores e alunos são todos interlocutores, relações horizontalizadas, mas que se sabe a função do professor: a de mediador da aprendizagem.

No primeiro encontro do PIEC, foram apresentadas aos mestrandos as primeiras ideias da proposta de trabalho. Rompendo com a tradicional aula expositiva dialogada, os professores de maneira descontraída, iniciaram a fala em forma de conversa. Isso ajudou a “quebrar o gelo” e a instigar um sentimento de “conversa à roda da mesa”. A turma estava muito curiosa e com expectativas em relação a essa disciplina. Entretanto, os professores apresentaram a visão geral do PIEC dando “pistas” do que seria essa pesquisa de investigação exploratória. Registraram por escrito

nossos temas ou propostas de projeto de dissertação. Na sequência, a turma foi organizada em pequenos grupos (pela proximidade dos eixos dos temas) a fim de conversarem sobre os possíveis locais de investigação que contribuiriam com essa primeira observação numa perspectiva de pesquisa participante. Eis o primeiro grande desafio interdisciplinar: o encontro com o diferente. Para os professores “as diferenças precisam gerar uma unidade”. Esse desafio começava dentro da própria sala de aula pelas diferentes formações disciplinares. A maioria dos pequenos grupos formou-se por algum vínculo, fosse esse por afinidade cognitiva e temática, facilidade da logística (proximidade geográfica) ou ainda algum elemento de investigação científica comum aos projetos de pesquisa individual. Próximo encontro: discussão sobre os textos teóricos indicados.

Os/as alunos/as refletiram alguns referenciais teóricos referentes a esse contexto de sociedade, o que vinha a ser “desenvolvimento comunitário” e a metodologia da pesquisa participante. Brandão e Borges (2007), Santos (2002) e Burbano (2011) foram alguns dos principais teóricos. A turma organizada em círculo, discutiu e relacionou alguns elementos em torno das questões acima destacadas. Essa atividade desenvolveu-se na perspectiva da lógica dialética em que os conhecimentos iniciais foram confrontados no debate com a mediação dos professores. Porém, as sínteses coletivas e individuais foram construídas respeitando o ritmo de todos no transcorrer do tempo e de amadurecimento do PIEC no semestre letivo.

Nos primeiros encontros, os professores já alertavam para o fato de que nosso projeto de investigação seria na perspectiva da pesquisa participante. O primeiro contato com o campo se caracterizaria pela escuta e observação ativas a fim de que esse nos desse as “pistas” de qual seria nosso objeto de estudo. Nesse momento, já há aqui uma análise do referencial teórico em estudo. O próprio Brandão e Borges (2007, p. 53) indica que não há “um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante”. Existe um criar solidariamente que não se impõe partidariamente com seu conhecimento e valores, porém, respeita os processos, estruturas e diversos sujeitos sociais contextualizados em sua dimensão histórica. O ponto de partida da pesquisa participante é situado em uma perspectiva da realidade social.

Ao relacionarmos o texto de Santos (2002) e de Burbano (2011), fomos apresentados ao conceito de desenvolvimento comunitário, assim como confrontados com a existência de uma multiplicidade de mundos e de tempos; com a importância de darmos visibilidade aos movimentos comunitários, suas vozes e características específicas enquanto grupos sociais que vivem e se articulam. Vale a pena destacar aqui algumas questões apresentadas por Santos (2002) e que colaboram com o objetivo deste artigo: a importância de identificarmos e de levantarmos os “porquês” que são silenciados por categorias autoritárias presentes em nossa sociedade, dando visibilidade, dessa forma, a chamada sociologia das ausências. Outra questão diz

respeito às possibilidades de superação por meio da ecologia de saberes<sup>2</sup>: “o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.” (SANTOS, p. 250)

Durante todo o debate foi interessante perceber a contradição presente: se, por um lado, há riqueza de contribuições teóricas, de experiências pessoais e profissionais, por outro, as angústias ocasionadas pelo desconhecimento dos teóricos e a não compreensão da proposta que era construída por meio da reflexão e da análise por múltiplos caminhos (fossem esses cognitivos ou metacognitivos; sensoriais ou por associações). Percebe-se aqui, mais uma vez, a presença da lógica dialética no processo de aprendizagem conforme descrito mais acima, em que se enseja a busca, mas essa permeada pelas contradições que, quando conscientes, carregam conteúdos a serem discutidos coletivamente, indicando as dúvidas e certezas presentes na construção do pesquisador.

Como parte do encaminhamento metodológico dos professores, o próximo momento agora era identificar o campo de investigação que pudesse ser um campo de partilha e, ao mesmo tempo, de confronto com os saberes científicos e da experiência até então existentes. Identifica-se aqui um segundo desafio na formação desse/a pesquisador/a interdisciplinar: o encontro com as incertezas. Os professores orientadores do PIEC se constituíram agora ainda mais como mediadores de todo o processo de aprendizagem.

No próximo encontro em sala de aula, os grupos descreveram seu campo de investigação. Externaram algumas dificuldades como em chegar ao local (potencial da pesquisa), e não apresentarem o que iriam fazer (até mesmo porque não sabiam, visto que o objeto de estudo seria identificado em parceria com os sujeitos investigados). Isso causou estranhamento até mesmo para alguns sujeitos representantes dos locais visitados (acostumados a pesquisas construídas unilateralmente por pesquisadores universitários). Para a maioria dos grupos, esse foi o momento de maior incerteza e complexidade, porém, de maior riqueza da pesquisa: o diálogo, a observação, a escuta participante.

As semanas seguintes se caracterizaram pelo desenvolvimento das pesquisas de campo respectivas de cada grupo, pela identificação do objeto, sujeitos e instrumentos de pesquisa, assim como pela intervenção decididos coletivamente entre pesquisadores e campo. Dúvidas foram discutidas no próprio grupo e, quando necessário, contatando os professores pessoalmente ou virtualmente.

Ao final do semestre, todos os grupos socializaram suas pesquisas por meio de um seminário que se configurou como (um dos) momento da síntese. Os diversos olhares estiveram presentes em movimentos sociais da

<sup>2</sup> Por ecologia de saberes, Santos declara que a ideia central da sociologia das ausências, neste domínio, é de que não há ignorância em geral, nem saber em geral. (SANTOS, 2002, p. 250)

região; escolas; associações diversas; faxinais; dentre outros. A riqueza e o comprometimento nas falas esboçaram o percurso vivenciado por cada grupo, garantindo, dessa forma, mais elementos na formação do pesquisador da pós-graduação. A mediação dos professores foi fundamental para complementar e ajudar a identificar a interdisciplinaridade onde, às vezes, não foi percebida. Entretanto, esse ainda não era o momento final.

Outro momento de síntese foi a exposição de *posters* das respectivas pesquisas. A exposição aberta ao público contou com a presença de alguns dos sujeitos/representantes dos grupos pesquisados. Isto enriqueceu ainda mais a relação teoria-prática das pesquisas realizadas.

Conforme relatos posteriores de alguns mestrandos, o impacto do PIEC no processo de formação pessoal enquanto pesquisador da pós-graduação impulsionou o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar de forma prática. A metodologia da pesquisa participante proporcionou aproximações e diferentes atitudes de pesquisadores em sua compreensão e relação com o desenvolvimento comunitário, no qual a pesquisa realmente se efetivava, questões essas tão preciosas a um programa de pós-graduação dessa natureza.

## Considerações finais

A formação de pesquisadores numa perspectiva interdisciplinar requer reconhecer que somos diferentes. Exige também uma ação mediadora que vai se construindo em pressupostos claros que promovam a aprendizagem desses pesquisadores. Sendo assim, o papel do professor, também pesquisador, deve pautar-se na produção do conhecimento que se funda num caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e diversa, marcada por limites reais dos sujeitos que a investigam, mas que, ainda que delimitado o objeto, percebe-se que se encontra numa teia de totalidades.

A formação de pesquisadores por meio da disciplina de PIEC caracterizou-se como o espaço do encontro com os diferentes olhares e saberes de todos os envolvidos. A disciplina configura-se como uma possibilidade ao encontro de uma riqueza social que parece ser desperdiçada, mas que precisa tornar-se visível tamanha a sua importância nas comunidades. Como espaço de uma lógica dialética em que visões iniciais dão lugar à análise, discussão, ao confronto de estruturas do pensamento e de teorias pré-formadas e até sedimentadas.

As novas sínteses elaboradas a partir da prática da pesquisa participante mostraram as incertezas do conhecimento, visto sua complexa relação tecida em meio à dinâmica em que os sujeitos se constroem, mas também produzem e promovem impactos em suas comunidades locais.

Tanto professores quanto alunos pesquisadores buscaram entender que a relação comunidade–universidade é possível. Hoje ambas devem fazer o

caminho do ir-vir a fim de que, por meio de práticas mediadoras (de ambos os lados) e da pesquisa participante, o desenvolvimento comunitário ocorra para o bem de todos/as numa perspectiva dinâmica, inter e transdisciplinar, pois a vida em toda sua potência é assim.

## Referências

---

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC: Univille, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança na comunidade atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BURBANO, Arizaldo Carvajal. **Apuntes sobre desarrollo comunitário**. 1 ed. España, jul. 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MASETTO, Marcos Tarciso. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 149-159.

MORETTINI, Marly Teixeira. **A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural**. Curitiba, PR: Appris, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acesso em: 1 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora

Unesp, 1998, p. 139-148.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

*Igualdades sociais e econômicas são abordadas por Balbachevsky e Holzhacker (2011) num sentido amplo, como defesa dos benefícios sociais e de políticas distributivas que promovam a redução de desigualdades. As lideranças políticas das novas democracias estabilizadas no final do século XX têm, segundo as autoras, perfeita consciência de que a legitimidade desses regimes políticos depende de suas competências para assegurar políticas sociais capazes de reduzir as imensas desigualdades e ampliar a rede de proteção social acessível aos setores mais frágeis das sociedades.*

**Suzana Lima dos Santos**

# Educação de todos, com todos e para todos: deslocamentos da noção de democratização

## *Education of all, with all and for all: displacements of the notion of democratization*

SUZANA LIMA DOS SANTOS\*

### Resumo

O artigo propõe analisar deslocamentos da noção de democratização, evidenciados em enunciados dos documentos oficiais e documentos balizadores de alguns programas educacionais do Governo Federal, implementados no Brasil, desde os anos 1930 até hoje. O referencial metodológico utilizado é o da Educação Comparada, tendo o tempo como unidade de comparação. Trabalhos de Thomas Popkewitz sobre racionalidades políticas, em especial, sobre racionalidade neoliberal, fundamentaram teoricamente a investigação.

**Palavras-chave:** Educação comparada. Educação. Democratização. Racionalidades políticas.

### Abstract

The article proposes to analyze the displacements of the notion of democratization, evidenced in statements of the official documents and directing documents of some educational programs of the Federal Government, implemented in Brazil, from the years 1930 until today. The methodological reference used is the Comparative Education, with time as a unit of comparison. Thomas Popkewitz's works on political rationalities, especially on neoliberal rationality, theoretically grounded the research.

**Keywords:** Comparative education. Education. Democratization. Political rationalities.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora de Matemática da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre; Email: [suzana.slima@yahoo.com.br](mailto:suzana.slima@yahoo.com.br)

## Introdução

Este artigo apresenta aspectos evidenciados em análise desenvolvida a partir da perspectiva da Educação Comparada, na medida em que analisa como a noção de democratização vinculou-se à educação e adquiriu diferentes concepções em programas educacionais do Governo Federal brasileiro desde a década de 30 até hoje. Fundamentados teoricamente em trabalhos de Thomas Popkewitz sobre racionalidades políticas, em especial, sobre racionalidade neoliberal, propomos uma análise histórica e comparada da noção de democratização, tal como aparece em programas educacionais implementados pelo Ministério da Educação desde os anos 1930. Enquanto, desde 1934, o Ministério tinha como prerrogativa a “Educação para Todos” e a manutenção do Estado Democrático por meio do acesso à escola a crianças, jovens e a adultos, nos diversificados sistemas de ensino, em 2007, com o programa “Todos pela Educação”, inaugurou-se uma nova concepção de democratização. Argumentamos que esse programa, para além do acesso à escola, conclama a sociedade brasileira a responsabilizar-se moral e eticamente pelo ensino da população, pois materializa a educação como um bem coletivo dessa sociedade.

A primeira seção revê historicamente algumas articulações possíveis entre as noções de democracia, igualdade e participação. Essas noções se vinculam a partir de diferentes concepções que circulam nos campos filosófico, político e social e dão sustentação à instituição de regimes democráticos em diversos países. Na segunda seção, fazemos um breve relato dos contextos político e educacional brasileiro do período que se inicia nos anos 1930 do século XX e apontamos uma possibilidade de análise comparativa do conceito de democratização em relação aos anos que se sucederam. A terceira seção analisa alguns enunciados dos documentos selecionados, em especial, aqueles balizadores de programas, de leis e de diretrizes implementadas pelo governo brasileiro. Enunciados que, avaliamos, regulam o que é pensado sobre igualdade e participação. As noções de igualdades sociais e responsabilização social, argumentamos, não são apenas sobre determinado tipo de ação individual ou coletiva, os conceitos se articulam na produção de práticas sociais que conformam as ações dos indivíduos e dos grupos sociais em relação às práticas historicamente produzidas como democráticas.

Analizamos deslocamentos da noção de democratização no contexto comparativo que se dá, não no abandono de concepções anteriormente evidenciadas, mas nos acréscimos de sentido a ela atribuídos ao longo do século XX e início do século XXI, analisando-a nos enunciados que se institucionalizaram em constituintes, leis e reformas educacionais brasileiras nesse período. Encontramos nos estudos de Lee Wing-On (2010), no contexto comparativo de valores, as análises, em diferentes sistemas sociais e políticos, do civismo e da cidadania em domínios como democracia, identidade nacional e coesão social. Para Lee Wing-On (2010), existem diversas ênfases metodológicas em estudos comparativos sobre valores como cidadania e

civismo, que enriquecem o campo da Educação Comparada, pois mostram a complexidade em torno desses valores e como a educação interage com eles. Segundo a autora, em análises comparativas encontramos “novas linguagens, novos termos, novos procedimentos e novos instrumentos de inferência.” (WING-ON, 2010, p. 263)

Nesse sentido, a pesquisa de concepções sobre democracia pode ser histórica e comparativa, tendo o tempo como unidade de comparação, pois propomos uma investigação dos deslocamentos desse conceito em relação ao tempo demarcado para análise. Para Sweeting (2010), neste sentido, é necessário reconhecer os conceitos fundamentais relacionados ao tempo e suas aplicações como unidade de comparação, na medida em que a Educação Comparada possibilita buscar-se uma compreensão mais ampla de “tempos comparados” e delinear a dimensão histórica<sup>1</sup> ao perceber “que as situações presentes ou perspectivas educacionais futuras estão abertas à comparação assim como sistemas educacionais passados” (SWEETING, 2010, p. 188). Convergimos com as ponderações de Sweeting (2010), de que seria impróprio limitar o tempo à compreensão física ou cronológica, devemos considerar que seus componentes incluem sequências ordinais, seriações e durações. Significados que também podem variar se considerarmos as possibilidades reais de coincidências, simultaneidades, instantaneidades ou experiências subjetivas que fazem do tempo não mais uma unidade simples, linear e autônoma na produção de acontecimentos.

## **Algumas articulações possíveis entre democracia, igualdade e participação**

Concepções teóricas e análises de instituição e de desenvolvimento da democracia compõem parte extensa da produção teórica da Ciência Política, tanto com proposições conceituais e proposições normativas como com análises de situações concretas. Encontramos uma vasta produção de pesquisas sobre processos democráticos em várias de suas faces: análises do esgotamento de velhas práticas e do surgimento de novas perspectivas, de transformações de estruturas sociais, de construção de novos espaços públicos de deliberação, de funcionamento de instituições e de estabilização de regimes democráticos e de acordos institucionais para a consolidação da democracia, entre outros.

Subsídios teóricos importantes para a compreensão da engenharia institucional na construção democrática, em especial, na América Latina, possibilitam refletir sobre os papéis da dimensão humana no processo político contemporâneo, bem como das instituições balizadoras do governo

---

<sup>1</sup> Para saber mais, Sweeting apresenta em, “La comparación de tiempos”, três formas estruturais diferentes usadas por investigadores para comparar tempos: análises diacrônicas, sincrônicas e quase-sincrônicas. O autor apresenta ainda, neste trabalho, estruturas para comparar tempos e algumas dificuldades que esta unidade pode trazer ao trabalho investigativo (cf. Sweeting, 2010).

democrático em cada país. Resulta evidente que a dimensão histórica de um país está relacionada com a construção de uma matriz de cultura política e que, no Brasil e em outros países latino-americanos como Chile, Uruguai e Argentina, regimes autoritários trouxeram consequências danosas para os processos de democratização e de redemocratização.

Buscamos em autores da Ciência Política, que têm orientado suas pesquisas para questões relacionadas aos processos de estabilidade democrática na América Latina, especialmente no Brasil, como Linz e Stepan, Baquero, Gugliano e Holzhacker, o apoio para, tão somente, compreendermos alguns sentidos do conceito de democracia e, assim, relacioná-los a alguns programas brasileiros de educação, que são o objeto de nossa análise. Portanto, as leituras e os recortes feitos evidenciam, tão somente, a compreensão das articulações entre as concepções de democracia e participação e de democracia e universais como igualdade e dignidade da pessoa humana. Articulações tão confirmadas em nossas Constituições e cuja compreensão se faz necessária para examinarmos alguns deslocamentos dessa noção, em um contexto comparativo.

Em revisão da literatura para analisar alguns consensos e dissensos sobre a temática da igualdade e sua relação com a constituição efetiva da democracia no Brasil, Balbachevsky e Holzhacker (2011) argumentam que mudanças recentes ocorridas na economia e na sociedade latino-americana têm afetado a composição social dos países, afetando, conseqüentemente, o debate público e os comportamentos da sociedade em relação à temática da igualdade. Para as autoras, há um consenso na literatura, de que a dimensão da desigualdade interfere nas atitudes da sociedade, mas não há consenso sobre a relação que existe entre a questão da desigualdade e o apoio à democracia.

Já um dos dissensos no campo político, segundo Souza Neto (2006), diz respeito à conexão entre democracia e igualdade. Essa conexão tem um aspecto em que diferentes concepções divergem. Para esse autor, se, em algumas concepções, o Estado Democrático tem por finalidade realizar a justiça social, para outras, os direitos sociais não são objetivo da democracia, mas sua condição de possibilidade, o que conformaria de forma diferente funções dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Igualdades sociais e econômicas são abordadas por Balbachevsky e Holzhacker (2011) num sentido amplo, como defesa dos benefícios sociais e de políticas distributivas que promovam a redução de desigualdades. As lideranças políticas das novas democracias estabilizadas no final do século XX têm, segundo as autoras, perfeita consciência de que a legitimidade desses regimes políticos depende de suas competências para assegurar políticas sociais capazes de reduzir as imensas desigualdades e ampliar a rede de proteção social acessível aos setores mais frágeis das sociedades.

As questões da pobreza e da desigualdade são temas centrais da agenda política de países como o Brasil. Essas questões são evidenciadas tanto nas

políticas econômicas e sociais voltadas para as minorias, quanto nas políticas sociais universais, como ampliação ao acesso à saúde e à educação. Haveria consenso também sobre a responsabilidade do Estado em propor políticas que levem à superação das desigualdades e sobre a formação, em diferentes níveis da sociedade, de uma perspectiva igualitária que refuta a perspectiva de um crescimento sem maior justiça social e que não ofereça amplo apoio às políticas redistributivas.

Embora exista uma predisposição favorável à democracia em termos gerais, segundo Baquero, Castro e González (1998) e Baquero (2007) a avaliação dos latino-americanos em relação às instituições democráticas é historicamente negativa, constituindo-se num entrave significativo para sua plena consolidação. Entre as dificuldades de consolidar a democracia, está a sempre presente situação de adversidade das condições de vida da população, tanto no plano econômico quanto no plano social. Para Linz e Stepan (1999), o constitucionalismo e o Estado de Direito nunca foram potencializados o suficiente no Brasil, o que posiciona o país historicamente como um dos mais problemáticos em relação à estrutura dos sistemas de partidos políticos e da capacidade fiscal e moral do Estado para desempenhar um papel integrador e fornecer serviços básicos ao cidadão.

O ressurgimento de uma preocupação prática com a implementação da democracia no século XVIII em pensadores como Rosseau e Jefferson, o surgimento de novas concepções teóricas acerca da democratização no século XX em obras de Weber, Habermas, Lenin, entre outros, e o pensamento de Boaventura de Souza Santos, no início do século XXI sobre democracia participativa são destacados por Gugliano (2007) como fontes para a compreensão da democracia moderna em seus mais diferentes sentidos. Estes pensadores, convergindo ou não, trataram do tema da democracia e serviram de justificativa para a constituição de sistemas políticos, para a ampliação da participação dos cidadãos nos governos e a limitação das ações dos Estados.

Na atualidade, em países de regimes democráticos, existe uma valorização do fenômeno participativo. Mas se, em alguns países, o regime político democrático prevê a inclusão dos cidadãos na gestão do Estado por meio de um conjunto de mecanismos de participação direta ou semidireta, como conselhos gestores, assembleias populares, orçamento participativo, etc.; em outros países, a manutenção de um modelo democrático tradicional restringe a participação apenas a um processo de eleição de dirigentes e, nesse sentido, caberia aos cidadãos, periodicamente, referendar diferentes grupos políticos que fazem parte dos governos. Alguns debates sobre reestruturação de formas e características estruturais da democracia ponderam sobre a participação dos cidadãos na gestão pública e a manutenção de instrumentos de intervenção nas decisões políticas para além das limitações restritas ao período eleitoral.

Para Gugliano (2007), ainda devemos avançar nas análises da relação

entre democracias participativas e capitalismo para compreendermos a contribuição da ampliação da participação cidadã na gestão de Estado e a transformação da sociedade de mercado, principalmente em sociedades como as latino-americanas nas quais o capitalismo se constituiu tardiamente. Argumentamos que a constituição dos Estados Nacionais e as suas experiências de democratização, tanto em relação à sustentação de programas que objetivam promover o bem estar social, como em relação à criação de mecanismos diretos de participação da sociedade civil na gestão estatal, operam por tecnologias de regulação e de controle das ações políticas e sociais. O cidadão tem papel ativo na gestão pública e essa atuação não ocorre fora de uma arena de conflitos, disputas e relações de enfrentamento - arena caracterizada pela coexistência de práticas políticas autoritárias e democráticas.

## Um pouco da história e propondo a análise

Com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi criado, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, o que compreendemos hoje como o Ministério da Educação. Após a Revolução de 1930, período marcado pela constituição de um Estado propriamente capitalista no país, esse Ministério desenvolvia atividades ligadas à saúde, educação, esporte e meio ambiente (MORAES, 1992). Os assuntos ligados à educação eram de responsabilidade, até então, do Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça. Foi, em 1932, com a urgência em elaborar um programa político educacional para o país, que Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros intelectuais, lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, F. et al., 2006), propondo ao Estado a organização de um plano geral de educação que definisse diretrizes por uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (BRASIL, 2011a).

Na Constituição de 1934, a educação passou a ser vista como “um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 2011a, p. 1) e teve início a implantação das bases da educação nacional. A Escola Nova, assim conceituada no Manifesto, propunha em seu texto, assumir “com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” enquanto o objetivo da educação, tal como proposto, seria desenvolver os meios de ação durável “com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento de acordo com certa concepção de mundo” (AZEVEDO, F. et al., 2006, p. 191).

As divergências existentes entre a Igreja Católica e o Estado agravaram-se quando da formulação do Manifesto, pois esse defendia uma escola laica e ameaçava o monopólio da Igreja em relação às muitas funções sociais, inclusive a educação escolar, que ela desempenhava (SAVIANI, 1999). Os

signatários do Manifesto perceberam as mudanças no quadro econômico dos anos 1930 e mobilizaram-se para cobrar do Estado uma ação efetiva do controle educacional para enfim oferecer uma escola única e gratuita para todos. Essas mudanças não se distanciavam do contexto histórico dos anos 1930, pois refletiam as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam mundialmente. As reivindicações atendiam a exigências do mundo do trabalho e incluíam amplos setores da sociedade. Mesmo que as mudanças não tenham ocorrido imediatamente após o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, várias reivindicações foram contempladas nas reformas e constituintes nacionais, posteriormente elaboradas, em especial, na Constituição de 1934. Constituição essa que foi revogada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1937, ano em que esse Presidente outorgou, de forma autoritária e ditatorial, a Carta Constitucional do Estado Novo.

A linha democrática da Constituição de 1934 só foi retomada em 1946, com a nova Constituição, que restabeleceu os direitos individuais. Instalado no Brasil em 1964, o regime militar conservou o Congresso Nacional, mas dominou e controlou o Legislativo e encaminhou ao Congresso nova proposta de Constituição que foi aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967. De caráter autoritário e com uma política de segurança nacional, que visava combater inimigos internos ao regime, rotulados de subversivos, esse período foi marcado por práticas violentas e antidemocráticas, que trouxeram consequências graves para a educação.

Em seu artigo primeiro, a Constituição de 1988, instituiu o Brasil como um Estado Democrático de Direito, que tem, entre seus objetivos fundamentais, construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de qualquer espécie (BRASIL, 2011b, p. 1). Ainda no período militar, em 1971, com uma nova LDB, o ensino passou a ser obrigatório dos sete aos 14 anos.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases, do ano de 1996, converge com as orientações da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento da UNESCO (1990), firmado na Conferência Mundial de 1990. Mantendo a prerrogativa da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2011a) a lei trouxe algumas mudanças em relação às leis anteriores, como inclusão da educação infantil e mudanças em relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Em 2007, o lançamento do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a) trouxe uma concepção de unidade para o sistema educacional do país, segundo o texto do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. A unidade é compreendida na sistematicidade da educação básica, da educação profissional e da educação superior. Para o Ministério da Educação, a “construção dessa unidade só será possível com a participação conjunta da sociedade. Com o envolvimento de pais, alunos, professores

e gestores, a educação se tornará um compromisso e uma conquista de todos” (BRASIL, 2011c, p. 2).

Variadas são as possibilidades de análise dos enunciados. Nas leis, reformas e programas educacionais, evidenciamos uma palavra que concatena, claramente, esse caráter democrático: as expressões “direito de todos”, “compromisso e conquista de todos”, “todos pela educação” são apresentadas em momentos históricos diversos, mas todas remetem a um lugar comum no interior de reformas escolares no que se refere à temática da equidade. A equidade encontra pertencimento no termo “todos” e, conseqüentemente, potencializa o conceito de democracia. O termo todo, no entanto, proporá ora a articulação entre democracia e a noção de igualdade de direitos, ora a articulação entre democracia e participação, que vamos analisar a partir da responsabilização social.

## **A noção de democratização na educação brasileira: de todos, com todos e para todos**

O conhecimento de formações sociais e de certos aspectos da vida serve para produzir discursividades, que subsidiam políticas educacionais, sociais e econômicas, nos mais diversos países e nações. Na atualidade, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias. As discursividades produzidas nas diferentes formas de governo, para Popkewitz e Lindblad (2001), não apenas descrevem, mas constituem realidades e pressupõem que as categorias do neoliberalismo não passam de uma linguagem econômica que obscurece a superposição dos discursos e as regras de razão produzidas nas práticas política atuais. No neoliberalismo, nesse sentido, são formatadas categorias de pensamento e de ação que criam novas maneiras de administrar as nações e seus cidadãos e a administração social das individualidades se dá no domínio de racionalidades homogeneizantes e globalizadoras. De fato, a administração social permite, não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras nas vidas dos individuais, como também faz com que as mudanças nas condições de vida das pessoas produzam alterações no tipo de pessoas que são (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001).

Para o Governo Federal, tal como descrito no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização do acesso à educação de qualidade e se, inversamente, também descreve que o entrelaçamento da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social é a única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender (BRASIL, 2007a). Argumentamos que a realidade produz diferentes formas de racionalidade democrática e vice-versa, racionalidades políticas fabricam uma realidade a respeito da desigualdade social brasileira. Quando observamos os enunciados das políticas e programas de governo, já formulados desde o século passado,

como no Manifesto de 1932, ou na LDB/1961, por exemplo, evidenciamos que, na atualidade, as mesmas questões orientam uma percepção evolutiva de sociedade. Essa percepção desconsidera diversas racionalidades que vêm se constituindo historicamente a partir dos conhecimentos produzidos sobre os indivíduos, as sociedades, as instituições, entre outros. Para Popkewitz e Bloch (2000), sistemas de conhecimento, que são elementos constitutivos de padrões e regras, articulam as racionalidades políticas aos princípios universais que ordenam e disciplinam as ações dos indivíduos em sua conduta pessoal e nas relações que estabelecem com as coisas do mundo. Os sentidos atribuídos ao conceito de igualdade permanecem na dualidade de um Estado que se preocupa com o bem estar da sua população e da condução das ações individuais que foram instituídos por esse Estado para a administração da sociedade em nome do bem comum:

Chega-se, por essa forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico (AZEVEDO, F. et al., 2006, p. 193).

Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim [...]; Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; Art. 3º o direito à educação é assegurado pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta dessa, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos de educação, quando provada à insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 2007a, p. 1).

As capacidades e as características sociais são dadas como universais, mas estão ligadas historicamente a determinados momentos e espaços. Para Popkewitz (2011), questões culturais geradas sobre noções como igualdade e educação para “todas as crianças” instanciam um pensamento sobre os modos de vida e princípios sobre um mundo coerente, unitário e uniforme que as ciências podem apreender e as políticas podem administrar. Argumentamos que a redução das desigualdades é moldada e formada a partir de enunciados que reconhecem o diferente, o lugar do “outro”, aquele

que deve ter o mesmo acesso e receber o mesmo programa educacional, para a garantia do Estado Democrático e da igualdade social. Esse é o lugar comum de programas educacionais, a equidade sob o signo todos, inscreve diferenças, divisões, abjeções:

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (AZEVEDO, F. et al., 2006, p. 193)

As políticas educacionais analisadas traziam sua intenção demarcada nos enunciados que compunham sistemas de ordenamento, diferenciação e divisão, racionalizados sob a concepção de igualdade. Com a proliferação do neoliberalismo, é possível demarcar uma reconfiguração das sociedades. Desde essa nova configuração, o neoliberalismo, como uma forma de racionalidade contemporânea, articula Estado e mercado na tarefa de educar as populações para que elas vivam no interior de uma nova forma de sociabilidade. Nesta nova ordem, evidenciamos, não o abandono da noção de igualdade ligada ao conceito de democracia nos enunciados analisados, mas uma potencialização da noção de democracia agora na articulação com a noção de participação. Cidadania e participação, ponderamos, são incorporadas em práticas nomeadas como de responsabilidade social. Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino com o objetivo de diminuir a dependência do Estado.

As noções de desenvolvimento social e democratização estão inscritas num contexto epistemológico em que a linguagem ganha papel central, os enunciados são tratados não como um conjunto de signos que nomeiam a realidade, mas como práticas que conformam e produzem social, cultural e historicamente os objetos de que falam. As análises comprovam que a “responsabilidade social” é um dispositivo que potencializa uma racionalidade neoliberal, travestida de democrática, e institui uma nova forma de regulação, pois todos os indivíduos devem assumir a educação como um compromisso social a fim de promoverem valores morais e éticos universais de solidariedade e participação:

[...] se a educação é definida, constitucionalmente, como

direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social [...] (BRASIL, 2007b, p. 11).

O termo compromisso, por exemplo, usado para nomear um dos programas analisados, reconhecidamente circunscreve ações e comportamentos desejáveis, na medida em que convoca os sujeitos e as comunidades a assumirem uma responsabilidade político-social com a educação. Reconhecemos o uso de uma linguagem em que os enunciados não podem existir isoladamente, pois estão imbricados numa forma de pensamento que delinea a educação como constitutiva da formação de um Estado-Nação democrático e de igualdades sociais e define normas para a regulação de comportamentos de comprometimento e colaboração.

Compromisso é uma forma de, voluntariamente, vincularmos ou assumirmos uma obrigação com alguém, por algum objetivo ou alguma causa, é uma responsabilidade adquirida que faz um indivíduo responsável por algo, perante um acordo feito por ele mesmo. Segundo Lalande (1999), compromisso é um termo da linguagem corrente que se tornou muito usual na literatura filosófica contemporânea, usado no sentido que se diz de um homem que assumindo um compromisso, por um lado, leva a sério as consequências morais e sociais que ele implica e, por outro, reconhece a obrigação de ser fiel a um projeto individual ou coletivo que precedentemente adotou o princípio. Percebemos, nas diretrizes do Programa Compromisso, o que enunciam em relação a certas noções de cidadania, reiteradas na forma de convocar cada indivíduo a exercer um papel, a participar de conselhos, assembleias, entre outros, e, assim, participar social e politicamente das decisões:

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007a, p. 2).

Argumentamos que o compromisso é concebido a partir da ética, pois submete os indivíduos e as instituições a sistemas reguladores e coercitivos, que estabelecem como deverão ser suas relações numa sociedade, articulados com a ideia de coletivo social. São acionados enunciados capazes de nortear

a compreensão de si e do outro e de estabelecer normas de regulação da convivência humana numa prática social de comprometimento. Essa nomeação dada ao programa mostra uma interface da linguagem utilizada com a finalidade específica de enredar sociedade, instituições e indivíduos em propósitos sociais e políticos, traduzidos no próprio aparato discursivo do Ministério que explicita a importância da “mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1).

## Deslocamentos

Um campo discursivo de conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais é circunscrito pela educação, legitimado por políticas públicas nacionais implementadas por leis e decretos promulgados pelo Ministério da Educação. Nesse campo historicamente constituído, diferentes discursos aproximam-se e posicionam-se formatando uma realidade social e política que produz e conduz os sujeitos e as instituições educacionais. Por vezes, esses discursos são fundamentados em ideais de libertação social e econômica, de autonomia e de emancipação, naturalizados como ideais de um Estado Democrático.

Os enunciados sobre educação construídos em formulações de políticas educacionais, reformas, documentos e programas não são apenas linguagens sobre educação, eles são parte de processos produtivos das sociedades, pelos quais os sujeitos são classificados e as práticas são produzidas. Os deslocamentos que evidenciamos sobre democratização, vinculam esse conceito ora às noções de igualdade, que podem compreender equidade, totalidade ou universalidade; ora às noções de participação que podem compreender responsabilidade social ou compromisso social e esses vínculos atuam em nome da cidadania. Os indivíduos são cidadãos de direito, incluídos nas distinções que o termo a todos abarca e são indivíduos participativos, pois exercem a cidadania participativa ao assumirem compromissos e responsabilidades sociais. Evidenciarmos mudanças que transformam condições de vida individuais e sociais não deixam de ser movimentos precisos, que acontecem por deslocamentos de nossos olhares, que não se deixam acomodar.

## Referências

---

BALBACHEVSKY, E.; HOLZHACKER, D. O novo consenso da sociedade brasileira: democracia e igualdade. **Opinião pública**. Campinas, v. 17, n. 2, nov. 2011, p. 493-515.

BAQUERO, M.; CASTRO, H. C. O.; GONZÁLEZ, R. S. **A construção da democracia na América Latina**: estabilidade democrática, processos eleitorais, cidadania e cultura política. Porto Alegre: Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1998.

BAQUERO, M. Obstáculos formais à democracia social. *Poliarquia, cultura política e*

capital social no Brasil. In: GONZÁLEZ, R. S. (Org.). **Perspectivas sobre participação e democracia no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 55-80.

BRASIL. História. **Ministério da Educação. Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, DF, 2007.

BRASIL. **Razões, princípios e programas do PDE**. MEC, 2007.

GUGLIANO, A. A. Comentários sobre a articulação entre democracia e participação no plano da teoria social. In: GONZÁLEZ, R. S. (Org.). **Perspectivas sobre participação e democracia no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 11-28.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LINZ, J.; STEPAN, A. **A transição e consolidação da democracia: a experiência do sul da Europa e da América do Sul**. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 1999.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MORAES, M. C. M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

POPKEWITZ, T. PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, M.; KOTTHOFF, H-G.; COWEN, R. **PISA under examination: changing knowledge, changing tests and changing schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, p. 31-46.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S.. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001, p. 111-148.

POPKEWITZ, T.; BLOCH, M. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: **A difusão mundial da escola: alunos professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000, p. 33-68.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dez. 1999, p. 119-136.

SOUZA NETO, C. P. **Teoria constitucional e democracia deliberativa**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

SWEETING, A. La comparación de tiempo. Tradução de P. Fanin. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.) **Educación Comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010. p. 185-206.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Unesco, Jomtiem, 1990.

WING-ON, Lee. La comparación de valores. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010, p. 243-265.

*A instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, composto de representações, valores, modos de representar e categorizar o mundo. Segundo Castoriadis (1982, p. 159), instituição “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. O espaço do indivíduo expressa-se como essencial nesse contexto, pois o indivíduo é a sociedade e, neste processo de socialização, como traz Castoriadis (1987-1992, p. 58), o indivíduo “abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais”.*

**Valeska Maria Fortes de Oliveira  
Gabriella Eldereti Machado**

# O olhar do imaginário social sobre as representações de gênero permeadas pela pesquisa autobiográfica

## *The look of the social imaginary on gender representations permeated by autobiographic research*

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA\*  
GABRIELLA ELDERETI MACHADO\*\*

### Resumo

Considerando a importância na formação dos sujeitos, no qual faz parte à construção das representações de gênero, propõe-se nesta escrita uma reflexão sobre essas questões contemporâneas que permeiam a docência e o espaço formal que a docência se efetiva, a escola. Buscando discutir sobre a instituição das representações de gênero, através dos estudos do Imaginário Social na teoria de Cornelius Castoriadis. Dialogando com a Pesquisa Autobiográfica no contexto da formação docente, que abrange as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memoriais, utilizando para isto, alguns referenciais como base teórica, como: Castoriadis (1982); Josso (2006; 2007); Oliveira (2012); Clandinin (2015); Foucault (1988); Louro (1997); Butler (2003).

**Palavras-chave:** Imaginário. Formação de professores. Gênero.

### Abstract

Considering the importance of the formation of the individuals, in which the construction of the gender representations is part, it is proposed in this writing a reflection on the contemporary issues that permeate the teaching

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires – Argentina; Email: vfortesdeoliveira@gmail.com

\*\* Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria; Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria; Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Email: gabriellaelderete@hotmail.com

and the formal space that teaching becomes effective, the school. Seeking to discuss the institution of the representations of gender, through the studies of the Social Imaginary in the theory of Cornelius Castoriadis. Dialoging with the Autobiographical Research in the context of teacher training, which covers life histories, biographies, autobiographies, and memorials, using for this, some references as theoretical basis, such as: Castoriadis (1982); Josso (2006; 2007); Oliveira (2012); Clandinin (2015); Foucault (1988); Louro (1997); Butler (2003).

**Keywords:** Imaginary. Teacher training. Genre.

## Considerações iniciais

Pensa-se o papel da escola no sentido social, considerando sua importância na formação dos sujeitos, ou seja, a escola é parte da construção da imagem simbólica de cada um, e atua como uma instituição normativa, na medida em que propaga questões de gênero que determinam ou recriminam os sujeitos em seu caráter comportamental. Nesse contexto, as representações de gênero são construídas a partir de uma prática social reflexo instituído e instituinte da sociedade. Considerado também que os movimentos de normatização dos corpos são fruto das relações sociais, reproduzindo modelos de ser, viver e ver o mundo (HALL, 1997).

No contexto contemporâneo, se faz necessário pensar a formação docente levando em conta a compreensão de questões complexas e singularidades, constituídas em uma ordem simbólica de representações que assumem significados distintos ao olhar de cada indivíduo. Assim Castoriadis (1982, p. 148) aponta que “a sociedade se depara constantemente com o fato de que um sistema simbólico qualquer deve ser manejado com coerência”, ficando evidente que novos caminhos de formação docente devem ser traçadas visto que as compreensões das demandas contemporâneas exigem um olhar para as *significações*, sejam elas correspondentes ao “percebido”, o “racional” ou o “imaginário” (CASTORIADIS, 1982).

E é nesse sentido que se propõem outros caminhos de formação docente, compreendendo a necessidade na pesquisa em educação do olhar para as *significações*, sejam elas correspondentes ao *percebido*, o *racional* ou o *imaginário* (CASTORIADIS, 1982). Propõe-se, nesta escrita, uma reflexão em conjunto ao aporte da Pesquisa Autobiográfica para problematizar sobre essas questões contemporâneas que permeiam a docência e o espaço formal que a docência se efetiva, a escola. Busca-se questionar o modelo instituído, machista, heteronormativo e branco (CÉSAR, 2009), numa (des) construção, agregando o caráter problematizador e político da prática docente, provocando deslocamentos e transformações, pois, como Foucault menciona (1988, p. 30), “não existe um só, mas muitos silêncios”.

## Construção do simbólico e as questões de gênero

Antecedendo as discussões sobre a relação instituinte e instituído, é importante compreender o simbólico, visto que é impossível a existência desta fora de um simbólico. Questões instituídas, como as de gênero, por exemplo, são resultado de uma rede simbólica, constituídas de símbolos e representações, assim a instituição se constitui na maneira de ser, no simbólico (CASTORIADIS, 1982). Como Castoriadis (1982, p. 142) menciona no seguinte trecho:

Tudo o que nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Segundo Castoriadis (1982), o primeiro simbólico é a linguagem, que pode ser expressa de diversas formas, e uma delas é através da imagem, pensando a mesma como um relato sobre algo, constituída de simbolismo e memória. Assim, o simbolismo se constitui no natural e no histórico, originando relações entre significantes e significados, já a instituição, como ressalta Castoriadis (1982, p. 159) “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”.

Pensando nisto, as significações aparecem veiculadas a estruturas que produzem representações de gênero, pois são permeadas por uma constituição instituída num discurso composto pelo simbolismo. A questão de gênero e sua binaridade se expressa no cerne da instituição da sociedade, como menciona Castoriadis (1982, p. 268):

A instituição da sociedade é sempre obrigada a levar em consideração esta repartição da coletividade (considerada como um conjunto de cabeças) num subconjunto masculino e num subconjunto feminino; mas este levar em consideração ocorre em e por uma transformação do fato natural de ser- masculino ou de ser-feminino em significação imaginária social de ser- homem ou de ser-mulher, o que se liga ao magna de todas as significações imaginárias da sociedade considerada.

Devido a isto fica difícil desvincular-se dessa constituição de representação de gênero, no qual predominam somente dois o masculino e o feminino. A partir disto, pode-se compreender melhor como as questões de gênero ocorrem binariamente na sociedade, deixando de lado outras possibilidades de desconstrução e construção de gênero, de outros modos de ser. Pensando

para a problematização dessas questões, o recurso visual da imagem agrega-se como uma linguagem que provoca deslocamentos necessários na discussão dessas questões.

A constituição da sociedade é fruto desse movimento de necessidades do real e do racional-funcional na sua instituição (CASTORIADIS, 1982). Dessa forma, a sociedade adquire, ou cria uma série de funções, regras, maneiras de se fazer instituição como, por exemplo, a educação, pois é, a partir das necessidades da sociedade que surgem ou criam-se novas maneiras de ser, agir, controlar, organização, etc, evidenciando o entrelaçamento do que Castoriadis chama de *mundo social-histórico* com o simbólico presente na instituição de uma sociedade.

Nesse sentido, o autor ressalta que (CASTORIADIS, 1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”, como, por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião através de um poder instituído em sociedade. As instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados, incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1982). Trazendo ao contexto deste estudo, essas relações podem ser exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução no machismo como algo instituído em nossa sociedade, e esse poder instituído se efetiva de diversas formas: na produção do masculino e feminino, na violência contra a mulher, na transfobia, e homofobia.

E, dessa forma, a sociedade vai se configurando diante de diversos fatores, e do simbólico, como Castoriadis (1982, p. 152) menciona:

A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e conseqüências, que não eram nem visadas nem previstas.

A instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, composto de representações, valores, modos de representar e categorizar o mundo. Segundo Castoriadis (1982, p. 159), instituição “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, em que se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. O espaço do indivíduo expressa-se como essencial nesse contexto, pois o indivíduo é a sociedade e, neste processo de socialização, como traz Castoriadis (1987-1992, p. 58), o indivíduo “abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais”.

O imaginário social nos ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam. Por meio da instituição de magmas de significações, na instrumentação da representação social (*legein*) e das condições que colocam em prática essa

representação no fazer social (*teukhein*), esse processo ocorre de uma forma recíproca (CASTORIADIS, 1982). Trago a definição de Imaginário Social no olhar/estudos de Castoriadis (1982, p. 13), sendo um conceito fundamental para as compreensões relativas ao processo de instituição da sociedade, assim:

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos.

O Imaginário é criação, no sentido primário do termo, ou seja, no sentido de fazer ser alguma coisa, alicerçado em significações e imagens (CASTORIADIS, 1982). No Imaginário Social, quando se pensa sobre a instituição da sociedade, em regras e normas de conduta, compreende-se que essas instituições possuem um objetivo ao se constituir simbolicamente. As relações dos indivíduos nesta sociedade instituída são fruto de instrumentos sociais e históricos que estabelecem a forma de ser e se constituir no convívio social. Dessa forma, a compreensão da instituição da sociedade se dá por meio da problematização do instituído e do instituinte, como aponta Castoriadis (1982), e o imaginário é parte fundamental nesse contexto colocado.

## **(Re)significação das concepções de gênero na escola e o aporte da pesquisa autobiográfica**

A Pesquisa Autobiográfica abrange as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memoriais. Constituem-se por fontes como: as narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, e outros documentos, que possibilitam ao pesquisador o acesso a elementos de análise. Ferrarotti (2014) destaca a importância metodológica da Pesquisa Autobiográfica, pois proporciona ao pesquisador um olhar significativo sobre a (FERRAROTTI, 2014, p. 124) “matéria-prima essencial para uma história vista de baixo”, em uma análise do sensível, da vivência.

Através deste caminho metodológico, pode-se transitar em redes dialéticas, nas relações cotidianas, já que os temas pesquisados na área da educação estão numa categoria complexa, abarcando diversas concepções e contextos. E assim a pesquisa qualitativa busca entender sobre as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Com isso, as biografias possuem um destaque, pois como traz Ferrarotti (2014, p. 137) “as biografias são talvez, o instrumento metodológico mais fecundo se quisermos identificar e compreender as trilhas tortuosas e as novas formas assumidas pela exploração da nossa época”.

Possibilitando ir além da concepção trivial, dissolvendo o contexto que

é mostrado na pesquisa, vale destacar o conceito de polo dialético que Ferrarotti (2014, p. 141) menciona, como:

O polo dialético em relação ao qual a biografia ou o documento biográfico devem ser analisados, descritos, explicados ou interpretados, é além do indivíduo e de seu grupo primário que ele deve ser procurado. Ele situa-se no plano dos grandes agentes históricos, numa dimensão metaindividual, e se constitui a partir das características estruturais objetivas do contexto em que agem e vivem os indivíduos e os grupos primários.

Aqui há o destaque para como as narrativas como ferramentas consideráveis ao buscar compreender as formas nas quais as relações, e conseqüentemente as representações de gênero, ocorrem no espaço da escola e da profissão docente. Sendo assim, é necessário demarcar o ponto de partida da pesquisa e, devido a isto ressalta Clandinin (2015, p. 29),

Nossas questões, nossos enigmas de pesquisa têm mantido seu foco na ampla questão sobre como os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições inferem em nossas vidas.

Delory-Momberger (2012) ao referir-se sobre o diferencial que a pesquisa biográfica possui, ressalta a postura da pesquisa em deter-se a mostrar o *tempo biográfico* que cada indivíduo possui, ou seja, são as experiências que carregamos. Com o propósito de explorar a essência do indivíduo no espaço social do qual é/faz parte pensando que:

O devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

No âmbito interpretativo das questões levantadas na pesquisa, Delory-Momberger (2014) traz em seus estudos diversas abordagens. Destaco a Hermenêutica da Escola Alemã ao considerar a análise do todo e das partes que o compõem, como menciona a autora (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 205), “tradição hermenêutica que quer compreender todas as particularidades de um texto a partir de sua totalidade”. Complementando essa ideia, como traz Delory-Momberger (2012, p. 525) “falar de si recobre, por sua vez, formas diversas que têm relação com a pluralidade dos objetivos enunciativos e dos tipos discursivos que elas põem em funcionamento”.

Ao trabalhar a questão da reflexão a partir da narrativa de formação,

os estudos de Marie-Christine Josso são referências na área. Entende que a produção dos relatos de vida produz o olhar em relação à formação dos sujeitos envolvidos, atuando como um dispositivo que impulsiona e cria ligações na formação consigo e com o coletivo (JOSSO, 2006). Como menciona Josso (2007, p. 414):

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações.

A Pesquisa Autobiográfica torna-se mais do que uma gama de possibilidades metodológicas, mas um espaço/processo em que nos aproximamos dos imaginários, das representações de cada um. Ela possibilita, com essa base metodológica, experiências e partilhas de saberes, consolidando-se num processo formativo mútuo em que se priorizam as questões individuais e coletivas através de *redes colectivas de trabalho* com o propósito de socialização profissional (NÓVOA, 1995). Alguns dispositivos cooperam nesse processo, como menciona Oliveira (2012, p. 303), “a escrita e a oralidade se configuram como dispositivos de formação e autoformação no espaço formativo da educação”.

## Representações de gênero e problematização necessária na formação docente

A complexidade das relações de gênero demandam uma sensibilidade e (des)construção de representações sociais enraizadas e desse modo, exige a incorporação de políticas públicas, como no caso das ações afirmativas, por exemplo, o uso do Nome Social por pessoas transexuais, travestis, etc, e cotas para ingressos de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades; políticas para punição da violência contra as mulheres, e comunidade LGBTTT<sup>1</sup>, entre outras. Porém, essas políticas públicas não são suficientes por si só, devemos ir além quando o assunto são essas questões, para isso, vale ressaltar a contribuição de algumas estudiosas da área, no qual irei trazer algumas considerações oriundas de seus estudos. Contando com os estudos de Scott (1995); Butler (2003); Preciado (2011); Louro (1997), para alicerçar as discussões.

Os estudos de Scott (1995) trazem o olhar para as questões de gênero

<sup>1</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros.

para além do universo simbólico no qual nossa sociedade está organizada, mas nas relações relacionadas ao corpo. Destaca que o gênero se torna uma forma de construções sociais, pois cria papéis sobre a identidade de homens e mulheres, como menciona Scott (1995, p. 7) “é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”. Assim, o gênero pode ser definido como um elemento constituído pelas relações sociais, baseado nas diferenças sexuais, que abarcam diversas relações de poder, permitindo romper com estruturas conceituais nos estudos sobre gênero.

As questões de gênero nos estudos de Butler (2003) buscam descrever como um fato histórico a oposição construída em relação ao sexo e gênero, e assim fornecer mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero e, a partir disso, menciona o gênero produz significados. Ressalta o exemplo das travestis e transexuais, como representações de gênero que desvinculam-se subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente “aceitável”. Nesse sentido, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo político de visibilidade das minorias. Porém também toma a função normativa, pois reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Quando se refere às travestis e transexuais como representações subversivas de gênero, essa concepção é explicada através da *teoria da performatividade*, fundamentada nos estudos de Simone Beauvoir, pensando que o gênero se posiciona num sistema permeado por relações sociais e instituídas, constituindo-se como temas tabus, como reflete Butler (2003, p. 18) a performatividade não pode ser entendida como um ato único, mas sim “como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.

Já Preciado (2011) traz o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria Queer, numa crítica à normatização dos corpos e sexualidade inspirada em Michel Foucault, como menciona a autora (PRECIADO, 2011, p. 12) “a análise foucaultiana da sexualidade é muito dependente de certa ideia de disciplina no século XIX”. Nesse contexto, os estudos Queer são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isto, sendo através da contrassexualidade, podendo ser entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. Preciado (2011, p. 14) conceitua gênero como:

O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais.

Entende-se que o corpo e as minorias divergem quando o assunto é a normatização de/do gênero, e a teoria Queer torna-se um espaço de criação, provocando a (des)construção, (des)caracterização da heterossexualidade, ou seja, é um movimento de resistência aos processos de instituição do que é “normal”. Dispõe sobre a teoria Queer como sendo:

Um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação protética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós- coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer. (PRECIADO, 2011, p. 14)

No Brasil, destaca-se os estudos de Louro (1997), que menciona que o conceito de gênero deve relacionar-se com a história do movimento feminista contemporâneo para conseguir entender como funciona a constituição da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997). A escola é um ambiente onde as relações de gênero afloram e se relacionam, possuindo identidade tanto feminina quanto masculina, pois a profissão docente possui um simbólico do feminino devido às ações de zelo e cuidado que são atribuídas as mulheres e já o conhecimento tem caráter simbólico masculino por ser historicamente produzido por homens (LOURO, 1997). Como traz Louro (1997, p. 89) “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.”

Pensando nisto, Louro (2001) propõe a inserção dos estudos Queer no contexto problematizador no espaço da escola, pois o Queer sinaliza um sentido de contestação ao que está instituído. Segundo a autora (LOURO, 2001, p. 550), “a teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

Em um breve histórico, são destacadas as reformas educacionais da década de 1990, quando se incluem as questões de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), representando um avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais, norteando o currículo das escolas brasileiras na inclusão da perspectiva de gênero. E assim se questiona a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, incentivando a transformação do paradigma instituído, indo ao encontro da diversidade, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino, conforme apontado no PCN que trata da “Orientação Sexual” (BRASIL, 2000, v. 10).

Na organização curricular da educação no Brasil, temos os temas

transversais, no qual as questões de gênero aparecem no volume que trata da “Orientação Sexual” juntamente à Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2000). Vale destacar algumas discordâncias em relação ao termo “orientação sexual”, pois muitos debates referentes ao termo mostram sua limitada abrangência. Embora haja certo avanço em relação à questão de gênero e a outras questões, as temáticas deveriam estar consideradas em todo o documento de forma mais clara e mais contundente, e estar mais presente nos cursos de formação de professores (as), tanto inicial, como continuada, o que ainda não acontece de forma efetiva, ainda é um tabu.

Ressaltamos algumas medidas que se fazem importante no contexto atual, como a incorporação de políticas públicas como no caso das ações afirmativas, por exemplo, o uso do Nome Social por pessoas Transexuais, Travestis, etc. e cotas para ingressos de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades; políticas para punição da violência contra as mulheres, e comunidade LGBTTT, entre outras.

## Considerações finais

Dessa forma, fica evidente pensar sobre a discussão das questões de gênero na escola, entendendo a mesma como um espaço de convívio social, de aprendizagem e de construção da identidade de cada sujeito. Cabe ao docente se propor a fazer parte desse processo formativo, tendo consciência do quanto é importante criar na sala de aula um espaço para a diversidade de representações e relações de gênero.

Devido a isso, a formação docente deve possibilitar uma base teórica e problematizadora para o desenvolvimento desse trabalho nas escolas e outros espaços educativos, tendo como compromisso o fortalecimento do processo de transformação crítica dos indivíduos, e fortalecimento das diversas identidades de gênero. Buscando (re)construir os papéis sociais instituídos, através da ação educativa como forma de construção de uma sociedade composta de relações de respeito e valorização da diversidade.

Ao dispor do trabalho com gênero presume-se que os (as) docentes, seja em formação inicial ou continuada, estejam dispostos a atuar em outra lógica, numa (des)construção necessária e, com isso, se reconstrói o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora representadas nas instituições escolares e sociedade. Mas ainda estamos em um caminho inicial. Um exemplo disso são os cursos de formação docente que não abrangem de forma significativa as temáticas de gênero, ficando de fora dos currículos questões importantes sobre o cotidiano escolar e também de relevância à formação dos (as) profissionais da educação.

## Referências

---

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.
- CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 1988.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Tradução de Teresa Van Acker. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, p. 541-553, 2001.
- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Sobre "O cuidado de si", formação e experimentações autobiográficas. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 301-321.
- PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: notas para uma política dos "anormais"**.

Tradução de Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 11-20, jan./abr. 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

*Conto fantástico, “O sonho de um homem ridículo”, de Fiódor Dostoiévski, do fim do século XIX (1877), é uma obra ficcional, mas que nos dá oportunidade para uma interpretação que tenha como parâmetro uma leitura da narrativa com o viés social, questionador, reflexivo diante do comportamento e do pensamento humano.*

**Joaquim Humberto Coelho de Oliveira**  
**Carlos Antonio Pereira da Silva**

# O ser consciente e onírico em “O sonho de um homem ridículo”, de Dostoiévski

## *The conscious and dreamlike being in Dostoevsky’s “The Dream of a Ridiculous Man”*

JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA\*  
CARLOS ANTONIO PEREIRA DA SILVA\*\*

### Resumo

“O sonho de um homem ridículo” é uma narrativa fantástica do escritor russo Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski, de 1877. Procura-se, neste artigo, mostrar as características que permeiam as ações do personagem principal, o narrador onipresente, sob o ponto de vista da formação e participação do ser no processo da narrativa fantástica, presente no sonho e fora do sonho do personagem. É um ser social em ambos os processos de citações? A ação onírica permeia a ação não onírica do personagem e assim faz contribuir para as suas mudanças como ser social, então? Há outras vezes que contribuem para isso? A essência do ser humano em torno do que seja a moral, a liberdade de pensamento em torno do bem e do mal; o suicídio como elemento de fuga diante da imagem do ridículo. Isso, na obra de Dostoiévski, nos leva à discussão em torno do conto “O sonho de um homem ridículo” como fonte para mostrar as nuances dialógicas em torno do pensamento freudiano descrito por Bakhtin. Pelas leituras em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Freudismo: um esboço crítico”, ambos de Michael Bakhtin, e a “Instituição Imaginária da Sociedade”, de Castoriadis, tem-se a base, neste artigo, para melhor refletir sobre essa composição literária e também política.

**Palavras-Chave:** Bakhtin. Dostoiévski. Freud. Sonho.

\* Doutor em Filosofia; Professor do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio; Email: jhumberto@uol.com.br

\*\* Mestre em Humanidades Culturas e Artes pela Unigranrio; Email: profcp@hotmail.com

## Abstract

The Dream of a Ridiculous Man is a fantastic narrative by Fyodor Mikhailovich Russian writer Dostoevsky, 1877. Wanted in this article show the characteristics that permeate the actions of the main character, the omnipresent narrator, from the point of view of training and participation in the process of being the fantastic narrative, in this dream and out of character of the dream. It is a social being in both cases quotes? The dream action permeates not dream action of character and so does contribute to its changes as a social being, then? There are other voices that contribute to it? The essence of the human being around what is morality, freedom of thought around the good and evil; suicide as an escape element before the image of ridicule. This in Dostoevsky's work leads us to the discussion around the tale The Dream of a Ridiculous Man as a source to display the dialogic nuances around the Freudian thought described by Bakhtin. The readings in Marxism and Philosophy of Language and Freudianism: a critical draft, both Michael Bakhtin, and the Imaginary Institution of Society, of Castoriadis, has a base in this article to better reflect on this literary composition and also political.

**Keywords:** Bakhtin. Dostoiévsk. Freud. Dream

## Introdução

Conto fantástico, “O sonho de um homem ridículo”, de Fiódor Dostoiévski, do fim do século XIX (1877), é uma obra ficcional, mas que nos dá oportunidade para uma interpretação que tenha como parâmetro uma leitura da narrativa com o viés social, questionador, reflexivo diante do comportamento e do pensamento humano. Essa característica de conto fantástico tem sua origem no gênero chamado de *menipeia*, que Mikhail Bakhtin enfatiza como gênero e que serve como base para as obras de Dostoiévski. Surgido no século II a.C., “a menipeia teria excepcional liberdade de invenção do enredo e filosófica” (BAKHTIN, 2013, p. 130). Além disso, enfatiza Bakhtin:

Na menipeia, aparece, pela primeira vez, também aquilo a que podemos chamar experimentação moral e psicológica, ou seja, a representação de inusitados estados psicológico-morais anormais do homem – toda espécie de loucura (“temática maníaca”), da dupla personalidade, do devaneio incontido, de sonhos extraordinários, de paixões limítrofes com a loucura. (BAKHTIN, 2013, p. 133)

É no jornalismo, no folhetinismo e nos romances que Dostoiévski utiliza esse gênero para a sua escrita polifônica.

Começamos a narrar o conto “O sonho de um homem ridículo” (DOSTOIÉVSKI, 2011). O personagem desse conto, desde criança, “desde

os sete anos” (Ibid., p. 91), já soubera que era ridículo. Isso o angustiava, pois até mesmo se confessasse isso, “estouraria os miolos com um revólver” (Ibid., p. 92). Já adulto, com toda a indiferença à vida, às questões polêmicas de seu mundo, continuou com a ideia de se matar. Quando a caminhar pelas ruas de São Petesburgo, na Rússia, em uma noite chuvosa, olhando para o céu, ao avistar uma estrelinha, teve a certeza de acabar com sua vida.

Mas eis que surge uma criança, uma menina que, na noite chuvosa de São Petesburgo, faz-lhe refletir sobre o pensamento em morrer. A criança lhe pedia ajuda, chamava pela mãe. Inicialmente, para ele, tudo continuava indiferente. Por que não se matara? Por que não socorrera a menina?

O nosso personagem, em seu quarto, em seu cômodo pobre e pequeno, “com uma janela sótão semicircular” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 96), no seu divã de oleado, sonha que apanha o revólver e, sentado, aponta direto para o coração. Não para a cabeça, como planejava fazer durante os meses que pensava em se suicidar. Com sua morte, no sonho, vendo-se sendo carregado já morto dentro do caixão, tem a certeza de que se matara. Aceita “a realidade sem discussão” (Ibid., p. 104). Já na sepultura, inerte, após clamar pelo “Senhor”, eis que surge uma “criatura escura e desconhecida” (Ibid., p. 105) que o leva para conhecer o planeta, contornar a Europa, mostrar um mundo diferente, belo:

Ah, tudo era exatamente como na nossa terra, mas parecia que por toda a parte rebrilhava uma espécie de festa e um triunfo grandioso, santo, enfim alcançado. (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 108)

No seu sonho, os habitantes daquele planeta eram felizes. Nos rostos dos homens e das mulheres, irradiava a razão e a uma certa consciência que já atingira a plena serenidade. Descobrira, então, que aquela “terra não era profanada pelo pecado original” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 109). Não havia ciúmes, brigas; não havia doenças; eram abençoados, sorridentes, sem dor, sem lágrimas. Eram realmente felizes, viviam no paraíso. “Celebravam a natureza, a terra, o mar, as florestas” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 114). Mas, como Adão e Eva, pecadores no paraíso, o nosso personagem também cometeu seu pecado no planeta presente no sonho: ensinou aos habitantes daquele planeta a mentir. Daí vieram os ciúmes, as brigas, a crueldade e o sangue. Apareceram moléstias, doenças comuns em animais e humanos. A individualidade começou a prosperar. O “eu” era mais importante que o “nós”. Mas também buscaram soluções para os problemas que afligiam a vida social: surgiu a fraternidade e união como meios para abolir a maldade; surgiu a justiça, e assim as leis e as penas (a guilhotina). Deixaram de acreditar que realmente já foram felizes em algum tempo. Porém, não tinha importância isso. Agora, tinham a ciência como instrumento de uso para a solução dos seus problemas no planeta em que viviam.

O nosso personagem se sentia culpado por tudo isso. Queria morrer, mas

agora não tinha forças para se suicidar. Os habitantes daquele planeta o achavam louco, queriam interná-lo em um hospício.

Eis que o nosso amigo acorda, na mesma poltrona, com o revólver a sua frente, pronto para utilizá-lo na ação de dar fim a sua vida. Desiste dessa empreitada: quer pregar a verdade - amar ao próximo, viver realmente a felicidade.

## **As diversas vozes presentes no ser consciente e onírico em “O sonho de um homem ridículo”**

É com a apresentação frasal inicial acima que o personagem se descreve para o leitor. À noite, pelas ruas de São Petersburgo, o personagem, em primeira pessoa, divaga sobre a sua vida. Resolve terminar com ela. Para isso, pretende utilizar um revólver e assim atirar na sua própria cabeça. Sem narrar pormenores de tanta convicção quanto a sua característica moral, apenas mostra-se certo de conhecedor da verdade. Mas qual a verdade? Do que fala o nosso personagem? A narrativa dostoiévskiana é pautada por uma realidade vivenciada pelo autor-criador dos romances, autor esse conhecedor e participante da vida política e social da Rússia do século XIX. Mas não somente isso.

O personagem, também diante da sua fraqueza, do seu desequilíbrio perante as causas intrínsecas do seu pensamento quanto homem, resolve cometer suicídio. Vozes coletivas e individuais se encontram e auxiliam para a fuga da realidade. O diálogo entre o personagem e essas outras vozes que o rodeiam enfatiza o discurso bakhtiniano: a enunciação de outrem em nossa comunicação nos mostra que somos sujeitos repletos de palavras, que retratam também nosso pensamento ideológico.

É um “ser” consciente, como qualquer outro personagem das obras de Fiodór Dostoiévski. O argumento de autoridade para dar fim a sua vida é a certeza de que é o único conhecedor da verdade. Ele tem consciência de seus atos enquanto do momento da enunciação. Assim, enfatiza Bakhtin:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. (BAKHTIN, 2002, p. 58)

Mas essa verdade ainda não era a única, como imaginara. Isso se deu em uma noite torrencialmente chuvosa, caminhando ainda em São Petesburgo, olhando para o céu, fixa-se em uma estrela. A ideia de se matar vem-lhe à cabeça. Mas, como em nossas vidas, tudo aparece de forma surpreendente, enquanto olhava para o céu, o nosso personagem depara-se com uma menina, que não chorava, mas gritava. Esse som ele conhecia. Era o chamamento pela mãe. A indiferença aqui não mais se faz presente. O complexo de Édipo tem sua representação nessa passagem da narrativa.

Todos em sua volta o desprezam, exceto a figura materna, essa que é capaz de ouvir seus lamentos, seus gritos de abandono. O diálogo consigo mesmo mostra-nos o quanto o nosso personagem não está “falando” sozinho.

Voltei meu rosto para ela, mas não disse uma palavra e continuei andando, só que ela corria e me puxava e, na sua voz, ressoava aquele som que, nas crianças, muito assustadas significa desespero. Conheço esse som. (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 95)

A indiferença à vida também se mostrou diante daquela criança. Aparência, apenas aparência. Porque tudo muda. O seu quarto, “pobre e pequeno, com uma janela de sótão semicircular” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 96) era o espaço exemplificativo para a degradação econômica da época, o que mais uma vez mostra o objetivo do autor: criação de um conto fantástico, mas com nuances sociais e histórias

O pensamento em se matar demorou dois meses, mas, em um único minuto, tudo iria se consolidar. O tempo presente foi se construindo em um passado consciente do que tinha como objetivo: morrer, acabar com o sofrimento em que se encontrava. O tempo presente é o que lhe importa, esse é o tempo do fim de sua vida, pois “quanto ao presente, como o podemos medir, se não tem expressão? Nós o medimos enquanto ele passa” (AGOSTINHO, 1984, p. 345). O que não ocorreu no passado apenas é a confirmação para a sua ação presente.

Diante dessa descrição do tempo cronológico – “talvez desde os sete anos já soubesse que sou ridículo” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 91) – “fazia dois meses que isso já estava firmemente decidido” (Ibid., p. 94) – “Sim, sonhei então esse sonho, o meu sonho de três de novembro” (Ibid., p. 102), no conto “O sonho de um homem ridículo” caminha em direção a um tempo psicológico do personagem, que tem como objetivo narrar a sua vontade de se suicidar e descrever seu sonho. A predominância de uma contagem do tempo nos leva a seguir um raciocínio de que há um limite para existência da vida humana e que essa existência é rápida, passageira diante de como vemos a nossa vida, o mundo em nossa volta. E que para o personagem, esse limite se encurta diante do pretexto em querer acabar com sua própria vida.

Ao lado do seu quarto, em outro cômodo, pessoas bebiam, faziam barulho, mas, para ele, tudo era indiferente. Por que então não se matara antes, naquela noite em que caminhava? A menina, a criança lhe fez sentir pena. Sentimentos, humanização, tudo agora não lhe é indiferente.

## **A fuga do “eu” realista para o “eu” sonhador em “O sonho de um homem ridículo”**

O tempo da modernidade existente na vida de nosso personagem vai ao encontro do tempo narrativo de vida do próprio Dostoiévski. Como jornalista

principal da Rússia nos anos de 1877, o autor soube em seus romances e contos inserir a visão realista da vida social e histórica de sua época. Ao homem “civilizado” do mundo ocidental, soube mostrar as nuances introspectivas de que se vale cada ser humano no seu dia a dia: conflitos com o sistema social, conflitos com os valores e, acima de tudo, conflitos com a predominância do conhecimento em oposição aos sentimentos, à vida.

Em “O sonho de um homem ridículo”, os pensamentos oníricos do personagem em relação ao sonho, aos acontecimentos descritos no planeta semelhante ao da Terra, estão muito próximos da sua realidade, pois é em virtude do que sonhara que seu comportamento muda. Tem-se, a partir do sonho, uma esperança para uma nova visão diante do mundo que o cerca, diante da relação humana. O sonho se desprende das imagens e recai em ações, em palavras. Palavras essas representadas pelo autor através de ideias. Como bem define Bakhtin:

A todas as personagens principais de Dostoiévski é dado “pensar nas alturas e as alturas buscar”. Em cada uma delas “há uma ideia grandiosa e não resolvida”, todas precisam antes de tudo “resolver uma ideia”. E é, nessa solução da ideia, que reside toda a vida autêntica e a própria falta de acabamento dessas personagens. (BAKHTIN, 2013, p. 97)

A ideia presente na obra “O sonho de um homem ridículo” é a do suicídio inicialmente. Mas qual a representação dessa ação na narrativa apresentada pelo autor? Diante da formação polifônica das obras dostoiévskianas, tem o leitor a livre iniciativa para recriar conceitos e análise dos comportamentos e das ações dos personagens. Há, no conto, mais do que uma relação da poética dialética entre a passagem do real para o onírico, há objetivamente um pensamento inconsciente sob um processo já idealizado (BAKHTIN, 2014) do personagem em querer se matar. Essa poética é dialógica e ideológica. O signo da religiosidade, da vida no paraíso, é uma voz também que se apresenta ao leitor na narrativa do conto fantástico de Dostoiévski. A vida após a morte, que se insere no contexto onírico, é a representação do viés religioso. O Deus, como instituição presente na vida do personagem, também permeia a narrativa do seu sonho. Seja, talvez, o seu “senhor”.

O conto ou novela “O sonho de um homem ridículo” tem, como desfecho, a mensagem de que há esperança em ter o sentimento, o respeito para com o outro, a convivência com as diferenças, o amor ao próximo, em viver realmente em torno da felicidade humana, desfavorecendo assim o conhecimento científico como único instrumento de auxílio para a existência da vida no planeta, pois a ciência também é a responsável por contribuir com as mazelas que assolam as relações humanas.

Todavia, podemos seguir um viés filosófico sob o seguinte caminho: o suicídio é um novo despertar (SCHOPENHAUER, 2012), um novo renascimento para o personagem, diante da indiferença para com tudo e para com todos. A vida, a verdadeira vida desejada é aquela presente no sonho, mas que a

cada mudança, decorrente de novas ações do sujeito onírico, transforma-se em um pesadelo ou em uma reflexão de consciência. É verdade que os sonhos não são lembrados, na maioria das vezes, tornando-se narrativas fragmentárias, difíceis de serem descritas. Mas “ao nos referirmos ao sonho, estamos inevitavelmente atrelados ao passado” (PARENTE, 2014, p. 22). Isso, porém, não é ponto importante na construção da obra literária de Dostoiévski. O que é ressaltado é processo onírico descrito pelo personagem principal:

Os sonhos, como se sabe, são uma coisa extraordinariamente estranha: um se apresenta com assombrosa nitidez, com minucioso acabamento de ourivesaria nos pormenores, e em outro, como que sem se dar conta de nada, você salta, por exemplo, por cima do espaço e do tempo. Os sonhos, ao que parece, move-os não a razão, mas o desejo, não a cabeça, mas o coração, e no entanto que coisas ardilosas produzia às vezes a minha razão em sonho! (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 101)

O conto, como já dito, é classificado como “fantástico”, embora já tenhamos apresentado razões objetivas para não serem desmerecidas as características reais que permeiam a vida do autor na época da construção das obras literárias e que aparecem de forma metafórica em “O sonho de um homem ridículo”.

Essa dualidade entre a realidade e o sonho é pautada no conto pela realidade entre o conhecimento dos valores que permeiam a vida humana e a real vivência do sentimento humano. O autor nos mostra ao final da narrativa que somos representados pela exigência em conhecer a nossa essência, a nossa formação de caráter, conhecer as nossas necessidades. Somos objetos de manipulação da ciência. Ela que dita as regras do nosso bem viver. A vida dos personagens no sonho do nosso protagonista era realmente bem diferente da dele, pois:

Ah, entendi imediatamente, ainda então, que em muita coisa não os entenderia jamais; a mim, como um moderno progressista russo e um petersburguês sórdido, me parecia insolúvel, por exemplo, o fato de que eles, sabendo tanto, não possuíssem a nossa ciência. (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 111)

Essa manipulação do homem pela ciência, mesmo que involuntariamente, nos leva à formação de identidades também polifônicas. Somos representantes do que os demais integrantes da sociedade nos exigem que sejamos, integrantes esses que são também sujeitos pertencentes ao poder intuitivo, como a Igreja, a Justiça, etc. Como bem nos diz Castoriadis,

A identidade é instituída como esquema nuclear do *legein* social. Se dissessem que aqui também ela não é jamais “efetiva” ou “real”, isso só faria confirmar o que eu digo: a

identidade é instituída como regra e norma de identidade, como primeira norma e forma sem o que nada pode ser da sociedade, na sociedade, para a sociedade. A instituição é sempre instituição, também, da norma. (CASTORIADIS, 1985, p. 242)

Há já nos primeiros parágrafos do conto “O sonho de um homem ridículo”, de Dostoiévski, uma ruptura da valorização da ciência na sociedade ocidental. De forma alegórica, o autor repassa para simbologia infantil da menina a valorização do sentimento, do valor humano. Isso parece ser mais uma das virtudes da literatura dostoiévskiana, como bem afirma Walter Benjamin:

O sofrimento dessa juventude é a infância ferida, justamente porque a infância ferida do homem russo e da terra russa paralisou sua força. Retorna sempre claramente em Dostoiévski a ideia de que o nobre desdobramento da vida humana a partir da vida popular emerge somente a partir do espírito da criança. (BENJAMIN, 2013, p. 79)

Talvez a valorização da infância, a angelidade da alma infantil, da inocência, da fragilidade do corpo infante, nas diversas obras do autor, seja em decorrência da visualização do sofrimento das diversas famílias e grupos sociais marginalizados nos campos de trabalho escravo na Sibéria, quando lá esteve o autor. O reconhecimento da realidade social que se passava a Rússia do século XIX é um contexto sempre presente em Dostoiévski. A figura representativa da menina é apenas o pretexto para esse dialogismo entre autor, personagem e realidade social. Vejamos outras citações na obra, presentes na narrativa onírica, em que aparece o valor sentimental da infância nas relações humanas: “só nas nossas crianças, nos seus mais tenros anos de vida, é que talvez se pudesse achar um reflexo, embora distante e pálido, de tal beleza” (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 109). “Gostavam de compor cantigas uns para os outros e elogiavam-se uns aos outros, como crianças; eram as mais simples cantigas, mas fluíam do coração e penetravam no coração” (Ibid., p. 114).

Ao falar do valor sentimental, voltamos nossas atenções mais uma vez ao suicídio. Há uma voz racional, lógica, de se acabar com a vida, atirando em sua própria cabeça. O pensar, o conhecer, a razão simbolizada na parte do corpo que comanda as decisões. É atitude fria, pensante, objetiva. Na vida, o cérebro que nos orienta a tomar o melhor caminho. Nos sonhos, na afetividade, nos sentimentos, é o coração que comanda as nossas ações. Até mesmo na ação de querer morrer pelas próprias mãos, lançando um projétil na direção do órgão do amor, da vida.

## Considerações finais

Navegando em torno das mazelas humanas ou até mesmo da realidade

que assola a Rússia no decorrer do século XIX, Fiódor Dostoiévski faz das suas narrativas mensagens polifônicas para dialogar com o leitor de suas obras. A cada personagem, há inúmeras consciências refeitas no decorrer do romance, do conto ou novela. Não é diferente em “O sonho de um homem ridículo”. Segundo Mikhail Bakhtin, em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, o autor foi à origem do gênero do século II a.C., chamado de *menepéia*, para expor as nuances que permeiam o comportamento e pensamento humano em seus personagens. No conto “O sonho de um homem ridículo” tem o personagem principal a fuga da vida, através do suicídio, para adentrar no íntimo consciente de que a “verdade” é valorizar o humano em oposição ao conhecimento científico. O sonho narrado é o contexto maior para a mudança de pensamento. Pensamento esse refeito sob a valorização ainda da inocência do viver, simbolicamente representado pela presença de uma criança.

Mas o que impera na narrativa de conto são as várias vozes presentes, seja a religiosa, seja a social, seja a sentimental. A primeira é tida pelo diálogo entre o personagem e seu “senhor”, seu Deus, concretizado pela confissão ou pelos sermões. A vida social do mundo que o cerca, concretizada pelo cientificismo, também integra a relação dialógica. Quanto aos sentimentos, paira, em seus pensamentos, seja quanto ao sujeito real ou quanto ao sujeito onírico, a certeza de que conhecer a vida não basta para ser feliz. Tem que realmente sentir a felicidade em sua vida.

A plenitude do homem ridículo em saber que realmente é ridículo faz da obra uma narrativa de elaboração artística (BAKHTIN, 2013) em uma literatura carnavalizada pela presença polifônica e das significações humanas nos cenários apresentados: na vida e no sonho. Mas a verdade do que seja a vida é realmente conhecida pelo sonho. Isso caracterizaria um personagem dito louco, lunático, utópico? Talvez, se apenas acreditássemos que o real em nossas vidas estivesse atrelado somente ao conhecimento da razão.

Porém, nossas vidas estão atreladas a um convívio social em que impera a participação de todas as vozes que nos cercam. Vozes essas críticas, questionadoras, persuasivas, enfim institucionalizadas pelo discurso polifônico, engendrado de narrativas. Esse entendimento de uma polifonia no discurso social é pautado também no entendimento da obra literária aqui analisada. O real e o onírico se entrelaçam sob um processo de formação do reconhecimento do pensamento concreto na visão onírico do personagem, construído, transformado e reconduzido pelo autor-personagem em Fiódor Dostoiévski. Que possamos ser polifônico em nossas vidas, e também em nossos sonhos, em cada dia, em cada estória.

## Referências

---

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Dois narrativas fantásticas: a dócil e o sonho de um homem ridículo**. Tradução de Vadim Nikitin. São Paulo: Editora 34, 2011.
- PARENTE, Alessandra A. M. A encenação dos sonhos: imagens de Freud e de Benjamin. **Ágora**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-25, 2014.
- SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representações. **Membros do grupo de discussão Acrópolis**, v. 4, 2012. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

*Afinal, vivemos a chamada sociedade em rede (CASTELLS, 2005). Diante dos renovados modos de vida na cibercultura (LÉVY, 1999), as mídias digitais e as redes sociais precisam estar inseridas no cotidiano escolar concorrendo para que a escola deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar em produtora de culturas e conhecimentos nesses novos espaços.*

**Edvaldo Souza Couto  
Ramon Missias-Moreira  
Quesia Silva do Carmo**

# Redes sociais e educação: a narrativa de si por meio da escrita no Twitter

## *Social networks and education: the narrative of oneself through writing on Twitter*

EDVALDO SOUZA COUTO\*  
RAMON MISSIAS-MOREIRA\*\*  
QUESIA SILVA DO CARMO\*\*\*

### Resumo

O artigo teve como objetivo analisar a produção de narrativas escritas pessoais postadas no *Twitter*, procurando desvelar o processo de exibição do sujeito, assim como a troca de saberes, informação e conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa aplicada à *internet*, exploratória, descritiva e analítica, observando-se hábitos de um grupo de quinze usuários do *Twitter*. Investigam-se os resultados pela análise de conteúdo. O argumento do texto é que vivemos a era da publicização do sujeito nas redes sociais digitais e suas narrativas são essencialmente escritas. Narrar a si mesmo é produzir subjetividades e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento de si e do mundo. Por fim, apontamos a necessidade de análise não apenas das narrativas pessoais que formam o enunciado, mas, sim, o contexto histórico-social e as condições de produção que circundam a enunciação, numa tentativa de reconstruir os passos da modalidade do dizer.

**Palavras-chave:** Redes sociais digitais. Educação. Twitter.

---

\* Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA; Email: edvaldosouzacouto@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela UFBA; Professor da Faculdade Regional da Bahia/UNIRB – Campus Salvador e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/IFBAIANO; Email: ramonefisica@hotmail.com

\*\*\* Mestra em Educação pela UFBA; Email: quesiadocarmo@hotmail.com

## Abstract

The article aimed to analyze the production of personal written narratives posted on Twitter, seeking to unveil the process of exhibition of the subject, as well as the exchange of knowledge, information and knowledge. It is a qualitative research applied to the Internet, exploratory, descriptive and analytical, observing the habits of a group of fifteen Twitter users. It is investigated the results by content analysis. The argument of the text is that we live the age of the subject advertising in digital social networks and their narratives are essentially written. To narrate oneself is to produce subjectivities and, at the same time, produce knowledge of oneself and of the world. Finally, we point out the need to analyze not only the personal narratives that form the utterance, but also the historical-social context and the conditions of production that surround enunciation, in an attempt to reconstruct the steps of the modality of saying.

**Keywords:** Digital social networks. Education. Twitter.

## Introdução

As sessões do imaginário coletivo são permeadas pelos processos de comunicação, que, por sua vez, são delineados pelas transformações e mudanças no aspecto cultural, podendo moldar a sensibilidade e os pensamentos dos seres humanos, propiciando o surgimento de novos canais, espaços e ambientes socioculturais, de forma especial, na hipermídia.

Os motivos, formas e contextos de se expor ideias ou sentimentos coletivos estão diretamente ligados a como um assunto, tópico ou tema será registrado e conseqüentemente propagado (PELLANDA, 2014). Dessa maneira, as manifestações da cibercultura constituem um amplo universo de conteúdos, sendo muitos os aparatos que buscam proporcionar alguma organicidade ao vasto conteúdo da rede – vídeos, imagens, textos e áudios se conectam em rede de maneira múltipla.

Destarte, o final do século XX foi marcado por um forte desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pelo crescimento das ciências da computação e pelo vertiginoso incremento da rede. Desde a última década, o avanço constante das TIC vem trazendo mudanças consideráveis em vários âmbitos da nossa sociedade, na forma como se vem produzindo os conhecimentos, conceitos, criando novos valores e saberes, além de promover uma resignificação das relações humanas, seja entre as pessoas, seja entre pessoas e máquinas.

Nesse panorama, a *Twitter* é justamente o *locus* sobre o qual esta pesquisa se debruçou, analisando aspectos que variam desde a interação dos usuários nesta rede, à forma como repercutem os assuntos discutidos e a exibição da vida privada a partir de narrativas pessoais e as suas potencialidades dentro do ambiente educacional. As discussões acerca da presença generalizada

das TIC e, especialmente, das Redes Sociais Digitais, em todas as esferas da sociedade tem se intensificado e observamos de modo especial a chegada de diversas dessas tecnologias e/ou ambientes ao universo da educação.

Afinal, vivemos a chamada sociedade em rede (CASTELLS, 2005). Diante dos renovados modos de vida na cibercultura (LÉVY, 1999), as mídias digitais e as redes sociais precisam estar inseridas no cotidiano escolar concorrendo para que a escola deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar em produtora de culturas e conhecimentos nesses novos espaços.

A pesquisa, da qual resulta este artigo, objetivou descrever e analisar a produção de narrativas escritas pessoais postadas no *Twitter*, procurando desvelar o processo de exibição e estratégias de espetacularização do sujeito, assim como a troca de saberes, informação e conhecimento.

## Método

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa aplicada à *internet* (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), de caráter exploratória, descritiva e analítica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012), sendo composta de três etapas complementares.

Inicialmente se construiu um embasamento teórico sobre os temas através da leitura de teorias, autores e conceitos com a finalidade de contextualizar o estudo na dinâmica da vida digital. Além da leitura minuciosa das obras indicadas foi importante também procurar conteúdos relacionados na internet, sejam e-books, artigos e matérias em revistas eletrônicas ou jornalísticas.

A segunda etapa contou com a participação no nosso grupo de pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/CnPq/UFBA) em que, em reuniões semanais, eram feitas discussões teóricas e metodológicas com outros bolsistas, mestrandos, doutorandos e professores e, por vezes, com a presença de convidados com experiência na área. Essa integração proporcionou uma convivência com os demais integrantes do grupo e, com eles, pudemos discutir as várias etapas da investigação. Realizamos também leituras de alguns dos trabalhos acadêmicos produzidos pelo grupo.

Já a terceira etapa consistiu em um estudo empírico dos hábitos de exibição de si de um grupo de usuários frequentes do *Twitter*. A amostra foi composta por um grupo de 15 usuários selecionados, a partir de critérios definidos, como de assiduidade e frequência, com um número mínimo de 10 postagens diárias, para mapearmos e observarmos seu comportamento durante 15 dias seguidos. A coleta do material empírico foi realizada no período entre 01/03/2012 e 15/03/2012.

Essa escolha se deu em função do objetivo de concentrar qualitativamente a investigação na apreensão de variações, padrões e tendências, detalhes e singularidades dos hábitos desses sujeitos, pois o aprofundamento das questões é mais importante que a generalização dos dados quantitativos.

A partir daí, foi feito um levantamento dos *tweets* postados pelos usuários dentro do período observado, recortando, para esse estudo, os que se encaixavam em sua prática cotidiana de autopromoção. Com esses procedimentos, chegamos a um total de 632 *tweets*. Alguns deles foram selecionados para exemplificar e colaborar na construção dos nossos argumentos neste artigo. Esses *tweets* foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), buscando identificar os núcleos de sentido dispostos nos dados que foram produzidos.

Muitos dilemas são gerados sobre o conceito e definição do que vem a ser de domínio privado e de domínio público, entrando nos aspectos éticos da pesquisa, questionando a possibilidade de manuseio dos dados dispostos na rede como sendo públicos. Dessa maneira, as ideias, informações, perguntas, fotografias, vídeos, áudios e discursos disponibilizados nas páginas pessoais seriam informações públicas? Angela Garcia et al. (2009) sinalizam que a internet não é um “espaço” físico e que o fato do domínio está relacionado à acessibilidade a informação. Nessa perspectiva, se a informação está acessível, ela seria pública.

## Resultados e discussão

Ao acessar um perfil no *Twitter*, os dados disponibilizados pelo site para identificar o usuário são: nome, nome de usuário, foto, bio, localização, website, além do número de *tweets*, de seguidores e seguidos. Essas informações ficam no topo da página e, logo abaixo dela, encontram-se os *tweets* escritos ou retweetados pelos usuários.

A bio geralmente é constituída por um pequeno texto que o usuário usa para se identificar. Dos 15 perfis selecionados, apenas um não escreveu nada em sua bio. Abaixo da bio, encontra-se um espaço para inserir um endereço da web. A grande maioria dos usuários insere um link para seu perfil em outra rede social da qual faz parte e onde provavelmente existe mais informações sobre si. Dentre os usuários que inseriram links de redes sociais, 9 colocaram o endereço de seu perfil no Facebook, 2 do Tumblr, 1 do Blog e 1 do Meadd (plataforma que agrega links das redes sociais das quais o usuário faz parte a fim de facilitar o acesso a terceiros).

Esse pequeno espaço para o perfil onde as informações do usuário ficam gravadas confronta-se com o imediatismo que o *Twitter* possui como essência. As características pessoais “fixas” costumam não importar muito, e sim o que se faz, o que se pensa, onde se está no momento e mais coisas que descrevam o instante. Talvez essa seja uma das características da Web 2.0 percebida no *Twitter*, ao contrário de um perfil no *Facebook*, por exemplo.

No *Facebook*, existe um enorme espaço disponível para se criar um perfil cheio de detalhes, além de lugares fixos para se arquivar fotos, vídeos e recados. Já no *Twitter* tudo está compilado, não há um arquivo organizado a partir do qual se possa ter acesso ao que se postou há muito tempo atrás. Nessa rede o que importa é o último update do usuário, e apenas isso. Ou

seja, informações de dois minutos atrás já não são mais tão interessantes, importando o conhecimento do que é tuitado no agora.

Sabendo da dinâmica do fluxo de informação do *Twitter*, em que o imediato é o mais importante, é preciso saber o que é compartilhado e dito pelos usuários, e como seu uso alterou a própria plataforma *Twitter* e suas propostas. Primeiramente, a pergunta inicial do *Twitter* era “O que você está fazendo?” sendo trocada mais tarde por “O que está acontecendo?”, uma pergunta bem mais abrangente. Hoje em dia, não existe mais pergunta, somente uma ordem: “Publique um novo *Tweet*...”. Nota-se, assim, uma proposta inicial bastante pautada na vida pessoal e privada do indivíduo, tendo como assunto principal o próprio sujeito, passando, em seguida, para a percepção de que o indivíduo tem do que acontece a sua volta ou no próprio campo das ideias.

Atualmente, não há uma proposta específica do que se deve falar, sendo o *Twitter* aberto para qualquer tipo de postagem ou de informação. Na verdade, essa condição de espaço aberto potencializa a visibilidade da vida privada, pois praticamente tudo o que é narrado é resultado do filtro, do ponto de vista do eu, do modo como cada um vê e se posiciona diante de um determinado acontecimento ou narrativas de outros seguidores (SANTANA; COUTO, 2012).

Tendo em vista essa evolução, notamos um imenso fluxo de informação relativa ao que o sujeito está pensando ou sentindo no momento, como se o usuário estivesse em uma espécie de diálogo consigo mesmo e, simultaneamente, com os demais seguidores, transformando o *Twitter* em depósitos de informações pessoais que vão sendo “afundadas” por novas informações e, assim por diante, sendo somente o conteúdo mais atual considerado como relevante. Segundo Sibilia (2008, p. 137), “os relatos de si tendem a ser cada vez mais instantâneos, presentes, breves e explícitos”.

Segue, como exemplo, um relato desse tipo:

Tweet de T. M.

to tão feliz por ter conseguido dormir a noite toda

Dentro do grupo de usuários selecionados, esse tipo de conteúdo é o mais comum. Os sujeitos narram sobre o que está sentindo em relação a uma ação, expressam emoções de felicidade, tristeza, raiva, saudade, indignação. Podemos observar, ao analisar as postagens, que não é o que o indivíduo fez ou está fazendo que importa, mas sua posição ou sentimento perante o ato. O *Twitter* é uma rede social que valoriza a expressão de si, o modo como cada um avalia e se posiciona diante dos acontecimentos e das narrativas publicadas.

Nessa mesma direção, Santana e Couto (2012, p. 38) afirmam que:

[...] parece que a exibição de si no Twitter, assim como em outras redes sociais, atende a uma demanda atual. Ao mesmo tempo em que essa completa espetacularização da intimidade remete aos desejos imediatos e aos gozos fáceis, também demonstra que os sujeitos tratam de compreender os acontecimentos e o mundo, reinventam, inovam a si mesmos e as suas experiências de vida.

Na maioria dos casos estudados, o usuário fala sobre seus sentimentos e pensamentos de forma vaga, sem se dirigir a ninguém específico. Existem momentos, no entanto, em que é normal apresentar-se como possessor de uma audiência ansiosa para acompanhar seus tweets, mesmo que não haja um retorno aparentemente esperado. No exemplo abaixo, o usuário parece se importar bastante com a interação com os usuários e seu consequente engajamento no acompanhamento dos seus tweets:

Tweet de N. M.

Ola galerinha q saudades... infelizmente ã estou tendo tempo, mais como já disse deixe seu recado q respondo! Boa noiteee

Além dos estilos de postagem mais comuns, é interessante notar como os novos aparatos tecnológicos influenciam no modo como os usuários utilizam suas redes sociais, como é o caso da tão comentada mobilidade. Ultimamente, com a popularização dos *smartphones*, *tablets* e outros aparelhos digitais móveis, se pode ter acesso à internet em qualquer lugar. Assim, cresce cada vez mais o número de pessoas tweetando sobre onde estão ou utilizando softwares de localização como o *Foursquare*, que permite ainda disputar com os demais usuários quem esteve presente mais vezes em um determinado local. Abaixo a imagem de um tweet gerado pelo aplicativo Foursquare:

Tweet de J. P.

I'm at FUCAPI - Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação  
Tecnológica [4sq.com/yvrAtV](https://4sq.com/yvrAtV)  
 [Ver conteúdo multimídia](#)

Ainda quanto à localização geográfica, é interessante notar que grande parte dos usuários tweetam de suas escolas ou faculdades, sendo comum achar tweets escritos durante a aula – e, muitas vezes, descrevendo ou narrando a aula, como no caso abaixo:

Tweet de Gustavo, sono.

ihhh, aula com datashow, it's time

Nesse caso, após o usuário reclamar porque o professor está utilizando *datashow*, deixa explícito em outro tweet que todos na sala estão entediados com a aula. A partir daí, podemos notar o despreparo de algumas escolas e professores em relação ao uso de tecnologias em sala de aula. Pois, no exemplo citado, percebemos que o uso de *datashow* pelo professor, ao invés de ser um atrativo a mais para a aula, torna a ação docente entediante, tendo em vista que os alunos possuem dispositivos digitais bem mais atrativos, como é o caso do acesso ao *Twitter* através de tecnologias móveis, que colaboram para a comunicação *always on* (PELLANDA, 2005).

A partir de tais análises, é possível afirmar que a maciça adesão e popularização das redes sociais digitais, especialmente do *Twitter*, fez com que a produção de narrativas digitais (escrita, fotográfica e videográfica) se tornasse parte do cotidiano entre os usuários da internet. A todo instante, as pessoas são estimuladas a escrever, a produzir textos que falem de si e de seus gostos. Essa liberdade de produção e difusão de narrativas pessoais é um dos elementos que melhor caracteriza a web 2.0, pois os usuários passam a ser também produtores e difusores de conhecimento, entretenimento e informação, de maneira muito mais dinâmica, ampla e flexível. Como enfatiza Sibilia (2008), com a popularidade de acesso e o fascínio pelas redes sociais hoje em dia qualquer pessoa pode narrar suas histórias e compartilhá-las através da internet.

O *Twitter* é um ambiente fecundo e potencializador dessas novas formas de produção de narrativas pessoais. Através das narrativas de si os usuários exibem, compartilham e promovem conteúdos de diversos tipos com finalidades diferentes. Divulgar uma causa, tietar o ídolo, se autopromover são alguns dos objetivos. Entre os usuários observados neste estudo verificamos que a maior parte utiliza a micro-escrita com mais frequência do que as outras formas de narrativas digitais para expor a si e seu cotidiano. Essa maior recorrência do texto escrito, em detrimento dos outros tipos de texto, imagéticos e sonoros, por exemplo, na autopromoção dos usuários é curiosa.

Twenge e Campbell (2009) defendem que a internet potencializa e acentua a cultura do narcisismo, que sempre existiu e é típica de nosso tempo, e afirmam que é pelo fato de ampliar as formas de celebração e espetacularização de si e a autopromoção.

Não se pode, no entanto, ignorar que, por vezes, essa autopromoção se dá sem a exposição pessoal do usuário. O sujeito pode se expressar e se promover lançando mão de links, imagens e de vídeos de autoria alheia, bastando que seus seguidores percebam a identificação ali presente e retuem suas postagens, fazendo com que os gostos pessoais de um sujeito sejam disseminados na rede. Mesmo levando isso em consideração, a primazia da micro-escrita na autopromoção do sujeito é inegável frente aos dados analisados. Sabendo a forma como os usuários optam por se promover, a questão que se coloca na sequência é: essa promoção alcança seus objetivos?

Afinal, ao se expor na rede, o usuário busca um objetivo, que pode ou não ser facilmente quantificável. Ele pode estar em busca de seguidores para aumentar o alcance potencial de seus *tweets*, tornando-se conhecido e popular por mais e mais pessoas. Nesse caso, a visibilidade visa ao aumento de popularidade. Pode ainda visar não ao aumento da quantidade de pessoas que alcança, mas seu poder de influência sobre as pessoas que o seguem.

Os perfis analisados, nessa pesquisa, de modo geral buscam atingir de modo igual essas finalidades. Até mesmo a usuária que utiliza o *Twitter* como meio de divulgar seu vlog (vídeo + blog) e pede para que seus seguidores o compartilhem (a fim de atingir cada vez mais novos usuários que não conhecem tais vídeos e podem interessar-se por eles): afinal, sempre que qualquer pessoa responde a um dos *tweets* dela, independente de ser ou não um de seus seguidores, ela continua a conversação - o que pode não apenas converter tal usuário em seu seguidor, como também, independente disso, fazer com que ele valorize a vlogger (administradora do vlog) em questão graças a essa atenção que ela dispensa à sua audiência.

Destacamos uma situação bem frequente entre os perfis analisados e que falam bastante sobre os contextos de utilização do *Twitter* a partir de tecnologias móveis e o uso de tal rede na sala de aula. Dos 15 usuários observados, apenas um não estuda. Dos 14 estudantes (de níveis diferentes de educação), 8 tuitam durante a aula, comentam com os seguidores o que está sendo discutido em sala de aula.

Não é raro encontrar quem critique as aulas “chatas”, como se pode observar no *tweet* abaixo:

Tweet de Julio Passos.

To aprendendo mais com a internet do que com o professor.

Os *tweets* seguintes do usuário são sobre assuntos completamente diferentes, o que dificulta um pouco a compreensão da sua declaração. Ele pode tanto estar dizendo que estudar sobre os conteúdos curriculares através da internet é mais produtivo do que ficar atento às explicações do professor na sala de aula quanto estar falando que há mais possibilidades (e objetos) de aprendizado na rede do que na escola.

Independente das possibilidades de interpretação do *tweet* acima, o fato de que todos os usuários que acessam a rede durante a aula comentarem sobre o quão chatas e desinteressantes elas estão sendo indica que, para eles, ter o *Twitter* à sua disposição durante as aulas representa uma oportunidade de fugir do marasmo e do tédio habituais.

As redes são, então, tudo o que a aula não é: dinâmica, participativa e divertida. Por que então os professores não encontram formas de usar as redes sociais, como o *Twitter*, para mudar essa compreensão da sala

de aula como domínio do tédio? Discussões online, material multimídia complementar, tutoriais didáticos e divertidos, essas são apenas algumas das possibilidades de uso do *Twitter* e de outras redes sociais digitais para incrementar a experiência de aprendizado escolar, seja dentro ou fora da sala de aula.

De todo modo, esses usos podem acabar limitando a gama de possibilidades e diferenciais que fazem do *Twitter* uma rede social tão singular e com um amplo potencial de difusão em um curto espaço de tempo. Prova disso é o grande número de mobilizações sociais que aconteceram nas ruas de diversos lugares do Brasil, no ano de 2013 e em todo o mundo e que tiveram seu ponto de partida no *Twitter*, tendo como exemplo principal as mobilizações de rua organizadas em questão de minutos por usuários da rede.

Agregamos uma surpreendente reflexão da especialista em cibercultura Hebe Bravo (2007, p. 1):

Mesmo com super doses de gerúndios e função fática do discurso, o twitter sobrevive e cresce. Por quê? Porque sua potência é o formato, a arquitetura e não o conteúdo. A arquitetura da rede cala mais fundo que os conteúdos que circulam por ela. A arquitetura da rede é sua política e isso é algo que a política elitista sobre conteúdos moderna, verticalista e idealista - não compreende porque "pensa velho". Twitter é um emergente minúsculo da era da fluidez, 140 caracteres da desinvenção da modernidade. Quando algo nos molesta - e isso é com todos - é porque nos transforma.

Infelizmente, para muitas pessoas as redes sociais não passam de um local de entretenimento e dispersão. Esse posicionamento é forte dentro dos ambientes acadêmicos e talvez seja o que impeça educadores de utilizarem as redes sociais como ferramentas na construção do processo de aprendizado. Desmitificar essa noção e fazer com que se perceba o potencial educativo das redes sociais digitais é um dos desafios dos educadores entusiastas das novas mídias. Nossa sociedade mudou e o processo educativo não pode permanecer estagnado. É necessário aproveitar os novos ambientes de rede que estão disponíveis e inovar os métodos de construção e difusão do conhecimento.

## Considerações finais

As TIC fazem parte da vida cotidiana de muitas pessoas, com diferentes e distintos interesses, desde a comunicação trivial entre as pessoas até a divulgação de notícias das organizações, entre os meios de imprensa, televisão e rádio. Novas interfaces surgem nesse mundo de mudanças e constituem a lógica contemporânea da sociedade da informação.

De modo semelhante, é preciso compreender as dinâmicas que fundem as tradicionais fronteiras entre esfera pública e privada nas redes sociais

digitais. Esse estudo nos leva à conclusão de que, numa época em que socialmente se valoriza tanto o surgimento instantâneo de celebridades, parece natural que cada sujeito queira, por meio das narrativas pessoais, ampliar a visibilidade de si, perseguir a popularidade. Na verdade, é preciso fazer com que o eu narrador aconteça na rede. Esses modos de construção de subjetividades nas redes sociais e, especialmente no *Twitter*, traduzem muito dos anseios da nossa época, em que os sujeitos conectados não param de celebrar e promover a exibição de si como acontecimento espetacular. Sendo, portanto, momento de colaboração, personalização, compartilhamento e manipulação. Narrar a si mesmo é produzir subjetividades e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos de si e do mundo.

Por fim, apontamos a necessidade de análise não apenas das palavras e das narrativas pessoais que formam o enunciado, mas, sim, numa perspectiva da complexidade, devemos levar em consideração o contexto histórico-social e as condições de produção que circundam a enunciação, numa tentativa de reconstruir os passos da modalidade do dizer. Portanto, a materialidade do conteúdo consiste apenas em parte de sua essência.

## Referências

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. 32 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRAVO, Hebe. Microblogging, hacia un futuro móvil e inalámbrico. **Maestros del web**, 2007. Disponível em: <<http://www.maestrosdelweb.com/editorial/microblogging-hacia-un-futuro-movil-e-inalambrico/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Editora Paz e Terra, v. 1, 2005.
- FINGER, Cristiane. O telejornal em qualquer lugar: uma sondagem sobre a recepção de notícias nos dispositivos móveis. **Comunicação e Cultura**, v. 12, n. 23, p. 185-200, 2013.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- GARCIA, A. C. et al. Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 38, n. 52, p. 52-84, 2009.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MINAYO, M. C. S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 110, 2012.
- PELLANDA, Eduardo Campos. **Internet móvel: novas relações na cibercultura derivadas da mobilidade na comunicação**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- \_\_\_\_\_. Protestos pela ótica do Google Glass: uma análise das potencialidades de amplificação da vigilância do cidadão. **Liinc em Revista**, v. 10, n. 1, p. 377-385, 2014.

- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, p. 137, 2010.
- SANTANA, Camila Lima; COUTO, Edvaldo Souza. A publicização da vida privada no Twitter. **Revista Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 31-39, 2012.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 286, 2008.
- TELLAROLI, Taís Marina. O uso do Twitter pelos portais de notícia UOL, Terra e G1. **Sessões do Imaginário**, v. 1, p. 109-116, 2010.
- TWENGE, J. M.; CAMPBELL, W. K. **The narcissism epidemic: living in the age of entitlement**. New York: Free Press, 2009.

*Os resíduos sólidos orgânicos representam o maior percentual (superior a 50%) na composição do lixo, seguido de papel/papelão, plásticos, metais e vidros (BARROS et. al., 1995). Os descartes dos rejeitos de forma inadequada podem desencadear tanto a poluição dos recursos naturais (solo, água e ar) quanto problema à saúde humana (HOPPE; ARAÚJO, 2012).*

**Ana Cristina Utta  
Mariana Guelero Valle**

# Resíduos sólidos orgânicos na construção de composteira em uma escola pública em São Luís, Maranhão, Brasil

## *Solid waste in organic compost construction in a public school in São Luís, Maranhão, Brazil*

ANA CRISTINA UTTA\*  
MARIANA GUELERO VALLE\*\*

### Resumo

Cotidianamente, produzimos resíduos que, na ausência de coleta seletiva, acabam sendo depositados de maneira inadequada no meio ambiente. O objetivo deste trabalho foi sensibilizar alunos acerca da problemática do lixo enfatizando a importância da reciclagem a partir do processo de compostagem. Na primeira etapa do trabalho foram realizadas campanhas de sensibilização nas salas de aula; na segunda etapa foi feita a implementação da composteira na escola pelos próprios alunos. A execução do projeto resultou em uma forma alternativa de redução de resíduo sólido, e também na produção do composto que pode ser aproveitado pela própria escola como adubo. Campanhas de sensibilização são uma importante alternativa para alcançar cada vez mais pessoas, uma vez que ações de educação ambiental devem ter um caráter contínuo junto à comunidade.

**Palavras-chave:** Compostagem. Resíduos orgânicos. Ensino de Biologia. Educação ambiental.

### Abstract

Every day we produce waste that, in the absence of selective collection, ends up being inadequately deposited in the environment. The objective

\* Mestre em Ciências Biológicas pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia/INPA; Bolsista de Apoio Técnico a Pesquisa pelo CNPq no INPA; Email: uttaacsu18@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP; Professora da Universidade Federal do Maranhão/UFMA; Email: valle\_ma@yahoo.com.br

of this work was to make students aware about the problem of garbage emphasizing the importance of recycling from the composting process. In the first stage of the work were carried out awareness campaigns in classrooms; in the second stage was made the implementation of the composter in the school by the students themselves. The execution of the project resulted in an alternative form of solid waste reduction, and also in the production of the compound that can be used by the school itself as fertilizer. Awareness campaigns are an important alternative to reaching more and more people, since environmental education actions must be continuous in the community.

**Keywords:** Composting. Organic waste. Biology Education. Environmental education.

## Introdução

Os primeiros enfoques de desequilíbrios no meio ambiente no mundo surgiram a partir da Revolução Industrial (SILVA; CRISPIM, 2011). Nesse período, a cidade era coberta de fumaça, devido às primeiras indústrias originadas nesse período, e o saneamento básico era precário (DIAS, 2006). Entretanto, mesmo após 256 anos, a sociedade atual ainda não está dando a devida importância às questões ambientais (BARBIERI, 2004).

Cotidianamente, produzimos resíduos domésticos em nossas residências que, na ausência de uma coleta seletiva, acabam sendo depositados diretamente no meio ambiente em aterros ou lixões. É por esse motivo, entre outros, que a problemática do lixo tem sido uma das grandes preocupações em todo o mundo, pois acarreta problemas ambientais e afeta diretamente a qualidade de vida da população (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Segundo a norma brasileira NBR 10.004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), resíduos sólidos são:

Aqueles resíduos nos estados sólido e semi-sólido que resultam de atividades da comunidade de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nessa definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam, para isso, soluções técnica e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível (ABNT, 2004, p. 1).

Os resíduos sólidos orgânicos representam o maior percentual (superior a 50%) na composição do lixo, seguido de papel/papelão, plásticos, metais e vidros (BARROS et. al., 1995). Os descartes dos rejeitos de forma inadequada podem desencadear tanto a poluição dos recursos naturais (solo, água e ar)

quanto problema à saúde humana (HOPPE; ARAÚJO, 2012).

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) determina obrigatória e não facultativa a prioridade na gestão de resíduos em prol da redução, não geração, reutilização, reciclagem e tratamento dos rejeitos. A PNRS, Lei 12.305/2010 (BRASIL, 2010), que entrou em vigor em agosto de 2014, determina acabar os lixões em todo o país além de investir em cooperativas de catadores e coleta seletiva e da destinação adequada do lixo não reciclável. Entretanto, isso não é observado, uma vez que não há fiscalização dos órgãos competentes. A PNRS indica o tratamento e a recuperação dos resíduos sólidos através de processos tecnológicos disponíveis e economicamente viáveis antes de sua disposição final. Como exemplos desses tratamentos passíveis de serem aplicados no país, estão a compostagem, a recuperação energética, a reciclagem e a disposição em aterros sanitários.

A reciclagem pode ser definida como o processo de separação, transformação e reutilização dos resíduos. Através dela, é possível minimizar impactos no meio ambiente, pois, quando se aplica o processo da reciclagem, se utilizam menos recursos naturais. O problema é que, para que a reciclagem dê certo, é necessário a ajuda de todos, pois, através da separação do lixo nas residências, escolas, empresas entre outros órgãos aliados a um processo de coleta seletiva, é uma medida eficaz na minimização dos problemas ambientais.

Reciclar o lixo significa refazer o ciclo, permite trazer de volta, à origem, sob a forma de matéria-prima aqueles materiais que não se degradam facilmente e que podem ser reprocessados, mantendo as suas características básicas. (VALLE, 1995, p. 71)

A reciclagem dos resíduos orgânicos por meio da compostagem é uma alternativa de destinar o lixo de forma útil, evitando seu acúmulo em aterros, permitindo o controle da erosão e evitando o uso de fertilizantes sintéticos, uma vez que o composto ao longo do tempo estará provido de nutrientes (MARAGNO; TROMBIN; VIANA, 2007; SILVA, 2000).

A compostagem é o processo de decomposição biológica da fração orgânica biodegradável dos resíduos, efetuado por uma população diversificada de organismos em condições controladas de aerobiose e demais parâmetros desenvolvidos em duas etapas; a de degradação e a de maturação (KIEHL, 1985; MILLER, 1992). A implementação de uma composteira é de fácil desenvolvimento, pois, além dos materiais requeridos serem de baixo custo, o conhecimento aplicado é de fácil entendimento.

A Educação Ambiental (E. A.) surgiu em meados dos anos 60 do século XX com o intuito de solucionar os problemas referentes às relações humanas e o meio ambiente (HOPPE; ARAÚJO, 2012). As primeiras políticas públicas para E. A. no Brasil foram estabelecidas pela Lei 6.902, de abril de 1981, que dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental

e dá outras providências. Ainda no ano de 1981 foi promulgada a primeira Lei (6.938/81) que garante a inclusão da E. A. todos os níveis de ensino.

Capítulo VI, artigo 225: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988)

Como alternativa para se alcançar um equilíbrio entre os seres humanos e o meio, é necessária uma abordagem sobre o assunto de forma prática, ou seja, a comunidade trabalhando em conjunto em busca de soluções para os problemas ambientais da atualidade (ANTUNES, 2004).

O ensino de E. A. nas escolas é um passo importante para a formação de pensamento crítico nos discentes. E quanto antes as crianças forem apresentadas às ideias de E. A. a probabilidade de essas ideias estarem no cotidiano delas será maior, bem como o processo de divulgação do que foi aprendido por elas ser repassado para as pessoas que convivem com essas crianças. A concepção de que toda comunidade deve estar envolvida no processo de E. A.:

A educação ambiental deverá ter um enfoque global e integrado, não podendo ser reduzida a uma disciplina escolar. Deverá ser responsabilidade de toda a escola e permear todo o currículo escolar, visando, em última instância, a que a comunidade se estruture e se organize para o desenvolvimento de pesquisas permitindo que, com recursos próprios e tecnologia adequada, sejam resolvidos os problemas prioritários. (KRASILCHIK, 2005, p. 192)

Apesar dos avanços quanto ao comprometimento com E. A. no Brasil, é possível observar problemas antigos ainda pertinentes em nossa atualidade. Autores como Krasilchik (2005), Dias (1993) e Faundez (1994) destacam quanto a situações que persistem até os dias atuais: a) desinformação e desvalorização de grande parte dos docentes; b) estrutura curricular desfavorável; c) classes superlotadas; e d) ações restritas às atividades extraclasse e de forma pontual.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 115)

A Educação Ambiental é empregada a partir do momento que toda a

comunidade se une com o propósito de colocá-la em prática. Os professores possuem uma responsabilidade em repassar aos alunos a importância da E. A. no cotidiano das pessoas, logo implementação de uma disciplina nas escolas que trate deste assunto é essencial na formação de cada cidadão (NOVICKI; MACCARIELLO, 2002).

## **Objetivos**

O objetivo deste trabalho foi conscientizar os alunos através da E. A. sobre a problemática do lixo, enfatizando a importância da reciclagem a partir do processo de compostagem, mostrando os benefícios ao meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida à comunidade.

## **Material e métodos**

### **Caracterização da área estudada**

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública em São Luís-MA. Os participantes do processo de criação da composteira são alunos da escola juntamente com alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Cidade Universitária Dom Delgado, São Luis, Maranhão, Brasil.

## **PIBID**

O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID contextualiza as temáticas das universidades com a sociedade e aproxima os acadêmicos de graduação aos problemas enfrentados diariamente nas escolas de educação pública com o pensamento de que, juntos e em sintonia com os professores mais experientes, possam encontrar saídas alternativas para melhorar os índices de desenvolvimento da educação bem como buscar um aperfeiçoamento das técnicas de ensino-aprendizagem; técnicas essas que servem para dinamizar o ensino e promover os debates imprescindíveis à evolução da disciplina em sala de aula.

O referido programa tem como objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizando o magistério e, ao mesmo tempo, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente: a fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; a valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; além de proporcionar, aos futuros professores, a participação em ações, experiências metodológicas e em práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

## **Resultados e discussão**

Ao acompanhar as atividades realizadas na escola, os alunos do PIBID perceberam a necessidade de criar uma forma alternativa para destinar os restos orgânicos; principalmente o gerado a partir da merenda escolar. Foi então elaborado um projeto que fosse viável estruturalmente para escola e que pudesse envolver e gerar conhecimento para os alunos e funcionários.

Através do diagnóstico da escola e do levantamento dos dados, verificou-se que a principal fonte de resíduos orgânicos da escola advinha dos restos da merenda escolar e que a presença de uma composteira no local seria de grande importância para a instituição. Foram elaborados *banners* e *folders* com materiais informativos para divulgação do projeto nas turmas do 2º ano do ensino médio, a respeito da importância da compostagem e da diminuição de lixo. Em cada dia de divulgação, foram entregues fichas de inscrições para os alunos que estivessem dispostos e interessados a participar do projeto.

Primeiro, os alunos envolvidos no projeto realizaram campanhas de sensibilização nas salas de aula. Em seguida, foi feita uma lista com os alunos voluntários a participar da implementação da composteira na escola. Cada dupla de aluno do PIBID era responsável pelas atividades realizadas na composteira em um dia da semana e levava consigo um grupo de alunos para auxiliá-los.

A escola dispunha de um terreno localizado nos fundos da mesma e esse foi utilizado para a construção da composteira (Figura 1).

Figura 1 - Canteiro da escola sendo limpo por aluno do PIBID para a construção da composteira.



Fonte - Arquivo pessoal.

O local foi devidamente limpo com auxílio de pás, enxadas, vassouras e gadanhos e dividido em dez quadrantes de 0,8 x 1,05 m com barbante (Figura 2).

Figura 2 - Quadrante demarcado dentro do canteiro da escola.



Fonte - Arquivo pessoal

As sobras alimentares, ou seja, os resíduos orgânicos gerados, eram depositados em um balde de 60 litros pelas funcionárias da cantina da escola e todo dia no horário do recreio, eram recolhidos e encaminhados para a composteira (Figura 3).

Figura 3 - Aluna do PIBID colocando os resíduos orgânicos na composteira.



Fonte - Arquivo pessoal.

Todos os dias, um grupo de alunos acompanhados dos responsáveis pelo projeto iam para o local da composteira e abriam um quadrante do canteiro já demarcado com auxílio de enxadas, de modo que pudesse comportar todo o lixo do dia das sobras da merenda escolar a serem depositadas no local.

Após todos os dez quadrantes serem preenchidos com resíduo orgânico, foi aguardado o período de uma semana para o reviramento do solo com auxílio de pás e enxadas, consequentemente arejando a terra. Esse projeto teve uma duração de seis meses, com a perspectiva de continuidade das ações em futuros projetos para a escola.

Campanhas de sensibilização são importantes alternativas para alcançar cada vez mais pessoas uma vez que ações de educação ambiental devem ter um caráter contínuo junto à comunidade. A informação sobre o processo de compostagem e sua importância envolveu alguns membros do corpo escolar que não sabiam do que se tratava, como funcionários que trabalhavam na cozinha, professores e coordenadores que mostraram boa aceitação do trabalho.

## Considerações finais

A construção da composteira na escola caracterizou-se por uma positiva experiência tanto para os docentes e funcionários quanto para os discentes, pois houve interesse e interação de toda a comunidade escolar no projeto.

Devido a uma metodologia facilmente aplicável e materiais de baixo custo, observou-se que o processo de compostagem pode ser realizado por todos aqueles que tenham interesse em reaproveitar os resíduos orgânicos. Destaca-se a importância da continuidade do trabalho por meio de campanhas de sensibilização e mobilização dos futuros funcionários e alunos, uma vez que ações de educação ambiental devem ter um caráter contínuo junto à comunidade.<sup>1</sup>

## Referências

---

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10.004/2004**: resíduos sólidos; classificação. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ANTUNES, M. A. M. **Importância da educação ambiental**. São Paulo: Instituto Teotônio Vilela, 2004.

BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental e empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BARROS, R. T. de V.; CASSEB, M. M. S.; CASTRO, A. de A.; CHERNICHARO, C. A.; COSTA, A. M. L. M.; HELLER, L.; MÖLLER, L. M.; VON SPERLING, E.; VON SPERLING, M. **Manual de saneamento e proteção ambiental para municípios**. Belo Horizonte: Escola de Engenharia da UFMG, v. 2, p. 221, 1995.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 12.305, de 2 de agosto de 2010. Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010. **Planalto**. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm)> Acesso em: 2 set. 2018.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 2 ed. São Paulo: Gaia, 1993.

\_\_\_\_\_. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2006.

FAUNDEZ, A. **Educação, desenvolvimento e cultura**. São Paulo: Cortez, p. 224, 1994.

HOPPE, T. R.; ARAÚJO, L. E. B. Contaminação do meio ambiente pelo descarte inadequado de medicamentos vencidos ou não utilizados. **Periódicos UFSM**. Revista Monografias Ambientais/UFSM, RS, v. 6, n. 6, p. 1248-1262, mar. 2012. Disponível: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/4627/2971>>. Acesso em: 2 set. 2018

KIEHL, E. J. **Fertilizantes orgânicos**. São Paulo: CERES, 1985.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

MARAGNO, E. S.; TROMBIN, D. F.; VIANA, E. O uso da serragem no processo de minicompostagem. **Engenharia Sanitária Ambiental**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 355-360, out./dez. 2007.

---

<sup>1</sup> Agradecimentos: Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

MILLER, F. C. Composting as a process based on the control of ecologically selective factors. In: MEETING, F. B. **Soil microbial ecology**, n. 18, 1992, p. 515-543.

MUCELIN, C. A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & natureza**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 111-124, jun. 2008.

NOVICKI, V; MACCARIELLO, M. C. M. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: as representações sociais dos profissionais da Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO DA ANPED, 25ª, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. 2002.

OLIVEIRA, M. de K.; VYGOTSKY, L. S. A. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. R. C.; RAMOS, F. A. G. Educação ambiental no cotidiano escolar: estudo de caso etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 9-21, jul./dez. 1999.

SILVA, E. B. Compostagem de lixo na Amazônia: insumos para a produção de alimentos. In: SIMPÓSIO SOBRE A RECICLAGEM DE LIXO URBANO PARA FINS INDUSTRIAIS E AGRÍCOLAS, 1998, Belém. **Anais...** Belém: Embrapa Amazônia Ocidental, 2000, p. 57-64.

SILVA, V. B. da; CRISPIM, J. de Q.. Um breve relato sobre a questão ambiental. **Revista de Geografia, meio ambiente e ensino**, Campo Mourão, PR, v. 2, n. 1, p. 163-175, jan./jun. 2011.

VALLE, C. E. **Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente**. São Paulo: Editora Pioneira, 1995.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

*Este texto apresenta um estudo desenvolvido junto ao grupo de jovens multiplicadores vinculados ao Programa Saúde na Escola (PSE) no município de Novo Hamburgo/RS. Trata-se de análises realizadas a partir de uma imersão exploratória no campo de pesquisa, com o objetivo de conhecer o campo de investigação e descrever as principais práticas de funcionamento do grupo. Para isso, adota-se a técnica da observação participante para acompanhar cinco reuniões do grupo, ocorridas nos meses de maio/junho de 2016.*

**Eliana Gonçalves Moura**  
**Gislaine Cristina Pereira**  
**Sílvia Zuffo**

# Sobre o programa de saúde na escola e o protagonismo juvenil

## *The school health program and youth leadership*

ELIANA GONÇALVES MOURA\*  
GISLAINE CRISTINA PEREIRA\*\*  
SÍLVIA ZUFFO\*\*\*

### Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao grupo de Jovens Multiplicadores (JM) do Programa Saúde na Escola (PSE), do município de Novo Hamburgo/RS, o qual tem a finalidade de promover a saúde juvenil nos seguintes eixos: gravidez na adolescência, DST's, violências, uso de drogas e álcool. A investigação buscou aproximação do JM, e evidências de protagonismo juvenil pretendida por tal política. Por meio da técnica da observação participante, foram acompanhadas cinco reuniões ocorridas nos meses de maio e junho de 2016. As discussões, bem como os dados descritivos dos encontros, foram registradas em diário de campo. Como resultado, constata-se que o protagonismo juvenil assume outras características, e não a emancipação do indivíduo.

**Palavras-chave:** Juventudes. Protagonismo. Políticas públicas.

### Abstract

This research was developed amongst a group of peer educators of the School Health Program in the city of Novo Hamburgo/RS, which has the goal to give youngsters support for their peculiar vulnerabilities: youth pregnancy, STDs, violence, alcohol and drug use. This investigation looked for evidence of the practice of youth leadership in that group of peer educators. The technique of participant observation was used to follow five meetings held

\* Doutora em Educação; Professora do curso de Pós-Graduação em Diversidade Social e Inclusão Social na Universidade Feevale, Rio Grande do Sul; Email: elianapgm@feevale.br

\*\* Mestre em Psicologia; Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social Universidade Feevale, RS; Email: psigislaine@gmail.com

\*\*\* Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, RS; Email: silvia89zuffo@gmail.com

between May and June 2016. The discussions, as well as the descriptive data of the program, were recorded in the field journal. The result that was found shows that youth leadership assumes other characteristics, but it does not assume the emancipation of the individual.

**Keywords:** Youth. Leadership. Public policies.

## Introdução

O Programa Saúde na Escola (PSE) se consubstancia através do pacto intersetorial entre os ministérios de Saúde e de Educação. O PSE foi criado com a finalidade de atender às vulnerabilidades peculiares na fase juvenil, como a gravidez na adolescência, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), violências e uso de drogas e álcool. O objetivo do programa frente ao contexto juvenil é reduzir essa realidade alarmante no contexto social e promover qualidade de vida às juventudes. Uma das estratégias utilizadas para chegar às juventudes é a formação de grupos de jovens multiplicadores, com intuito de promover e estimular a fala entre seus pares: ou seja, jovem falando para jovem. A formação do grupo Jovens Multiplicadores se dá mediante o convite dos responsáveis pelo programa à direção nas escolas. O PSE deve acontecer nos níveis municipal, estadual e federal. As ações acontecem principalmente entre as unidades de estratégia da família, na escola e na comunidade do entorno.

Este texto apresenta um estudo desenvolvido junto ao grupo de jovens multiplicadores vinculados ao Programa Saúde na Escola (PSE) no município de Novo Hamburgo/RS. Trata-se de análises realizadas a partir de uma imersão exploratória no campo de pesquisa, com o objetivo de conhecer o campo de investigação e descrever as principais práticas de funcionamento do grupo. Para isso, adota-se a técnica da observação participante para acompanhar cinco reuniões do grupo, ocorridas nos meses de maio/junho de 2016. As discussões, bem como os dados descritivos dos encontros, foram registradas em diário de campo. A problematização que percorre este estudo piloto, aborda as relações entre protagonismo juvenil e políticas públicas, indagando quais as evidências de protagonismo juvenil entre os jovens que frequentam o grupo Jovens Multiplicadores? Interessa identificar as ações desses jovens que evidenciam protagonismo.

## Juventudes

Dados do IBGE, apresentados em 2012, afirmam que 26,9% da população brasileira é formada por jovens. Deste número, cerca de metade vive a realidade do desemprego e, em algumas situações, da pobreza ou da extrema pobreza. O mapa da violência, coloca o homicídio como principal causa da morte de jovens no país, sendo que 70% das vítimas são jovens negros e do sexo masculino (PONTES, 2016).

No entanto, o termo juventude, hoje, remete a múltiplas e variadas formas de compreensão sobre sua representação, significado e, inclusive, acerca do período etário que ela contempla. Por isso, importa refletir sobre a juventude foco do presente estudo, partindo do entendimento de que a própria história dessa juventude pode contribuir significativamente com o estudo sobre as políticas públicas voltadas para essa população.

A complexidade do termo e de suas definições estão presentes nos registros da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), que ressaltam o quanto ainda permanece uma

[...] tarea compleja, tanto para el mundo académico como para los gobiernos, delimitar una categoría de juventud que permita establecer cual es son los límites de esta etapa de la vida y como visibilizar sus particularidades sociohistoricas y necesidades (CEPAL, 2004, p. 290).

No entanto, o Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA, 2010) determina que a juventude contempla o período entre os 15 e os 24 anos.

No Brasil, o Estatuto da Juventude, aprovado em 2013, afirma que essa fase vai dos 15 aos 29 anos, sendo um período, no entanto, dividido em três fases. Dos 15 aos 17 anos são considerados jovens adolescentes, dos 18 aos 24 são jovens e dos 25 aos 29 anos são os jovens adultos. Registra-se que os sujeitos participantes na pesquisa são de 12 aos 18 anos, ou seja, o grupo é composto por adolescentes e jovens adolescentes. Contudo, ressalta-se, de acordo com Flores (2016), que é preciso ultrapassar os limites rígidos e totalizantes que as questões biológicas representam isoladamente, sendo extremamente importante a compreensão das questões sociais e contingenciais que delimitam esse período.

Entende-se que a juventude se encontra em um estado de limiaridade social, na busca por autonomia num mundo cujas regras e valores não foram totalmente assimilados ou recusados (FLORES, 2016). Groppo (2015) corrobora com essa ideia especificando que é um período de transição linear para a vida adulta, e, ao mesmo tempo, um momento de vida no qual se efetiva uma socialização como obra das gerações mais velhas que integra o sujeito jovem em uma estrutura social consolidada. Essa que, ao mesmo tempo, fortalece a moratória social como direito à sexualidade, ao consumo e à participação.

Conforme Abramo (2008), a história social da juventude demonstra que, no transcorrer de muitos anos, essa fase foi compreendida enquanto um “vir a ser”, na qual o indivíduo encontrava-se em uma situação exclusiva de transitoriedade, não sendo reconhecido como um sujeito de direitos. A autora citada defende ainda que somente em meados do século XX, surgiu a juventude, sendo compreendida como um tempo a mais de preparação, sendo essa realizada na escola, representando a ruptura temporária dessa com o mundo produtivo, o desencadeou o reforço do tempo livre das

obrigações de trabalho e o tempo na escola enquanto dois elementos centrais para definição da condição juvenil.

O conceito juventude, começou a ganhar visibilidade após a II Guerra Mundial, com a conquista pelos jovens de atuação em diversas áreas como ciência, igreja, sociedade, mídia e mercado. No transcorrer desse período, até os dias atuais, percebe-se uma profunda mudança de concepção acerca dessa temática, promovendo transformações, inclusive vinculadas à representatividade dos jovens, percebendo-os em sua importância como sujeitos sociais. Nesse sentido, são considerados tendo por base o lugar social que ocupam, por exemplo, 'o estudante' 'o delinquente', 'o músico'. Para mais, o sujeito jovem, a partir dos estudos, é um ser humano aberto ao mundo com desejos, e em relação com os demais, um ser único. Com isso, foi se fortalecendo a importância da participação dos jovens na sociedade como processo de reconhecimento de si enquanto sujeitos (PERONDI, 2013).

Distintamente de outros países da América Latina, no caso brasileiro, as ações desencadeadas pelas agências das Nações Unidas a partir do Ano Internacional da Juventude, em 1985, tiveram pouca repercussão na formulação de programas ou organismos específicos de políticas para esse grupo social (IPEA, 2010).

Contudo, antes mesmo do lançamento das ações das Nações Unidas em 1985, o Brasil já registrava, em sua história, um caminho de assistência e proteção (punição) aos adolescentes, mais especificamente aos de classe baixa, considerados infratores. Na verdade, desde o período colonial, esse tipo de abordagem já era direcionado aos jovens, geralmente sendo exercida pela igreja. No entanto, foi com o Código de Menores de 1927 que se iniciou a trajetória legal específica para esse público. Depois desse, foi elaborado o Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 e a proposta do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), em 2006. Esse último, criado para atender às demandas legais voltadas para o atendimento socioeducativo previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Por fim, segundo Correia Júnior (2013), a trajetória legal voltada para essa temática conta ainda com o desenvolvimento do Estatuto da Juventude em 2013, criado para suprir os direitos dos jovens, bem como, os princípios e as diretrizes das políticas de juventude o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

Faleiros (2011) destaca que, no ano de 1920, foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, sistematizando a discussão sobre esse assunto. Em 1921, o governo autorizou a criação e implementação de políticas de proteção e assistência ao menor. Esse é um aspecto que merece atenção no presente estudo, pois, conforme Oliveira e Assis (1999), o termo "Menor" surgiu representando, não apenas a menoridade, mas a marginalidade percebida, também em situações de abandono e na prática de delito. Essa percepção assinava o prognóstico de risco crime para o abandono, sendo, sobre esse, permitida a total intervenção policial.

Nesse período havia uma clara distinção entre a criança rica e a criança pobre, entre a infância e o menor. Sendo compreendida como os filhos da classe dominante, a infância e a juventude eram acompanhadas no seu núcleo familiar, tendo direitos amplos à escola, lazer, brincadeiras, respeitando suas leis específicas (sem interferência do estado) e tendo como foco principal seu desenvolvimento para que futuramente dirijam a sociedade. Ao contrário, os menores eram as crianças e adolescentes pobres, também reconhecidos como representantes de uma classe perigosa, por isso, sendo foco direto das leis e do estado, enquanto sistemas de controle especial e punitivos. Nesse sentido, a própria educação se diferenciava por dirigir aos menores, ações representativas de uma profunda instrumentalização para o trabalho (FALEIROS, 2011).

Ainda conforme o mesmo autor, o Código de Menores de 1927 foi um regulamento de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes, adolescentes pobres. Essa assistência tinha como foco principal corrigir comportamentos indesejados socialmente (pela classe dominante). Com ele, a simples repressão transforma-se em segregação, pois o estado afasta os jovens da convivência familiar, por meio da internação em locais, agora, considerados inadequados. Novamente retoma-se a visão higienista, no intuito de evitar ou prevenir que a conduta desses jovens contamine os filhos da classe dominante. “O Código de Menores de 1927 incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (FALEIROS, 2011, p. 47).

Outro aspecto legal que reflete a compreensão do termo juventude e as políticas a ela direcionada foi a criação, no ano de 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, do SAM – Serviço de assistência ao Menor, com poder para gerenciar de forma ampla o atendimento em regime de internação. Sua presença deu início à centralização na área. E, ainda que seu surgimento tenha sido sob o discurso de mudar esse atendimento, isso não se efetivou, pois foram repetidas as práticas antes existentes. Foi com a extinção do SAM que esforços foram dedicados, e é criada a FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do menor. Assim como nas FEBENS, é amplamente reproduzida a rigidez dos programas anteriores.

Inseridos nesse cenário, os jovens na década de 60, eram considerados protagonistas em questões políticas, culturais e nos conflitos de gerações. Já na década de 70, devido à crise econômica, os jovens foram vistos na busca de inserção no mercado de trabalho. E, de acordo com Correia Junior (2013), justamente nesta década, mais especificamente em 1979, foi lançado outro Código de Menores, novamente mantendo ou suspendendo a medida no prazo máximo de dois anos. Além disso, sabe-se que, nessa época, o código previa também o encaminhamento dos jovens para prisões voltadas à adultos. Percebe-se, nesses relatos, que o atendimento destinado à adolescência e sua própria definição e representação assume o estado de situação irregular, ou seja, fora da situação de normalidade.

O contexto passa a ser modificado, quando, em 1990, a nova política de reconhecimento social do jovem e das suas diferentes formas de se relacionar com a comunidade é lançado: o Estatuto da Criança e do Adolescente. O adolescente passa de sujeitos de deveres para sujeito da Doutrina de Proteção integral. Essa mudança enfatiza a pluralidade, sugerindo o termo juventudes como forma de retratar as diferentes configurações de “juventude” na sociedade contemporânea (DORNELLES; PANOZZO; REIS, 2016). Mas, apenas em 2010, com a criação da PEC da juventude, como proposta da emenda constitucional, as juventudes tiveram sua inserção oficial no capítulo de direitos e garantias fundamentais na constituição federal. Complementado pelo Plano Nacional da Juventude, que determinou incorporar integralmente os jovens no desenvolvimento do país, e a recente aprovação do Estatuto da Juventude em 2013 (FLORES, 2016).

Segundo Rodriguez (2015), o reconhecimento da pluralidade ou da multiplicidade de juventudes nasceu dos estudos sobre subjetividade juvenil nas novas gerações a partir da década de 90. Nesse período, também ganharam destaque novas expressões juvenis como o movimento hip-hop, que contempla a arte do grafite, da música “rap” e da “break” dança. Essa pluralidade se distinguiu nas dimensões gênero, cor de pele, classe social, local de moradia, cotidiano e projetos futuros. No entanto, percebe-se que a narrativa histórica do ser jovem ainda é universalizante. Cada jovem pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem no seu tempo, na relação com a família ou com outras juventudes. É justamente na diversidade que os jovens se afirmam e são chamados a assumirem o seu protagonismo.

## Protagonismo juvenil

Para Klein (2004), propor seres protagonistas é formar para a cidadania-participativa. Cidadania que visa comprometer o jovem com sua realidade e despertar nele o potencial transformador. Outros teóricos do protagonismo juvenil afirmam que o jovem só poderá se tornar cidadão, na medida que tomar conhecimento da sua realidade social e comunitária. Porém, não apenas ter contato com a realidade, mas compreensão das relações que constituem essa realidade.

Nas políticas públicas, ao defender o protagonismo juvenil, atualmente há o reconhecimento da pluralidade desse público, que pode ser percebido já pela referência ao termo juventudes em seus textos. Assim, esses grupos de jovens, dos mais diversos, comprovam as especificidades na juventude e as profundas diferenças entre os agentes que a compõe. Fraga e Lulianelli (2013, p. 11) contextualizam que

Afirmar a polifonia e a multiplicidade das juventudes e de suas interpretações, sua construção pluralmente arquitetada e empreendida em diversas formas de organização social. Afirmar essa pluralidade é reconhecer que nela estão embutidos fortes elementos de exclusão social e o desafio

da conquista da cidadania. A questão da cidadania está cada vez mais vinculada ao processo pelo qual a sociedade reconhece os direitos dos mais jovens.

Dessa forma, o tema da juventude participa da pauta das políticas públicas, segundo Flores (2016), desde os últimos quinze anos devido ao crescimento da violência. Entra nas prioridades das políticas públicas como parte da questão social. Forma-se uma gama de iniciativas em torno da realidade juvenil por parte de entidades de terceiro setor, prefeituras e âmbito federal.

No caso do grupo Jovens Multiplicadores, a noção de protagonismo juvenil, também presente no PSE, entende o jovem como ator principal de sua vida e visa dar condições para que isso aconteça. Porém, há que se considerar que o protagonismo quando efetivo, impacta o entorno no qual vive o sujeito, no caso dos jovens, sua comunidade.

## **Política pública Programa Saúde na Escola (PSE)**

Conforme referido anteriormente, as políticas públicas voltadas para as juventudes reúnem um conjunto de ações descritas em diversos programas. Dentre eles, nesta seção, será discutido o Programa de Saúde na Escola (PSE). A atenção à saúde das crianças, adolescentes e jovens é pautada por orientações de documentos específicos como os estatutos e planos de educação. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto o Estatuto da Juventude trazem, em suas diretrizes, orientações para formulação de Políticas Públicas de atenção à saúde desses grupos populacionais. O Estatuto da Juventude, no art. 20, que corresponde à seção do direito à saúde, enfatiza a necessidade de “desenvolver ações articuladas entre os serviços de saúde e os estabelecimentos de ensino, [...] com vistas a prevenção de agravos” (BRASIL, 2013, p. 30). O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015, p. 29), por sua vez, traz dentro da meta 7, a orientação de “universalizar, mediante articulação entre órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública por meios de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”.

Conforme o Decreto Presidencial n.º 6.286, de 5 de dezembro de 2007, as diretrizes do Programa Saúde na Escola/PSE (BRASIL, 2007) apontam para um novo desenho da Política de Educação na Saúde, destacando o modo de tratar a saúde dos alunos de forma mais ampla – para formação da cidadania e usufruto dos direitos humanos –, buscando promover a articulação dos saberes entre alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral. Como diretriz para implementação sugere “integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde, territorialidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade, integralidade e controle social” (BRASIL, 2007).

Dentre os objetivos do PSE, chama atenção o propósito, em contribuir para a “para a formação integral de educandos; contribuir para a construção

de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos, fortalecer o enfrentamento de vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar e fortalecer a participação comunitária” (BRASIL, 2007).

O PSE é dividido em áreas temáticas de ação, como avaliação clínica e psicossocial, ações de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos, promoção de alimentação saudável, promoção de atividade física, educação para a saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, promoção da cultura de paz e prevenção da violências e acidentes (BRASIL, 2007).

Através do pacto intersetorial entre os Ministérios de Saúde e Educação, o PSE deve ocorrer em todos os níveis de governo, municipal, estadual e federal. Suas ações devem acontecer principalmente entre as Unidades de Saúde da Família (USF), a escola e a comunidade do entorno. Esses órgãos devem seguir o planejamento pactuado, para realizarem a atuação nas escolas. Os eixos que devem ser trabalhados com os jovens adolescentes fazem parte de uma das áreas temáticas do plano e visam a saúde integral do sujeito, descrevendo as ações que os municípios e/ou estado devem assumir. O primeiro eixo se refere à avaliação clínica e psicossocial, avaliação nutricional e avaliação de saúde bucal. O segundo sugere ações como estimular a participação dos alunos (crianças, adolescentes e jovens) nas decisões do cotidiano da escola para reforçar o protagonismo juvenil. Sugere também ações para estimular a promoção da saúde na escola, como possibilidades de reduzir as vulnerabilidades como o uso de drogas, redução de sedentarismo, prevenção de DST's e intervenção sobre a violência (BRASIL, 2007).

O conceito de promoção da saúde na escola se concretiza nas ações de alimentação saudável, atividades físicas, educação para saúde sexual e reprodutiva (segue as propostas do PSE), prevenção do uso de álcool e drogas, promoção da cultura de paz e prevenção das violências e acidentes. O terceiro eixo do plano de ação contempla a formação dos profissionais de saúde, educação e de jovens adolescentes. Quanto ao quarto eixo, esse destina-se ao monitoramento e à avaliação da saúde dos estudantes, realizando periodicamente inquéritos e pesquisas nacionais e regionais sobre fatores de risco e proteção à saúde dos mesmos. Duas pesquisas maiores são utilizadas para a avaliação: a Pesquisa Nacional da Saúde Escolar (PeNSE), aplicando questionários aos adolescentes do 8º ano; e a Pesquisa Nacional do Perfil Nutricional e Consumo Alimentar dos Escolares, realizada pelo FNDE com crianças de 6 a 14 anos<sup>1</sup> (BRASIL, 2007).

Finalmente, o quinto eixo refere-se ao monitoramento e avaliação do programa, visando estabelecer, junto às instituições dos estados e municípios, indicadores de avaliação do PSE. Nesse eixo, encontram-se os passos para elaborar a adesão: enviar formulário com intenção de adesão com prazo de 30 dias após a publicação da portaria e criar um grupo de

<sup>1</sup> Cabe salientar que os resultados das pesquisas acima mencionadas não estão disponibilizados.

trabalho intersetorial para elaborar o plano do PSE. Nesse plano, devem constar diagnóstico situacional; mapeamento das redes de escolas e rede SUS, atribuições das responsabilidades das USF e escolas; identificação de cada instituição de ensino atendida pelo programa PSE; programa das atividades que deverão ser incluídas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O plano deverá ser apresentado ao Conselho Municipal de Saúde e ao Conselho Municipal de Educação para aprovação (BRASIL, 2007).

Depois de aprovado pelos Conselhos, o grupo de trabalho intersetorial elabora e firma o termo de adesão que deve ser encaminhado à Comissão Intergestores Bipartite (CIB) para implantação e operacionalização no SUS. Assim, o Ministério de Saúde encaminha ao Ministério da Educação que homologa e repassa os insumos. Os documentos relativos ao termo de adesão e a manifestação de interesse ficam disponíveis no site do ministério da saúde (BRASIL, 2007). No entanto, ao visitar o site do Ministério da Saúde observa-se que, desde 2016, esses documentos não estão sendo mais disponibilizados, o que aponta para uma provável extinção da política em nível nacional, restando aos estados e municípios assumirem, ou não, de forma local, o prosseguimento da política.

No município de Novo Hamburgo, por exemplo, a nova gestão municipal, eleita em novembro de 2016, está, neste momento, repactuando essa política pública. Não obstante, ainda não foram disponibilizados maiores detalhes sobre como serão realizadas as ações do PSE nesta nova fase. Contudo, com o intuito de buscar os antecedentes dessa política no município de Novo Hamburgo, destaca-se que, desde 2005, existia o projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE). O SPE de esfera federal era uma política voltada especificamente para prevenção e orientação de sexualidade reprodutiva, voltada para os adolescentes das escolas municipais. Suas ações consistiam basicamente na formação dos profissionais da saúde e educação a fim de realizarem o trabalho nas escolas.

Interessante registrar que em 2010 foi implantada a Caderneta do(a) Adolescente, que já continha todas as orientações presentes no Decreto nº 6.286/2007 (BRASIL, 2007), que implantou o PSE no Brasil, seis anos antes da política ter sido pactuada no município. Também vale ressaltar que, em 2012, houve a formação do primeiro Grupo de Jovens Multiplicadores no município, antecipando em um ano o que viria a ser implantado no município. Em vista disso, em 2013, a pactuação do PSE no município incorporou o SPE, cuja diferença entre as políticas está não apenas na ampliação das ações e do público alvo, como, principalmente, no foco em saúde integral, visando atingir todos os alunos da rede.

Desse modo, o PSE vem desenvolvendo, em Novo Hamburgo, ações junto a nove escolas da rede municipal, em articulação com nove Unidades Básicas de Saúde (UBS), visando integrar as políticas setoriais numa nova Política de Educação em Saúde. Os objetivos específicos da política vertem-se na formação para a cidadania, garantia de direitos, atenção à saúde integral das

crianças, adolescentes e jovens. Também objetiva articulação de saberes entre profissionais, pais e comunidade na construção e controle social da política.

O “Grupo Jovens Multiplicadores” (GJM), constituído desde 2012, está composto por vinte jovens, de doze a dezoito anos, estudantes de escolas públicas municipais e estaduais<sup>2</sup>, recrutados pelo Grupo Gestor (GG) com a finalidade de executar as ações de disseminação das propostas do programa. A participação desses jovens no grupo se dá por meio da divulgação do projeto para coordenadores/as e orientadores/as pedagógicos/as das escolas. Assim, cabe às escolas, indicar ao GG, possíveis membros. Outra forma de participação ocorre por meio de convites efetuados entre os próprios jovens, sendo que o tempo de pertencimento ao grupo é anual.

Do ponto de vista da sua atuação, o GJM representa uma estratégia do PSE, a fim de atingir os jovens adolescentes, nesse sentido, as escolas interessadas efetuam convites diretamente ao GJM. Esse convite pode ser efetuado tanto por escolas municipais, quanto estaduais, por outro tipo de grupo ou até mesmo por eventos de interesses afins. Finalmente, os encontros de formação do GJM acontecem uma vez por semana, obedecendo a uma programação pré-estabelecida pelo GG.

## Aproximação dos sujeitos

Para participar dos encontros do grupo visando conhecer e identificar as possíveis evidências de protagonismo juvenil a partir do seu interior, retomase Laville e Dionne (1999) quando recomendam a decisão pela observação participante. Desse modo, no âmbito do presente trabalho, adota-se a abordagem metodológica qualitativa, com predominância da etnografia, aqui considerada como um método global de ir ao campo, caracterizado como uma “postura” etnográfica. Assim, o trabalho foi elaborado através do olhar etnográfico sobre o grupo de jovens multiplicadores por meio da associação da prática de conversação – o diálogo etnográfico como dispositivo – e da observação participante. A técnica de observação participante prevê que o observador tenha conhecimento e participação efetiva na vida do grupo, podendo inclusive, até certo ponto, tornar-se membro do próprio grupo (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Nesse propósito, ocorreu a participação em cinco encontros ocorridos no período compreendido entre os meses de maio a junho de 2016, sendo que cada um dos encontros teve duração média de três horas, totalizando 15 horas de material de campo. As discussões bem como os dados descritivos foram registrados em diário de campo. Os dados obtidos foram organizados tomando como critério a observância fidedigna aos temas definidos pelo

<sup>2</sup> Os jovens integrantes do GJM pertencentes às escolas estaduais acima mencionadas constituem um fato isolado, porque originalmente, quando passaram a integrar o grupo, estavam matriculados em escolas da rede municipal. Posteriormente, por razões diversas, se transferiram para a rede de ensino estadual, mas optaram por permanecerem integrando o grupo.

Grupo Gestor, o qual é responsável pela execução do PSE no município.<sup>3</sup>

Os encontros do Grupo Jovens Multiplicadores (GJM) acontecem semanalmente, no pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) localizada no centro do município de Novo Hamburgo. Participam do grupo 20 jovens (11 meninas e 9 meninos), que geralmente é organizado em círculos com objetivo de proporcionar maior participação dos membros nos assuntos debatidos. Porém, pode-se observar que as posturas dos jovens são semelhantes às aquelas apresentadas na rotina de sala de aula com características formais. Os encontros são preparados de acordo com o plano de execução anual pensado pelo Grupo Gestor (grupos que planeja as ações do PSE nas escolas). Esse grupo utiliza conteúdos e acredita que os assuntos estejam de acordo com a realidade dos jovens presentes nos encontros, mas revelam uma visão generalista do conceito adolescência/juventude. As pessoas convidadas para trabalharem com os jovens assumem a postura de professor que ensina, e os jovens devem escutar e responder seguindo a ordem de obediência. Muitas vezes, é pedido o silêncio para voltar à ordem da sala. O formato dos encontros não reconhece a espontaneidade e criatividade do grupo, trazendo formas prontas de trabalhar os temas pertinentes ao programa.

Percebe-se, nas falas, que muito se trata de adolescência e juventude para o grupo, como se tivessem a verdade sobre o que é certo ou errado, sobre viver e ser, nesta época da vida. Isso demonstra a ausência de espaços realmente direcionados à escuta do jovem, pois não se fala com os jovens e a partir deles, mas para eles. Em resumo, o que se percebe é que o planejamento para os jovens e não com eles. Além do mais, nota-se que os encontros são permeados de verdades prontas e de naturalização do que é ser jovem ou não na concepção adulta.

Durante os encontros, a caderneta feminina e masculina do adolescente, é usada para esclarecer dúvidas do grupo. O conteúdo da caderneta reafirma os eixos da política pública, de forma mais ilustrativa e colorida para alcançar o público jovem. Os eixos centrais estão em torno da sexualidade, violência, uso de álcool e drogas. Em torno da sexualidade, os temas salientados são gravidez, métodos de prevenção e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) como forma de controle da vida do sujeito. Os jovens adolescentes trazem no grupo a dificuldade que seus professores têm em trabalhar a caderneta com a turma, sendo em muitos casos, constrangedor para o educador. Reconhecem que falta naturalidade de ambas as partes para falar do assunto, pois sofrem forte influência do tabu social que essa questão envolve.

A proposta de protagonismo juvenil parece diferente da proposta por Klein (2004) de cidadania – participativa, mas de treinamento de seres dóceis, obedientes a proposta do grupo. Pois, não há crítica do entorno que os jovens vivem, mas consciência do trabalho que devem realizar. Não há reflexão ou possibilidade de se pensar no jovem inserido em um círculo

<sup>3</sup> Embora o grupo gestor tenha autonomia para definir os temas abordados junto ao grupo de jovens. Esses devem estar de acordo com os eixos estabelecidos na política.

de dominação do sistema, muito menos nas formas de se romper com esse círculo ou as consequências que essa dominação pode gerar. Percebe-se, em contrapartida, a mudança do jovem que poderia até se apresentar como ativo para um ser passivo e dócil frente ao sistema.

Salvo algumas vezes que o grupo se manifestou diante dos temas atuais como a ocupação das escolas - ocorrida neste ano no município e como se sentem em relação à ditadura da beleza - quando seus corpos estão em transformação -, no geral, a participação ativa era reduzida. Ressalta-se, que, nesses casos, houve claro rompimento do investimento no protagonismo juvenil, pois o primeiro tema foi logo podado pela coordenadora do grupo e ao segundo não foi dada a devida atenção. Sobre gravidez na adolescência, o grupo tem uma jovem que é mãe. Assim, defende-se a ideia de que seria importante analisar como ela se sente em relação ao grupo, principalmente diante da constatação de que, por inúmeras vezes, é repetido que isso não é uma culpabilização do adolescente pelo ocorrido.

Outra questão levantada espontaneamente no grupo é a visão política que alguns expressaram. Eles também partilham a dificuldade de falar sobre o tema com seus pais, pois acreditam que muitos pais querem que os filhos aprendam sozinhos ou com ajuda de outros amigos. Dessa forma, a escola ou seus grupos de convivência tornam-se lugares onde os jovens se sentem seguros para trazer suas dúvidas.

Algumas questões levantadas revelaram o reconhecimento que os jovens adolescentes têm da fase que vivem. Quando questionados por uma das coordenadoras, sobre o momento que começaram a sentirem-se adolescentes, alguns logo falaram 'ter opinião própria, sair sozinha de ônibus, sair com amigos, primeira menarca'. Essa fala traz o início do processo de autonomia de começar a perceber-se como sujeito de escolhas além da família.

Em um encontro, foi tratado o tema da violência doméstica e, em outro encontro, o *bullying* sofrido na escola. Os alunos demonstraram certa naturalidade ao falar do assunto e os exemplos trazidos pelas coordenadoras dos encontros pareciam distantes da realidade dos jovens, pois eles próprios traziam exemplos trágicos das experiências vivenciadas muitas vezes por eles mesmos.

Ao abordar o tema de projeto de vida com o grupo, observa-se que o mesmo não parece pertinente à fase de vida em que os jovens se encontram, tendo em vista a observação de algumas falas que surgiram no grupo, mas que, no entanto, não pareciam deles. Tais como: "adolescente não sabe o quer, como vai ter ou querer um filho?", "na vila pode sair traficante ou juiz, depende das escolhas que se faz". Essas falas atrelam as escolhas como responsabilidade única do sujeito, sem considerar o lugar social que ocupa ou estimulados a pensar além do que falam.

O grupo reconhece e fala da divisão de gênero existente nas suas famílias e fortalecido na sociedade, como a questão: O que se espera do homem? "Que ele seja homem? "; "O que se espera da mulher?" "Que ela não transe". Essas falas afirmam o ressentimento das meninas no grupo

ao serem pressionadas pela família por comportamentos que não são os desejados por elas.

Assim, as falas dos membros do grupo, em muitos casos, foram destoantes dos temas centrais propostos. Percebe-se que os jovens tinham necessidade de falar de seus anseios, mesmo que não tenham sido compreendidos em muitos momentos pelas pessoas que estavam conduzindo os encontros. Os pedidos de silêncio, de retornar ao tema, os silêncios de alguns que falavam pelo olhar, o barulho excessivo foram expressões de realidades não ditas.

## Considerações finais

Esse trabalho buscou apresentar as análises iniciais de um projeto de imersão no GJM. As visitas ocorridas no período referido serviram como referência para a problematização da política pública PSE. Nesse sentido, os dados demonstram que as ações desenvolvidas não se aproximam dos conceitos de protagonismo juvenil tal como descrita na proposta da política pública. Essa constatação decorre da forma como o grupo gestor vem conduzindo os encontros, como espécie de treinamento, cujo formato dos encontros é o mesmo nos últimos anos.

A política pública não se renova a cada ciclo geracional de juventudes, ela mantém mesmo formato e eixos de formação. Essa prática pode estar trabalhando com conceito universal de juventudes, sem considerar as especificidades da juventude local, o que pode ser percebido nas falas dos jovens que, em alguns momentos, apontavam para outros temas, completamente diferentes dos propostos no programa:

O grupo sente os reflexos dos imperativos da sociedade, como padrões de beleza, questões de gênero, dificuldade de conversar com a família, violências sofridas, realidade do tráfico na periferia que moram. A vida do jovem adolescente é desafiadora e divertida ao mesmo tempo. Percebem as dificuldades que a sociedade do seu entorno traz, mas sabem se divertir com as pequenas oportunidades que são concedidas, como encontro com os amigos, o encontro na escola, o passeio no shopping, o acesso à internet, games e à televisão. A partir desse estudo piloto, pretende-se dar continuidade à problematização dessa temática, por meio da elaboração do projeto de dissertação, no qual, dentre outras estratégias, prevê aproximar-se do Grupo Gestor do programa, além de acompanhar a atuação dos jovens nas escolas municipais no momento em que os jovens multiplicadores estarão trabalhando com outros jovens.

## Referências

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 37-72.

BRASIL. Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e

dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 ago. 2013. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Decreto Presidencial n.º 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa saúde na Escola. Brasília/DF, Dez 2007. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – 2 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193). **Livraria Câmara**. Disponível em: <<http://livraria.camara.leg.br/educacao/plano-nacional-de-educac-o-2014-2024.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016

CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e o Caribe. A juventude em iberoamérica: Tendencias y urgencias. Santiago/Chile: CEPAL, 2004. **Repositório CEPAL**. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/discover?query=La+juventud+en+iberoamerica+tendencias+y+urgencias>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

CORREIA JUNIOR, Carlos. **O Estatuto da juventude**: um estudo sobre limites e possibilidades da nova lei para políticas públicas da juventude. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal Fluminense, Pólo universitário Rio das Ostras, 2013.

DORNELLES, Aline Espindola; PANOZZO, Vanessa Maria; REIS, Carlos Nelson da. Juventude latina-americana e mercado de trabalho: programas de capacitação e inserção. *Rev. Katálysis*, 2016, v. 16, n. 1, p. 81-90. **SciELO**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802016000100081&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802016000100081&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 6 out. 2016.

FALEIROS, V. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 47-98.

FLORES, Helen Rose Flores de. A pesquisa e as redes de colaboração sobre juventudes nos programas de pós-graduação de educação na região sul do Brasil. **Lume UFRGS**, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139113/000990118.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes; LULIANELLI, Jorge Atilio Silva. **O tempo real dos jovens**: juventude como experiência acumulada. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

GROPPO, L. A. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, v. 13, n. 2, p. 567-579, jul./dic. 2015. **Redalyc**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728002>>. Acesso em: 6 out. 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Ipea**. 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

KLEIN, Bianca Larissa. Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa. **Acervo digital UFPR**. 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/6024/BIANCA?sequence=1>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 1999.

LULIANELLI, Jorge Atilio. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: Impresses Brasil, 2003.

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. **Cad. Saúde Pública**, v. 15, n. 4, p. 831-844, 1999.

PERONDI, Mauricio. Narrativas de jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos a suas vidas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. **Lume UFRGS**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72693/000885296.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PONTES, Reinaldo Nobre. Juventude (s) e políticas públicas. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 9-10, jun. 2016. **Scielo**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802016000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802016000100009)>. Acesso em: 6 out. 2016.

PRODANOV, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUEZ, Ernesto. A modo prólogo: estúdios sobre juventudes em América Latina. In: RODRIGUEZ, Ernesto; ALVARADA, Sara Victoria; RAMIRES, Camilo. **Juventudes latinoamericas: práticas socioculturales, politicas y politicas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 218, 2015.

UNFPA - Fundo de Populações das Nações Unidas. **Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento**. 2 ed. Brasília: UNFPA, 2010.

*Para entendermos o cenário atual da arquitetura escolar brasileira é importante verificar as Avaliações de Pós-Ocupação (APOs), realizadas em edifícios de escolas do Brasil. As APOs demonstram que os edifícios possuem uma série de problemas relacionados ao conforto ambiental e apontam, através da insatisfação dos usuários, a necessidade de melhorar a qualidade dos ambientes de ensino por meio da qualidade do espaço construído. Tal constatação evidencia a urgência de revisões dos parâmetros atuais de projeto escolares (GRAÇA; KOWALTOWSKI; PETRECHE, 2004).*

**Paula de Castro Brasil  
Juliana Christiny Silva**

# Impactos da arquitetura escolar na qualidade do ensino brasileiro

## *Impacts of school architecture on the quality of brazilian teaching*

PAULA DE CASTRO BRASIL\*  
JULIANA CHRISTINY SILVA\*\*

### Resumo

A edificação de ensino é responsável por proporcionar ambientes de aprendizado e socialização. A escola deve articular o sistema de aprendizagem e a ambiência necessária para sua aplicação. A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a arquitetura escolar e suas influências na qualidade do ensino, no desempenho dos alunos, professores e colaboradores. Para tal, foi analisado o histórico da implantação da educação no Brasil até a atualidade. Além disso, foram investigadas as leis e parâmetros vigentes que regularizam a concepção de projetos escolares. A partir dos dados coletados foi possível constatar que as escolas brasileiras possuem grande déficit de conforto ambiental, o que demonstra a necessidade de revisões nos parâmetros de conforto ambiental aplicados nas construções de ensino. Observa-se ainda, que é preciso projetar escolas que atendam de maneira concreta o programa pedagógico, o programa de necessidades e as características climáticas de cada região, a fim de atender aos usuários e a comunidade para qual irá oferecer seus ofícios.

**Palavras-chave:** Arquitetura escolar no Brasil. Qualidade do ensino. Processo de projeto.

### Abstract

The edification of education is responsible for providing learning and socialization environments. The school should articulate the learning system and the environment necessary for its application. The present research

\* Pós-Doutorado em Inovação e Tecnologias para a Qualidade do Projeto pela Universidade Federal Fluminense/UFF e Fraunhofer Institut. Doutora em Arquitetura na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Professora do Curso de Engenharia da Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO; Email: paulabrasill@gmail.com

\*\* Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Estácio. Bolsista de Iniciação Científica do grupo de pesquisa Gestão de Projetos Sustentáveis.

has the objective of analyzing the school architecture and its influences on the quality of teaching, on the performance of students, teachers and collaborators. For this, the history of the implantation of the education in Brazil until the present time was analyzed. In addition, the laws and parameters that regulate the design of school projects were investigated. From the collected data it was possible to verify that the Brazilian schools have a great deficit of environmental comfort, which demonstrates the necessity of revisions in the parameters of environmental comfort applied in the constructions of education. It is also noted that it is necessary to design schools that concretely meet the pedagogical program, the program of needs and the climatic characteristics of each region, in order to serve the users and the community to which it will offer its needs.

**Keywords:** School architecture in Brazil. Quality of teaching. Design process.

## Introdução

Produto de um longo processo histórico, a escola na contemporaneidade é conhecida como uma instituição de ensino, que deve transmitir valores e conhecimentos de uma sociedade através da educação. Desta maneira, o avanço da educacional demonstra o desenvolvimento de uma sociedade no âmbito cultural, econômico e político.

A palavra educação significa: “trazer à luz a ideia”, “conduzir para fora”, isto é, dar possibilidade ao indivíduo de expressar conteúdos internos e individuais, socialmente produzidos (KOWALTOWSKI, 2011).

O art. 205º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, diz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017a).

Segundo o art. 1º, Lei de diretrizes e bases da educação nacional A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2017b).

Percebe-se que a edificação escolar na contemporaneidade apresenta uma grande complexidade projetual para atender a diversos integrantes e fatores em consonância, tais como: alunos, professores, áreas destinadas a ministração do conhecimento, espaços adequados para as práticas de esporte e recreação, entre outros, todos regulados pelas diretrizes e leis nacionais da educação. Sabe-se que a arquitetura possui o dever de conectar todos os usos e agentes envolvidos no ambiente de ensino, com o objetivo de

proporcionar espaços eficientes que influenciem positivamente a qualidade educacional, atendendo às necessidades dos usuários.

Desta forma, torna-se essencial discutir a importância e o impacto da arquitetura escolar na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos a fim de projetar edifícios que atendam às necessidades de seus usuários. Um projeto arquitetônico escolar de qualidade tem impacto positivo nos resultados educacionais e contribui para a elevação significativa na progressão acadêmica dos educandos.

Para entendermos o cenário atual da arquitetura escolar brasileira é importante verificar as Avaliações de Pós-Ocupação (APOs), realizadas em edifícios de escolas do Brasil. As APOs demonstram que os edifícios possuem uma série de problemas relacionados ao conforto ambiental e apontam, através da insatisfação dos usuários, a necessidade de melhorar a qualidade dos ambientes de ensino por meio da qualidade do espaço construído. Tal constatação evidencia a urgência de revisões dos parâmetros atuais de projeto escolares (GRAÇA; KOWALTOWSKI; PETRECHE, 2004).

Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar a influência da arquitetura escolar na qualidade do ensino no cenário brasileiro. Para isso, foram realizadas análises sobre a história da implantação do ensino escolar no país. Foram estudadas as legislações de educação em vigor, e os principais entraves no processo de projetos de arquitetura escolares.

## **Panorama histórico da arquitetura escolar no Brasil**

Ao traçar um panorama histórico da arquitetura escolar no Brasil, pode-se observar aspectos peculiares, segundo a política e economia de cada época. A arquitetura escolar do império se portava como um sistema unificado para o território nacional, onde era estabelecido um padrão pedagógico e arquitetônico voltado para a educação religiosa. No século XIX, a arquitetura escolar se caracterizava pelo estilo neoclássico da Primeira República. Foi o momento em que se começou a projetar edifícios exclusivos para a educação, que se destacavam no entorno onde eram implantados.

Durante a Primeira República, a maioria dos edifícios escolares ficava em áreas contíguas de praças, como referência à expressão do poder e da ordem política. No final do século XIX e início do século XX, a arquitetura escolar esteve voltada para atender às aspirações das classes sociais mais abastadas. A prosperidade cafeeira e a industrializada crescente davam importância à educação, e a instrução primária tornou-se obrigatória, universal e gratuita (CORRÊA; MELLO; NEVES, 1991).

A partir de 1921, os edifícios escolares aos poucos foram se tornando mais flexíveis, refletindo na arquitetura com estratégias projetuais diferenciadas. O uso de pilotis, por exemplo, proporcionava o térreo livre para atividades

de recreação. Vale destacar que a Constituição de 1934 determinou que os municípios deveriam investir 10% da arrecadação tributária em educação, na construção e manutenção dos seus equipamentos. Ainda neste período, foi lançada a ideia de educação pública como elemento remodelador do país a fim de estabelecer uma sociedade moderna e democrática (KOWALTOWSKI, 2011).

Em 1932, um grupo de intelectuais lançou o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendeu a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os intelectuais que assinaram o documento estava Anísio Teixeira, figura central da educação pública brasileira do século XX (BASTOS, 2009).

As edificações escolares passaram a representar o crescimento político, social e econômico do país. O código de Saboya, de 1934, uma norma técnica introduziu uma série de regras e parâmetros para edificação de ambientes de ensino, tendo as salas de aula como foco principal. “Neste contexto, novos ideais de educação começaram a ser considerados na concepção dos projetos, como a ideia de se estabelecer um “programa” que contemplasse um conjunto de necessidades” (FDE, 1998). O estilo arquitetônico que predominava nos prédios na maioria dos Estados era a arquitetura moderna. Priorizava-se o aspecto racionalista, sem ornamentação, de formas simples, e bem geométricas, com aberturas predominantemente horizontais.

A escola como um centro integrado de educação ressurgiu em outros momentos históricos do Brasil: na década de 1980, no Rio de Janeiro, os Centros de Educação Pública (CIEPs) e, na década seguinte, o governo de Fernando Collor criou os Centros de Atendimento Integral às crianças (CIACs); na Baía, havia os “colégios - modelo”. A escola – parque de Anísio Teixeira também serviu de inspiração para o projeto da prefeitura de São Paulo na gestão de Marta Suplicy, que fez dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), o “carro-chefe” da política educacional da sua administração, entre 2001 e 2004 (KOWALTOWSKI, 2011).

As circunstâncias do Brasil no final de 1960 requisitavam uma mudança na concepção da arquitetura escolar, assim foram aplicadas novas técnicas construtivas, como elementos pré-fabricados para facilitar a produção de edificações escolares, consolidando ainda mais o estilo moderno. Na década de 70, “A lei de diretrizes e Bases (n. 5692, de 11 de agosto de 1971) atribuiu ao Estado a responsabilidade pelo ensino fundamental” (CRUZ; CARVALHO, 2004).

Entre os anos de 1990 a 2010 foi possível notar a padronização da arquitetura dos equipamentos escolares no Brasil. Predominaram prédios de três pavimentos e bloco único. Porém, existem equipamentos que fogem do padrão, criando composições que atendem a uma demanda específica, a exemplo os CEUs na cidade de São Paulo.

Com o propósito de criar parâmetros regionais para a construção de

prédios escolares, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, receberam do Ministério da Educação (MEC), por intermédio do programa “Fundo de Fortalecimento da Escola” (Fundescola), os Cadernos Técnicos: Subsídios para a Elaboração de Projetos e Adequação de Edificações Escolares, vols. 1-4 (MEC, 2002). E com finalidade de atender as demais regiões este trabalho foi sintetizado em fichas técnicas, em que se estabeleceu um padrão mínimo para elaboração de novos projetos de estabelecimentos de ensino no país.

Assim, observa-se que, com o objetivo de atender as necessidades de cada época, a arquitetura escolar foi se moldando. Porém, a criação de padrões para um elemento tão peculiar, que precisa dialogar com as características do lugar onde será inserido não é a melhor maneira para solucionar o problema arquitetônico das escolas nacionais.

## **Desafios do processo de projeto de arquitetura escolar no Brasil**

O espaço físico de uma escola não é apenas um cenário que contribui ao disponibilizar ambientes para a ministração do ensino, mas por si mesmo é uma forma silenciosa de educar (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

A arquitetura escolar é um programa, um discurso que institui em sua materialidade valores de ordem, disciplina e vigilância, que marcam a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

A qualidade dos equipamentos escolares é determinada por inúmeros fatores. O projeto escolar começa na equipe que o desenvolverá, sendo um dos principais desafios articular a comunicação de todos os profissionais envolvidos. Outro fator imprescindível é a organização dos documentos e informações projetuais. Além do projeto de arquitetura são elaborados muitos projetos complementares ao projeto de arquitetura, tais como: projeto estrutural, projeto hidráulico, projeto elétrico, projeto paisagístico entre outros, o que deixa claro a necessidade de gerenciamento consistente dos dados e informações dos projetos e documentos a fim de coordenar toda a cadeia produtiva e evitar o desperdício de verbas públicas e tempo. Entretanto, cada instituição escolar possui demandas específicas, necessidades locais, legislações educacionais e, em especial, projetos pedagógicos diferenciados com demandas e que influenciam o processo de projeto.

Durante o processo de projeto de edificações escolares, o programa de necessidades da edificação escolar porta-se como uma das etapas mais complexas de sua cadeia produtiva, pois inclui valores que o projeto representará e os indicadores qualitativos que se pretende alcançar. O programa não é uma mera lista de ambientes, mas um documento que interage com as pedagogias e o modo de abrigar as atividades essenciais para o tipo de ensino aplicado (KOWALTOWSKI, 2011).

Assim, valorizar o programa de necessidades, estruturando um levantamento detalhado dos problemas e as possíveis soluções, adotar um processo participativo e incentivar o debate são medidas que irão enriquecer todo o processo de projeto, disponibilizando a base necessária para a sua execução (SANOFF, 2001).

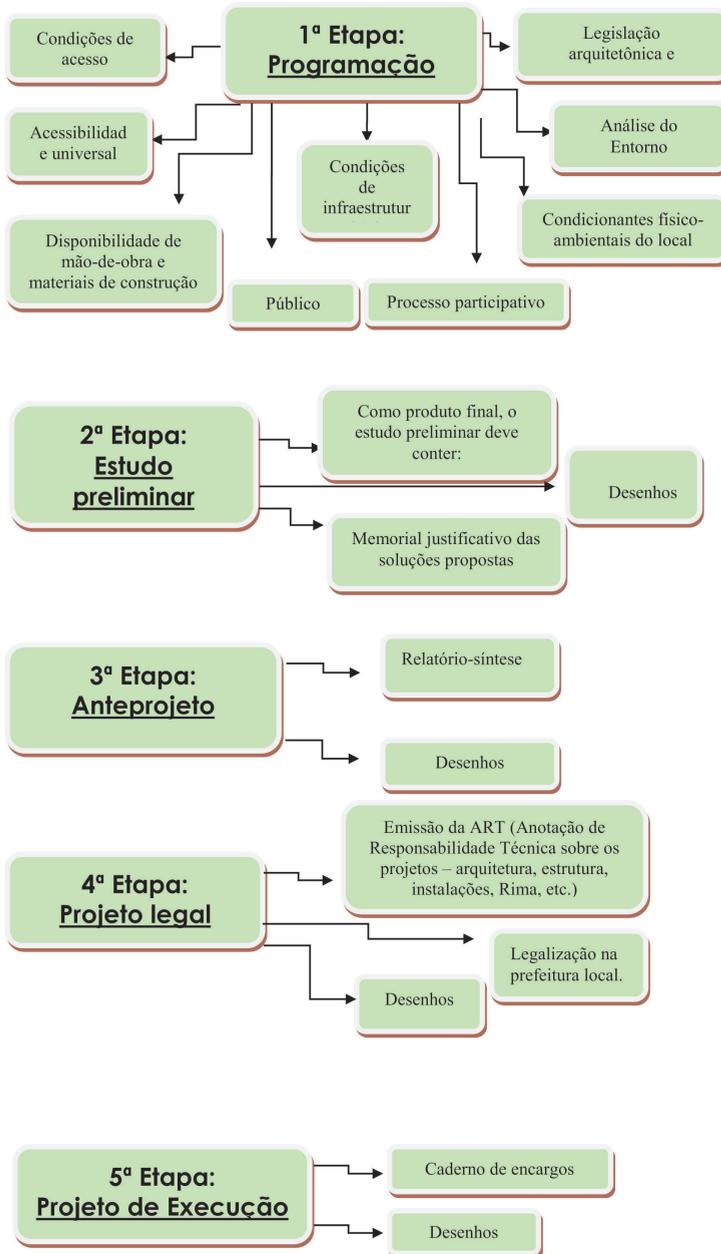
Considera-se ainda como primordial para a qualidade do ensino, o tratamento adequado do conforto térmico, lumínico e sonoro. Quando estes agentes ambientais não são tratados de maneira correta, influenciam negativamente o ambiente escolar e o desempenho dos alunos, professores e demais colaboradores. O Brasil possui grande variação em relação à topografia, morfologia e clima devido sua escala continental. O que deixa claro que estabelecer padrões para o tratamento do conforto ambiental não é a melhor solução de projeto. Logo, observa-se que o déficit no conforto ambiental de edifício prejudica e minora a qualidade dos espaços de ensino. Deste modo, é imprescindível a utilização de ferramentas que possibilitem a análise e execução de simulações, a fim de atender às necessidades de conforto dos usuários do edifício escolar.

Historicamente, a construção de edifícios escolares no Brasil possui o objetivo de atender à crescente demanda por vagas em salas de aulas, assim a prioridade muitas vezes é a quantidade e não a qualidade do espaço de ensino. O que se agrava quando se trata da realização de edificações públicas que dependem de fatores políticos e possuem limitações de prazos e orçamentos (FERREIRA; MELLO, 2006).

Assim, observa-se que, a ocorrência de erros na execução de projetos arquitetônicos aumenta a probabilidade de paralisação de construções, pois interfere no cumprimento da previsão orçamentária tornando necessários aditivos financeiros (BRASIL, 2014).

No processo tradicional de projeto das escolas brasileiras, o projetista contratado recebe informações para a elaboração de projeto, o levantamento topográfico e o programa arquitetônico. Ele também deve consultar manuais específicos e as normas técnicas pertinentes da ABNT e outros órgãos. Uma norma que também pode ser aplicada ao projeto escolar é o: Desempenho de edifícios habitacionais até cinco pavimentos, Rio de Janeiro: ABNT, 2008. Apesar do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sugerir que o processo de projeto de arquitetura escolar ocorra conforme figura 1, visando a qualidade do produto final, muitos são os problemas na produção desse tipo de edificação.

Figura 1 - Etapas de elaboração do Projeto de Educação Infantil definidas pelo MEC



Fonte: Autoras, 2017.

A questão delicada deste modelo de projeto é a falta de flexibilidade do programa de necessidades e de detalhamentos, o que pode se portar com um catalisador na produção de escolas com o mesmo padrão volumétrico, que desconsideram as particularidades locais e as necessidades da comunidade vigente, ocasionando inúmeros problemas funcionais e de conforto ambiental.

Os espaços de aprendizagem devem transmitir estímulos aos alunos, na intenção de que este se envolva numa investigação do espaço ao seu redor, proporcionando oportunidades de uma aprendizagem prazerosa e a realização de atividades pedagógicas criativas e seja um espaço de convívio da comunidade local (WALDEN, 2009).

Para Cruz e Carvalho (2004), “o prédio de uma escola é a concretização de uma visão da educação e de seu papel na construção da sociedade”.

## Considerações finais

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017b) diz que a educação é dever da família e do Estado e tem o objetivo de desenvolver o educando e prepará-lo para o exercício da cidadania. Partindo deste princípio, fica clara a importância do edifício escolar para a qualidade do ensino administrado e o significado deste para a sociedade. O prédio educacional tem a função de reunir instrução, recreação, dever e obrigações na mesma edificação. Torna-se necessário que o projeto de escolas conecte todos estes aspectos a fim de atender às necessidades dos alunos, professores, funcionários e da comunidade que a circunda expandindo seu raio de abrangência para fora dos seus limites físicos de maneira positiva, influenciando por meio da educação de qualidade a vida das pessoas.

Assim, os desafios para elaboração de arquiteturas escolares começam na concepção de projetos, que sejam compatíveis e atendam ao programa pedagógico, que respondam ao programa de necessidades, que sejam baseados nas características climáticas e geográficas do local de implantação do edifício, que articulem todos os agentes envolvidos em um sistema educacional e atendam à comunidade para qual prestará serviço.

Deste modo, a satisfação dos usuários em relação à arquitetura escolar e a qualidade do ensino estão diretamente ligadas ao conforto ambiental, que inclui os aspectos térmico, visual, acústico, e funcional, proporcionados pelos espaços externos e internos do edifício escolar. Esses aspectos devem ser avaliados tecnicamente e por meio de opiniões e observações do uso de ambientes escolares, por metodologias específicas de APO - Avaliação Pós Ocupação.

## Referências

---

- BASTOS, M. A. J. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). *Revista AU - Arquitetura e Urbanismo*, São Paulo, n. 178, p. 1, jan. 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. **Coordenação de Edições Técnicas**, Senado Federal, Brasília, p. 522, 2017a.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Edições Câmara**, Câmara dos Deputados, Brasília, 2017b. 14 ed. Série Legislação, n. 263.
- BRASIL, P. **Arquitetura sustentável em edificações públicas**: planejamento para licitações de projeto. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- CORRÊA, M. E. P.; MELLO, M. G. de; NEVES, H. M. V. **Arquitetura escolar paulista, 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991.
- CRUZ, J. A. de B.; CARVALHO, L. **São Paulo 450 anos: a escola e a cidade**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/BEI, 2004.
- FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Arquitetura escolar e política educacional**: os programas na atual administração do Estado. São Paulo: FDE, 1998.
- FERREIRA, F.; MELLO, M. G. **Fundação para o desenvolvimento escolar**: estruturas pré-fabricadas. São Paulo: FDE, 2006.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 1998.
- GRAÇA, V. A. C. da; KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; PETRECHE, J. R. Metodologia de avaliação de conforto ambiental de projetos escolares usando o conceito de otimização multicritério. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 19-35, jul./set. 2004.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.
- MEC - Ministério da Educação e Cultura. Espaços educativos - ensino fundamental: subsídios para a elaboração de projetos e adequação de edificações escolares. **Cadernos técnicos**, Brasília, v. 2, n. 4, 2002.

MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil 2006. **Portal Mec**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SANOFF, H. **A visioning process for designing responsible schools**. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2001.

WALDEN, R. The school of the future: conditions and processes – Contributions of architectural psychology. In: WALDEN, R. **School for the future**. Design proposals from architectural psychology. Göttingen: Högreffe & Huber Publishers, 2009.

# 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](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<sup>o</sup> 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](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*
- *Número 20, janeiro a abril de 2018 – 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, Califórnia, 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 Xoxtlán, 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 - Unilasalle - 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 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 College 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 College 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



RS

# LISTA NO BRASIL

cantins



## ALTAMIRA

- Centro de Assistência Social La Salle

## ANANINDEUA

- Escola Assistencial La Salle  
- Escola Celina Del Tetto

## URUARÁ

- Centro de Formação La Salle

## RECIFE

- Faculdade Católica do Recife

## PRESIDENTE MÉDICI

- Centro Educacional La Salle

## ZÉ DOCA

- Colégio La Salle Zé Docca

## ÁGUAS CLARAS

- Colégio La Salle Águas Claras

## BRASÍLIA

- Colégio La Salle Brasília  
- Universidade Católica de Brasília

## NÚCLEO BANDEIRANTE

- Colégio La Salle Núcleo Bandeirante  
- Escritório Rede La Salle

## SOBRADINHO

- Colégio La Salle Sobradinho

## CORONEL FABRICIANO

- Centro Universitário do Leste de Minas

## NITERÓI

- Colégio La Salle Abel  
- Centro Educativo e de Promoção La Salle - CEPLAS  
- UNILASALLE -RJ

## CURITIBA

- Colégio Estadual La Salle Curitiba

## PATO BRANCO

- Colégio Estadual La Salle Pato Branco

## TOLEDO

- Colégio La Salle Toledo

## XANXERÊ

- Colégio La Salle Xanxerê  
- Colégio La Salle Agro

## SÃO MIGUEL DO OESTE

- Colégio La Salle Peperi

INTERNATIONAL ASSOCIATION

La Salle

UNIVERSITIES

[www.ialu.net](http://www.ialu.net)

**0800 709 3773**  
[www.unilasalle.edu.br/rj](http://www.unilasalle.edu.br/rj)

**UniLaSalle**   
Rio de Janeiro

Rua Gastão Gonçalves, 79 - Santa Rosa  
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil – CEP 24.240-030