

# EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CONTRIBUTOS DE SUA REDE COLABORATIVA

Yan Capua Charlot  
Eanes dos Santos Correia  
Willdson Robson Silva do Nascimento  
Kate Constantino Oliveira  
ORGANIZADORES



COLEÇÃO XIV EDUCON

Volume 1



Criação Editora

**Título:**

Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa

**Organizadores:**

Yan Capua Charlot

Eanes dos Santos Correia

Willdson Robson Silva do Nascimento

Kate Constantino Oliveira

**ISBN:**

978-65-88593-05-9

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Maria Inêz Oliveira Araújo

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

Lucas Aribé Alves

(Parecerista de acessibilidade)

[www.editoracriacao.com.br](http://www.editoracriacao.com.br)



COLEÇÃO XIV EDUCON

Volume 1

Yan Capua Charlot  
Eanes dos Santos Correia  
Willdson Robson Silva do Nascimento  
Kate Constantino Oliveira  
ORGANIZADORES

# EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CONTRIBUTOS DE SUA REDE COLABORATIVA



Criação Editora  
Aracaju | 2020

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre outras, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto gráfico: Adilma Menezes

Ilustração: © Burin Supornntawesuk | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

C479e

Charlot, Yan Capua (org.) et al.

Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa / Organizadores: Yan Capua Charlot, Eanes dos Santos Correia, Willdson Robson Silva do Nascimento e Kate Constantino Oliveira.-- 1. ed.-- Aracaju, SE : Criação Editora, 2020.

259 p. (Coleção XIV EDUCON, v.1).

E-Book: tam. arquivo (3Mb); PDF. Inclui bibliografia.

ISBN. 978-65-88593-05-9

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pedagogia. 4. Prática Pedagógica. Prática Profissional. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.3

CDU 37.013

#### ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia.
2. Princípios da atividade pedagógica. Pedagogia prática.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHARLOT, Yan Capua (org.) et al. *Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa*. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. (Coleção XIV EDUCON, v.1). EBook (PDF, 3Mb). ISBN 978-65-88593-05-9



## APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON/CNPq/UFS, liderado pela Professora Dra. Veleida Anahi da Silva e pelo Professor Dr. Bernard Charlot, no trabalho da promoção e de divulgação da Ciência e da pesquisa na Educação e em áreas afins, tem a oportunidade de apresentar o primeiro volume de obras inéditas de sua rede colaborativa de pesquisadores e de estudantes de diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil, de especialistas, de professores da educação básica e de egressos de várias universidades públicas e particulares do país.

A partir de textos inéditos, apresentados na décima quarta edição do Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, o primeiro desde 2007 realizado de forma remota em decorrência da pandemia da covid-19, foi elaborada a coletânea **EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: contributos de sua rede colaborativa**, que reúne discussões atuais e relevantes sobre a prática docente, a formação pedagógica, o ensino das primeiras letras, incluída a modalidade EJA e questões sobre corpo, gênero e saúde coletiva.

Nesse contexto, os trabalhos aqui presentes nasceram de um espaço de diálogo entre pesquisadores de diversas áreas

e formações. Por isso, este volume foi dividido em duas partes. Na primeira delas, nomeada **Prática docente, alfabetização e letramento**, são apresentadas experiências de professores e pesquisadores que buscaram compreender a relação entre a teoria e a prática docente no processo de alfabetização e letramento, políticas educacionais de acesso e permanência de estudantes na escola, além de articularem questões oportunas sobre a formação de pedagogos e pedagogas na contemporaneidade brasileira. Em **Corpo e Gênero**, segunda parte da obra, **é discutida a articulação** entre gênero e corpo na intersecção com a saúde coletiva percebendo as relações de poder e de dominação deste cruzamento na sociedade atual.

Abriremos a primeira parte deste volume com o texto **À Procura do Grito na Educação**, assinado por Ibrahim Camilo Ede Campos e Walter Matias Lima, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Neste artigo é feita uma crítica das assimetrias axiológicas entre o silêncio e o grito na Educação. Em inegável status cultural de primazia sobre o grito, o silêncio é associado ao respeito, à ordem e à harmonia dos ambientes institucionais dos quais a educação formal faz parte.

Outra dicotomia da Educação são as relações de presença e distância, analisadas em **Relações entre Presencialidade, Engajamento e Interação na Ead**, de Daniela Reis Freitas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Este estudo tem como contexto o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por meio do Consórcio CEDERJ na modalidade a distância. O trabalho de investigação foi realizado entre os anos de 2018 e 2019 com estudantes, mediadores a distância e professores coordenadores de disciplina sobre a relação nem sempre óbvia de interação no ambiente virtual de aprendizagem e engajamento estudantil.

Também sobre Ead é o artigo **O Estranhamento Docente Perante a Sua Prática no Contexto da Reestruturação Produtiva**, de Adenaide Amorim Lima, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que discute a prática docente nos cursos de pedagogia em Instituições de Educação à Distância. A qualificação na prática docente, para além de uma preparação para exercer o trabalho, traz implicações na forma como o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo, evidenciando-se nesta pesquisa o estranhamento do professor em relação à sua prática.

A seara das tecnologias digitais, neste tempo de pandemia, tem sido essencial para a continuação dos trabalhos educacionais. Nesse sentido, o artigo **Tecnologias Digitais e Ensino: o potencial do Google Classroom para o processo de ensino-aprendizagem**, cujos autores José Batista de Souza e Tainah dos Santos Carvalho, da Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB), juntamente com Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe, discutem o potencial deste aplicativo para o processo de ensino-aprendizagem, destacando-se sua eficiência e usabilidade.

A prática docente no curso de Pedagogia é o mote para o quinto texto intitulado **Da Apreensão do Código Alfabético às Possibilidades Práticas do Letramento: o porquê do salutar envolvimento**, de Rosely Maria Morais de Lima Frazão, do Centro Universitário CESMAC, e Rosiane Maria Barros Santos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O presente artigo apresenta uma reflexão oriunda dos diálogos desenvolvidos durante as vivências experienciadas na disciplina Processos de alfabetização e letramento do curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC - Maceió/AL, com o objetivo de compreender o imprescindível entrelaçamento entre a apreensão do código e as possibilidades do letramento como vereda fértil ao comunicar-se, desenvolver-se.

Sobre alfabetização é o sexto artigo que compõe esta coletânea. No texto **Genética Textual: um Estudo Sobre as Rasuras em Manuscritos de Alunos Recém-Alfabetizados, Seus Tipos e Funções**, de Dayane Rocha de Oliveira e Sônia Cristina Simões Felipeto, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), são analisadas as rasuras que surgem em processos de produção textual de alunas do 2º ano do ensino básico no Brasil e em Portugal em um estudo comparado entre estudantes brasileiros e portugueses apontando para as funções mais utilizadas pelos discentes recém-alfabetizados.

Ainda sobre alfabetização, mas agora sobre a alfabetização de jovens, adultos e idosos, são as **discussões trazidas por Maria Eurácia Barreto de Andrade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Sineide Cerqueira Estrela, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) em A Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos sob as lentes da Política Nacional de Alfabetização (PNA): avanço ou retrocesso?**, sétimo texto desta coletânea. Nele é analisada a Política Nacional de Alfabetização do atual governo brasileiro que desconsidera o que apontam as pesquisas sobre a temática e que reduz o processo alfabetizador a um método que valoriza simploriamente a consciência fonêmica, mitigando da alfabetização a dimensão instrumental.

Em um contexto histórico, o artigo **Condições Materiais Para o Exercício do Magistério na Bahia, nas Décadas de 1920 a 1940**, escrito por Elizabete Pereira Barbosa, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tem o objetivo de evidenciar as condições materiais para o exercício do magistério na Bahia, nas décadas de 1920 a 1940. Nele, a autora nos mostra, através de documentos analisados, os esforços para a afirmação do modelo republicano e a inexistência de uma política educacional para garantir ao acesso e permanência das crianças na escola no recorte histórico.



Já a segunda parte da obra levantará questões sobre as vivências de um corpo idealizado com as reflexões de **Mercadorização do corpo: uma breve discussão acerca das implicações do corpo como mercadoria**, nosso nono texto. Nele, Cintia Gomes da Silva e Rosemeire Reis da Silva, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), apresentam uma análise qualitativa de textos que abordam questões sobre o corpo e como ele se torna uma mercadoria na vida social contemporânea.

O texto que encerra o primeiro volume desta coletânea é o artigo **Violência Contra Mulheres Envelhecidas e Relações Sociais nos Centros de Referência da Assistência Social em Aracaju**, contribuição das pesquisadoras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), **Maria Helena Santana Cruz, Vera Nubia Santos e Laíssa Eduarda da Silva Oliveira** que trouxeram reflexões sobre as representações sociais do corpo da mulher na velhice quando exposto a diversas violências físicas e simbólicas.

Com estas discussões, esperamos a possibilidade de novos olhares sobre a prática docente nos cursos de pedagogia e a sua importante tarefa de alfabetização e letramento de crianças, jovens, adultos e idosos, sobre a educação do corpo e a maneira como nos relacionamos com ele, permitindo uma compreensão deste sujeito que ensina e que aprende enquanto sujeito histórico, singular, social e de desejo.

Boa leitura!

**Os Organizadores**

25 de setembro de 2020

# SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>Parte 1      PRÁTICA DOCENTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>	
<b>Capítulo 01    À Procura do Grito na Educação.....</b>	<b>15</b>
Ibrahim Camilo Ede Campos Walter Matias Lima	
<b>Capítulo 02    Relações entre Presencialidade, Engajamento e                     Interação na Ead .....</b>	<b>33</b>
Daniela Reis Freitas	
<b>Capítulo 03    O Estranhamento Docente Perante a sua Prática                     no Contexto da Reestruturação Produtiva.....</b>	<b>57</b>
Adenaide Amorim Lima	
<b>Capítulo 04    Tecnologias Digitais e Ensino: o potencial do Google                     Classroom para o processo de ensino-aprendizagem</b>	<b>87</b>
José Batista de Souza Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho Tainah dos Santos Carvalho	
<b>Capítulo 05    Da Apreensão do Código Alfabético às Possibilidades                     Práticas do Letramento: o Porquê do Salutar                     Envolvimento.....</b>	<b>111</b>
Rosely Maria Morais de Lima Frazão Rosiane Maria Barros Santos	

<b>Capítulo 06</b>	<b>Genética Textual: um Estudo Sobre as Rasuras em Manuscritos de Alunos Recém-Alfabetizados, seus Tipos e Funções.....</b>	<b>133</b>
	Dayane Rocha de Oliveira Sônia Cristina Simões Felipeto	
<b>Capítulo 07</b>	<b>A Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos sob as lentes da Política Nacional de Alfabetização (PNA): avanço ou retrocesso?.....</b>	<b>161</b>
	Maria Eurácia Barreto de Andrade Sineide Cerqueira Estrela	
<b>Capítulo 08</b>	<b>Condições Materiais para o Exercício do Magistério na Bahia, nas Décadas de 1920 a 1940.....</b>	<b>185</b>
	Elizabeth Pereira Barbosa	
<b>PARTE 2</b>	<b>CORPO E GÊNERO</b>	
<b>Capítulo 09</b>	<b>Mercadorização do Corpo: uma Breve Discussão Acerca das Implicações do Corpo como Mercadoria .....</b>	<b>207</b>
	Cintia Gomes da Silva Rosemeire Reis da Silva	
<b>Capítulo 10</b>	<b>Violência Contra Mulheres Envelhecidas e Relações Sociais nos Centros de Referência da Assistência Social em Aracaju .....</b>	<b>233</b>
	Maria Helena Santana Cruz Vera Nubia Santos Laissa Eduarda da Silva Oliveira	



# PARTE 1

## PRÁTICA DOCENTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO






## CAPÍTULO 01

# À PROCURA DO GRITO NA EDUCAÇÃO

### **IBRAHIM CAMILO EDE CAMPOS**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8292-6071>

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Linha de pesquisa: Educação, cultura e currículos. Eixo: Filosofias e Educação: temáticas éticas e epistemológicas. Professor universitário. Bolsista CAPES/FAPEAL. E-mail: [icec.campos@gmail.com](mailto:icec.campos@gmail.com)

### **WALTER MATIAS LIMA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-9475>

Doutorado em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Fez Estágio Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/UFAL; PPGAU/UFAL e PROFIL, Núcleo UFPE. E-mail: [waltermtias@gmail.com](mailto:waltermtias@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Apenas em sonho o grito atua nos teatros da Educação. Trata-se de desconhecido, ou de velho conhecido de quem não se sabe há muito, daquelas sombras nossas que nem percebemos quando adentramos as luzes da racionalidade e da linguagem, seja escrita ou oral, orquestrada por toda uma gramática, no sentido próprio e metafórico-axiológico.

As fontes da tradição cultural evidenciam uma negatização dessa vocalização, da mitologia às artes cinéticas, passando pela literatura, filosofia, poesia, pintura e artes plásticas. Porém, o grito pode assumir uma potencialidade ética exímia e depurada, uma dimensão de alteridade conducente a uma dupla etopoiese, daquele que grita e daquele para quem se grita.

Como elo entre a educação e essa voz insólita que vibra matéria e espírito, segurando essas duas cordas que são a racionalidade e as emoções, atua a verdade moral. Nesse sentido, em prol de uma eticidade educativa intensificada pelo grito, buscar-se-á o instrumental conceitual e teórico da parrésia, construto pluridimensional que percorre o século V a.C., iniciado na literatura grega com Eurípedes, até o século V. d.C., ganhando diferentes configurações nos âmbitos político, filosófico e religioso (DINUCCI, 2013).

Na época helenística, dentre as diversas correntes filosóficas que buscaram elevar a verdade moral aos imperativos de uma estética da existência, em diferentes graus e acentos, fixa-se a via cínica - e a minoração da racionalidade puramente abstrata e especulativa - como caminho curto para se buscar a virtude, filosofia de efeito prático e concentrado tal a agudeza sonora do grito. A retórica cínica harmoniza-se com grandes amplitudes sonoras: “Diôgenes dizia que imitava o exemplo dos instrutores dos coros; de fato, estes dão o tom mais alto para que todos os outros dêem o tom certo” (LAËRTIOS, 2008, p. 161).



Como aponta Navia (2009), comentando esse excerto doxográfico, elevar a nota tão alto quanto possível para que os outros atinjam a nota correta constitui a senha para a compreensão do pensamento de Diógenes de Sinope, e, por extensão, da própria filosofia cínica. A radicalidade das palavras e comportamentos, o anticonvencionalismo, a essencialidade, a simplicidade, a palavra pública, direta, ríspida, curta e abrupta, enorme teste de tolerância para seus contemporâneos, constituem, com efeito, uma entonação das notas o mais alto possível para que percebessem, sob o vértice cínico, o quão longe estavam de uma vida verdadeira, diferentemente do que poderiam pensar.

Entoar notas altas para que os homens, buscando acompanhá-las, cheguem à virtude, constitui, em uma primeira análise, apenas uma metáfora de intensificação retórica. Mas nada impede que se desvele o próprio grito, vocalização intensificada, como um corolário dos desenvolvimentos práticos e teóricos do cinismo. Nada afasta, aliás, tudo recomenda incluí-lo nessa filosofia paradoxalmente extremada e essencializada, a qual pode trazer contributos para uma Educação que reflita criticamente sobre a redução dela ao ensino de competências cognitivas que minoram o sentido de vitalidade ética dentro e fora dos espaços escolares.

Arriscado, à primeira vista, relacionar grito e virtude? Dias (1996, p. 160-161) aduz que “(...) o grito se oferece como hipérbole de uma linguagem que põe em causa seus próprios mecanismos, (...) metáfora de uma linguagem em crise – a que exhibe uma percepção paroxística dos limites de sua representação”. No campo da ética, não estaria ele fixado, igualmente, como um *minimum*, ainda que em potencialidade, para relações intersubjetivas verdadeiramente radicais e radicalmente verdadeiras? O grito, veloz porém contido, nunca é tão verborrágico como o silêncio pode ser.

Contudo, pelo silêncio da escrita, contenção que, força reconhecer, busca intimidar o grito pelo peso da linguagem, desafie-mos, com ele, sustentado por essa mesma linguagem, agora de resistência, o silêncio redutor e violento, explícito ou implícito, que pode ocorrer nas vertentes epistemológica e prática da Educação, ao pretexto de ordenação e manutenção das relações hierárquicas e assimétricas travadas nos espaços escolares.

## 1 ACORDES ÉTICOS E ESTÉTICOS DO GRITO

Para além da caracterização do grito como elemento de reação ao perigo, pode-se refletir sobre ele como elemento indutor e catalisador de reações positivas no campo da intersubjetividade ética, para tomar emprestado dois elementos da epistemologia fabreana (2011). Estranho acorde, estranho mediador de acordo conosco mesmos, que nos faz acordar dos sonhos e das veleidades dos outros, até mesmo daquelas presentes em nós mesmos...

Reativar o grito no âmbito da tessitura das relações éticas implica, nessa medida, estimular uma experiência de ascese e de prospecção voltada à definição de um momento de ação eliciada pelo grito. O grito como despertador da verdade, como efeito da verdade, pois. Potente e irrequieto, atuante não para silenciar, como imposição ou preenchimento do espaço imaterial que o outro ocupa, mas para abrir e induzir a criação de novos espaços, para si e para o outro, fazendo, por meio desse cuidado ao outro, com que ele busque falar a si próprio.

Trata-se, assim, de buscar uma estilística da existência que nada tem a ver com a forma grotesca atribuída ao grito pelas variadas expressões da cultura ocidental, a qual privilegia a racionalidade em detrimento das emoções. Se a agudez e a estridência do grito fazem ondular a estética retilínea da razão, ele seria apenas

um extrato sonoro de toda a complexidade e riqueza que nos caracteriza, assim os trovões antecidos pelo raio, descarga elétrica que bem mostra as raízes tortuosas e brilhantes no céu. Trovões formativos do grito, silêncios destrutivos da violência.

É que a ausência de grito não significa necessariamente bem-estar ou paz. O silêncio pode cheirar à putrefação, torpor que joga para o alto o discernimento e não o vê cair, constatada lassidão quanto à resistência contra violências. É, essa toada tacanha, agradável aos indiferentes, correndo em diferentes níveis e espaços sociais, institucionalizados ou não. Primeiro, calar, calar, desde pequena, assim Herrera (2018) retrata uma narrativa de violência doméstica entre um casal. Começa, antes, a infância: *“No grito. ‘Calladita, calladita’. Desde niña cae la frase como gota en el mismo sitio. Para entonces ya soy roca de la costa: estoy erosionada, el desgaste ha hecho mella y yo ya no grito. Hablar no me gusta, susurro apenas”* (HERRERA, 2018, p. 117).

Primeiro não se grita, não se fala, sussurra-se; depois não se move, após, não se respira, ápice da violência engendrado, talvez, pelo displicência moral consigo própria, pelo cômodo silêncio que se esconde em móveis, em imóveis, por alternativas que não foram trazidas ao espírito, nem pelos outros, nem para si (Herrera, 2018). O agressor, ali, deveras organizado, amante do silêncio, não tolerava ruídos fortes no apartamento. Sem rádio nem televisão, sem emissões sonoras, mesmo quando empurrada, socada ou chutada. Tornara-se outro móvel, reificara-se, amiga das canalizações que cantavam os sons da água. Nem se movia, nada sonorizado diante de tais violências, diz o texto, tributo apologético existencial ao outro (HERRERA, 2018).

Evocação da lembrança que inverte aversões, o grito fixa o presente para rearranjar o passado e erguer as pontes e as travessias guerreiras do futuro. Evento vital fundante da experiência huma-

na, superação honrosa, potente e soberba da racionalidade verbal, embora abafado por uma sociedade que vê com reservas a expansão das verdadeiras emoções no cotidiano, que faz questão de colocá-lo entre parêntesis. No âmbito da educação, nos limites das carteiras nas salas de aula, melhor dizendo, no limite da visualização, pelo docente, das carteiras enfileiradas nessas salas. O silêncio que se esconde nesses móveis talvez se aproxime menos da lassidão que dá comodidade intelectual da passividade estimulada pela unilateralidade e hipertrofia da presença docente, menos da erosão espiritual que dos receios de desagradar a autoridade docente e ser objeto de críticas dos demais discentes. Sob todos esses ângulos, contra todos esses ângulos, refletir sobre o grito é pensá-lo próximo das categorias conceituais da interrupção ou da ruptura.

O grito, assim, irrompe para interromper violências manifestas ou silenciosas, para interromper perigos. Não é assim na vida? No campo das relações afetivas, busca-se, por meio dele, evitar eventos iminentes e indesejados, tal o grito da verdadeira mãe para evitar a morte de seu filho pela espada já em riste do soldado do Rei (1 REIS 3:16-28), qual o grito do melhor amigo que, dando falta do outro, o vê desaparecer, embriagado, em alta velocidade na estrada, ou ainda o grito do amante ou da criança que se perde do amado ou da família em meio à multidão a eles hostil, buscando, pela voz, romper o crescente distanciamento físico e temporal entre eles.

Sem as potencialidades formativas e performativas do grito, do êxtase, da catarse, do enfrentamento corajoso, agindo de modo eficaz, o silêncio pode muito bem denotar mansidão negativa, docilidade modulada e passiva na execução das rotinas homogeneizantes e homogeneizadas, circularidades sombreadas de subjetividade.

Tal repetição dos padrões institucionais do tempo social, dos quais a educação escolar faz parte, deve se valer, na verdade, de uma circularidade elíptica, tal como representada esteticamente no gri-

to correndo pela natureza, no arco-íris negro que desponta no céu azul pintado em versos por Lorca (1987) ou ainda como no cometa na poesia de Pérez Estrada (2006). A “eclipse de um grito”<sup>1</sup> (LORCA, 1987, p. 10), representação geométrica curvilínea, movimentada-se pelos montes e oliveiras, contrasta com o céu azul, faz vibrar “longas cordas do vento” (LORCA, 1987, p. 10). Ao lado dessa metáfora, a eclipse constitui outra figura de linguagem que lhe é antitética, pois sugere a ausência ou supressão de algo, um vazio de linguagem propositalmente deixado no intercurso das palavras, suposta contradição, portanto, com o próprio grito (DIAS, 1996).

Escrever sobre o grito no silêncio das palavras, por um lado, guarda coerência e pertinência, dada a natureza de vento que se dispersa, como se desprende dos versos de Pérez Estrada (2006).<sup>2</sup>

---

1 “El grito  
La elipse de um grito  
va de monte  
a monte.  
Desde los olivos,  
será un arco iris negro  
sobre la noche azul  
¡Ay!  
Como un arco de viola,  
el grito ha hecho vibrar  
Largas cuerdas del viento  
¡Ay!  
(Las gentes de las cuevas  
Asoman sus velones)  
¡Ay!”  
(LORCA, 1987, p. 10).

2 Nos versos de Estrada (2006, p. 68):  
“Como el cometa de Halley pasó el grito.

A golpes secos, a golpes de cacerolas y aluminios caseros (la flor de las cocinas) intentaron ahuyentar al grito.

Los niños, los pálidos niños preparaban costillas, trampas y largas cintas empapadas en miel para cazar al grito.

—Como si fuera un gorrión primerizo —puntualizó uno de ellos.

Por outro, contradição, mesmo paradoxo, pois, se o texto pode tentar gritar por meio de interjeições, por meio de caixa-altas, cores, negritos, sublinhamentos, palavrões ou palavreados, tal grito é em si mesmo silenciado naquilo que ele tem de disruptor potente, de mobilização fisiológica e psicológica, já que fixado e utilizado cuidadosamente de acordo com as regras linguísticas.

Daí fazer incidir o grito para além da escrita, de modo a elaborar uma eticidade educativa que extrapole concepções livrescas e adentrem práticas de elevação de vitalidade espiritual e fisiológica, não contra o outro, para cindir a fluidez dialógica entre os sujeitos educativos nem para conservar a força da autoridade docente como elemento de supremacia frente ao outro. Ao contrário, promover verdades morais, da qual a parrésia constitui excelência lapidar, que ativem subjetividades e relações espirituais e éticas como componente inafastável de concepções teóricas e práticas educativas.

Tendo-se por comparação as referidas regras linguísticas, não haveria de se pensar uma gramática do grito tal que sua propen-

---

—Si el grito se rompe, estamos perdidos —precisó la mujer, anciana maestra en costumbres y modos populares —, entonces será imposible hacerse con todas sus semillas. El grito se ocultará entre el pelo y las uñas; incluso la transparencia del vaso de agua quedará dañada.

Y habló el filósofo: El grito tiende a dispersarse. Su naturaleza es en todo contraria a la del mercurio que es familiar e integradora.

Y muchos supieron de las espinas del grito, sólo comparables a aquellas que nacen de la acacia africana para amparar su fruto.

Aunque, bien visto, el grito no germina y carece de fruto.

Pero quema.

Y nuevamente las mujeres, ocultas en las sombras habituales de aquellos días, tejieron con la baba de plata de los caracoles del parque los jerséis del invierno.

são intemperante ou desmesura inata fosse ao menos modulada prudencialmente, dentro de uma perspectiva até mesmo retórica e prudencial dentro da qual ele fosse mobilizado eticamente? Plutarco, filósofo do século I-II d.C., acende ainda mais as possibilidades éticas de se incorporar o grito como efeito da verdade: “(...) que a franqueza de linguagem tenha sempre seriedade e carácter. E, se o assunto for de grande importância, que o discurso seja, pela emoção, pela forma, e pelo tom de voz adoptado, digno de crédito e convidativo para a acção (Plutarco, 2010, p. 141).

Nesse sentido, o silêncio do sábio, modelo ético de tantos que aspiram a sabedoria, pode encontrar sua experiência máxima, seu ponto de sublimação catártica, no próprio grito, na ruptura da contemplação alongada no tempo para eternizar-se como transporte ao outro, impacto positivo, nobre e altaneiro na vida e na memória do outro. Dupla elevação, transfiguração do silêncio mediada pela voz pela qual o corpo passa, pela qual a alma passa.

Se a memória, diz Nietzsche (1998), guarda relação com a dor, a primeira podendo servir de recôndito moral para os covardes, toca cintilante decorada com uma moral *educada* de sussurros e finas expressões faciais emanadas da pequenez do ódio, por outro lado, a memória, ativada pelo grito de cuidado, pode percorrer as mais belas e fortes impressões, das auroras às madrugadas que a vida e o tempo deixou na alma. Aos docentes e discentes cabem optar pelos sussurros sinuosos, multiplicidade chiante, ou pelo grito formativo, que abrasa e abraça afetividades que as distâncias e as vaidades hierárquicas hesitam em promover. O grito é reto e ascendente. O silêncio, enquanto preparação para a fala baixa, que desvia o rosto e olhar, pode ser, muito mais que indiferente, sinuoso, amargo e de falso recato, senão violento.

O grito de cuidado que se busca aqui aportar, haurido dos ventos da historicidade da filosofia, vem do cinismo, filosofia de efeito

concentrado que exalta a prática em detrimento da especulação teórica, entoando notas parrésicas tão altas quanto devam ser as dimensões da existência e da experiência humana, no plano ético e estético.

## 2 ENTOANDO O GRITO PARRÉSICO: PRELÚDIOS DA AUTENTICIDADE RADICAL PARA UMA ETICIDADE EDUCATIVA

Parafrazeando García Lorca (1987), a gente das ânforas, os cínicos, assoma suas lanternas, iluminando as passagens do passado para o presente. Pondera Navia (2009, p. 10), nesse sentido:

Toda época, escreveu d'Alembert no século XVIII, precisa de um Diógenes, tanto da coragem necessária para sustentar seu ataque contra suas mais estimadas convicções quanto da clareza mental para entender sua mensagem. Se isso já era verdade no décimo oitavo século, não será difícil perceber que é ainda mais verdadeiro no presente.

Busquemos, primeiro, compreender para onde aponta a lanterna cínica. Em seguida, aproximá-la das escolas, de seus portões, corredores e salas. Sim, o cinismo, fissuração escandalosa de um *nomos* em nome da natureza humana que arrebenta as raias da racionalidade, que expurga o *status* hierarquizante e late livre e alto contra as amenidades que silenciam a busca do autoconhecimento. Nessa perspectiva, são os cachorros que matam com gritos (os vícios!), e não o contrário, como sugere o verbo popular. Mas, afinal, qual a relação entre grito e verdade? Como o grito se apresenta como um efeito da verdade?

A se escolher uma das correntes filosóficas que floresceram nas épocas clássica, helenística e nos primeiros séculos da era cristã, a que melhor guardaria afinidade com o grito seria o cinismo.



Mencione-se o título de uma obra de Luis Navia (*Diogenes The Cynic: The War Against The World*), especialista da filosofia cínica, para ver que o cinismo fala contra um, pode mesmo falar contra todos, fazer guerra contra todos, mas se trata de uma guerra metafórica, na verdade um grito diatríbico de despertar para a virtude, para uma verdadeira vida que se elabora por um caminho curto, por uma ascese que não é meditativa ou altamente intelectual, mas uma ascese de resistência, de provação, de desafio das convencionalidades que absorvem a possibilidade de se viver uma vida verdadeira por meio de uma performance teatralizada ou estética em se representa a si mesmo, sem perder muito tempo diante dos espelhos.

Segundo Laértios (2008, p. 159), “Diógenes dizia que os homens competem cavando fossos e esmurrando-se, mas ninguém compete para tornar-se moralmente excelente”. À luz da discussão ora apresentada, grita-se *contra* o outro, mas não *pelo* outro. Nesse sentido, a parrésia, liberdade qualificada como o que há de mais belo entre os homens, traço marcante da filosofia cínica, impede que qualquer censura quanto a suposta violência, aniquiladora de alteridades, lhe seja feita a esse respeito, sendo inclusive amado pelos atenienses (LAËRTIOS, 2008; BALTUSSEN, 2015).

Quando a nota era entoada alta por Diógenes, tal como a dos instrutores de coros, era para ter certeza que os demais trariam o tom certo, pois a vida em si não é um mal, mas viver erroneamente, sim (NAVIA, 2009; LAËRTIOS, 2008). Vale nesse sentido, trazer à luz um excerto diatríbico concebido imaginariamente por Diógenes, na pena de Navia (2009, p. 172):

Agindo como o líder de um coro, entoei a nota tão alta quanto possível, esperando que, eventualmente alguns dentre vós pudessem atingir a nota correta, já que tenho me agarrado à convicção de que não sois nenhuma maté-

ria assim tão estúpida e opaca, cada um de vós pode ainda refletir sobre vossa condição, retornar a vossa verdadeira natureza e alcançar a meta que tendes procurado, mas por um caminho errado. Procurei mostrar-lhes um atalho para a felicidade, e é possível que o lampejo de razão, que talvez ainda pestaneje no recesso de vossa consciência confusa, guie-vos a ela.

Em outras palavras, a abrasividade da retórica cínica não era maléfica; voltava-se, antes, ao desgaste dos vícios que os outros carregavam consigo, pela palavra direta, curta e sem eufemismos. O autoconhecimento permite a superação da violência, destacando-se o oposto da parrésia, a adulação, como um dos maiores empecilhos ao primeiro, porquanto enaltece o excesso de amor próprio e evita que se percebam os próprios erros e vícios. A adulação atua pelo espelhamento vaidoso de si pelos gestos ou palavras de outrem, sem que isso traga nenhum elemento de reflexividade para o cuidado de si. Alteridade das amenidades, eis o outro nome da lisonja.

Entoar as notas mais altas para que os outros deem o tom certo. Elevar a voz contra a adulação ou a indiferença, gritar onde o sono da razão se prolonga e fecha as portas para os sons da vida, de si mesmo. Vai, mordacidade canina, a entrada é logo ali! Aja não apenas contra o silêncio pernicioso das amenidades. Vá reto (corra!) contra a malevolência do *papo reto*, lata alto contra o abuso torpe do *falar na lata*, pletoras verbais perigosas porquanto facilmente confundidas com a parrésia, liberdade maior das alteridades.

### 3 ESTENTORES DA EDUCAÇÃO: O SILÊNCIO CONTRARIADO, A LATA COMPACTADA

*Calados, agora!*

*Gritem, agora!*

Alguém já ouviu esta última incitação nas escolas? Alguém nunca ouviu a primeira? Como o silêncio é exaltado nas práticas educativas em detrimento do grito! Como o silêncio é associado ao respeito, à ordem, à limpidez e à harmonia do ambiente escolar! Por outro lado, como o grito é associado à desordem, ao desrespeito, à balbúrdia excessiva e subversiva dos alunos, ao des-tempero paroxístico do docente, mais corado, exasperado, que pó de urucum. Grito, antítese da paz? Silêncio, antítese da guerra?

É indubitável que a coroa da autoridade está no silêncio querido e determinado pela autoridade educativa, por vezes alimentada perigosamente pela adulação, porquanto iniba a busca de autoconhecimento. Contra essa assimetria, as garras do grito parrésico abraçam, unem os sujeitos educativos, desarmam aqueles que fazem da educação um projétil a ricochetear nessa sociedade barulhenta (se todos gritam, ninguém grita), carente de compreensão e de escuta mútua.

Cuidemos, no entanto, para que a parrésia não seja confundida com *dizer na lata*, *dar o papo reto*, *dar a real* e *soltar o verbo*, expressões populares que podem sugerir sinceridade, diretividade e liberdade de pensamento, mas talvez sejam apenas crosta de matéria já enferrujada, exposta a ódios e a indiferenças do tempo e dos outros, corroída, deteriorada, esquecida de sua forja original receptiva a experiências da alteridade. Nada impede, pois, possam ser caracterizadas como impropriedade verbal, tosquidão maléfica e desvirtuamento da franqueza que busca a elevação moral do

outro por meio do autoconhecimento e da consequente busca de correção de vícios e falhas.

*Parresiar*, nesse sentido ético, não equivale necessariamente a *falar na lata, soltar o verbo, dar o papo reto, dar a real, tampouco a dizer o que dá na telha*. A parrésia no campo das relações intersubjetivas não se confunde com estupidez nem com falta de sensibilidade. Se o parresista por vezes é severo, age assim tão somente no que é essencialmente necessário. Nesse sentido, o grito releva de uma dimensão de seriedade e de comprometimento, ao contrário do impulso irracional da violência injustificada e vociferante (aí nada há para *dizer na lata* senão grosseria e maledicência) que faz par com os ganhos que o silêncio proporciona. Mesmo assim, importante estabilizar a relação entre os sujeitos educativos por meio de um pacto intersubjetivo no qual o dever do dizer franco seja escutado pelo outro interlocutor e, sobretudo, contra ele não se oponha violência (FOUCAULT, 2011).

No campo das práticas educativas, a crítica excessiva, do professor para com o escolar e do escolar para com o professor, pode se travestir de uma franqueza que na verdade é vício e torpeza moral, para não dizer subversão ilegítima das funções que lhe são moral e juridicamente outorgadas. Ao invés de diálogo, da apresentação de discussões e da tolerância que não deve se confundir com indiferença, a intransigência impositiva que exalta o silêncio em nome de uma suposta busca por melhor qualidade de ensino e de aprendizagem leva à subversão de uma ética alterística, ao silenciamento, por mais implícito que seja, dos sujeitos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sonoridade elevada e altaneira pode agir no chamado do outro a fim de que este, por sua vez, chame a atenção de si próprio, como se o grito do outro se estendesse como grito de si para si mesmo, atuando a escuta como disposição espiritual que, pela confiança ao outro, energiza-se, ao invés de servir como receptáculo, atrofiado, de agressividades e de ódios advindos das limitações e vícios alheios.

Nesse sentido, o grito, que só se compreende sem pausas e sem respirações intervaladas, qualificado como brado interventivo direcionado ao cuidado do outro, pode ser tão ou mais eficaz, do ponto de vista etopoiético, que o silêncio institucionalmente glorificado ou o mero *estar-com*.

Aperfeiçoar o grito (leia-se, utilizá-lo de modo controlado e instrumental, untá-lo com a razão), como estremecimento de vícios e de preguiças intelectuais, como fármaco parrésico potente para que o outro saia da hipnose decorrente da absorção profunda de heteronomias ou do estado de toxicidade de uma relação dialógica educativa que não sabe ser outra além de eufemística ou altamente estratificada no sentido hierárquico, eis aí uma potencialidade de experiências positivas, inclusive de facilitação mnemônica, que o grito pode propiciar. Elege-se o grito como um dos catalisadores da problematização ética da experiência (FABRE, 2011), de modo a dramatizar essa problematização por meio da eliciação das paixões positivas que devem orientar formativamente os processos educativos.

A fala excessivamente linear e monotônica, encostada em páginas com esforço viradas, engorduradas e solenizadas pela preguiça da autoridade, faz adormecer... A suavidade das palavras e

dos tons que elas trazem subexcitam os sentidos, podendo elevar o espírito às nuvens da distração – antes fosse às nuvens da criatividade!, logo perto.

Educar os sentidos para a educação não pressuporia também educar os alunos e os professores para aprenderem a elaborar e a escutar o grito como ascese formativa, como som, sino e signo de desinibição e de aproximação ao outro, até mesmo de disputa alegre e informal, protegidos da agressão vulcanizada proveniente da *hybris*?

Em outras palavras, sentir a vitalidade do grito que o silêncio não sabe expor, estimular o diálogo pela excitação dos sentidos, concebê-lo não como desequilíbrio, mas como um dos pontos de calibragem organizado nas relações educativas verdadeiras e ativas do ponto de vista cognitivo e afetivo, não poderia ser reconhecido como uma potente e desafiadora estratégia educativa frente a sons e hiatos dialógicos infinitos que se propagam nos espaços escolares?

## REFERÊNCIAS

Baltussen, H. (2015). A bark worse than his bite? Diogenes the Cynic and the politics of tolerance in Athens. In H. Baltussen, & P. J. Davis (Eds.). *The art of veiled speech: Self-censorship from Aristophanes to Hobbes* (pp. 74-93). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Recuperado de <https://books.google.com.br/?hl=pt-BR> .

Dias, M. H. M. (1996). Os múltiplos ecos de um mesmo grito. *Revista De Letras*, 36, 157-175. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27666669> .

Dinucci, A. (Ed.) 2013. *Prometeus Filosofia*. 13 (edição especial).

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique: La carte et la boussole. Paris: PUF. Recuperado de <https://www.cairn.info/eduquer-pour-un-monde-problematique--9782130589792.htm> .

Foucault, M. (2011). *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Herrera, J.C. (2018). No grito, no me muevo, no respiro. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura* 33(2), 117-118. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/697363> .

Laértios, D. (2008). *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* (2a ed.). Brasília: UnB.

Lorca, F. G. (1987). *Poem of the deep song. Poema del cante jondo*. São Francisco: City Light Books. Recuperado de [https://books.google.com.br/books/about/Poem\\_of\\_the\\_Deep\\_Song.html?id=fBuw5Mu-W12oC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Poem_of_the_Deep_Song.html?id=fBuw5Mu-W12oC&redir_esc=y) .

Navia, L. E. (2009). *Diógenes, o Cínico*. São Paulo: Odysseus.

Nietzsche, F. W. (1998). *Genealogia da moral: Uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pérez Estrada, R., & Aldrich, M. (2006). El grito (Ciclo I-XIV) / The Shout (Cycle I-XIV). *Sirena: poesia, arte y crítica*, 2006(2), 42-73. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/203727.%20doi:10.1353/sir.2006.0142> .

Plutarco (2010). *Obras morais: Como distinguir um adulator de um amigo: Como retirar benefício dos inimigos: Acerca do número excessivo de amigos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de [https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre\\_a\\_amizade.pdf?ln=es](https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es) .






## CAPÍTULO 02

# RELAÇÕES ENTRE PRESENCIALIDADE, ENGAJAMENTO E INTERAÇÃO NA EAD

**DANIELA REIS FREITAS**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0883-6297>

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Bolsista de Iniciação Científica da CEAD/UNIRIO e integrante do Grupo de Pesquisa GEPEAD (Grupo de Pesquisa em Educação a Distância). E-mail: [danielarfreitas@hotmail.com](mailto:danielarfreitas@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Os cursos superiores na modalidade a distância tiveram suas bases legais instituídas em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, eles vêm se estabelecendo e em constante crescimento. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, 40% dos ingressos na graduação naquele ano ocorreram na modalidade a distância, o que significa mais de um milhão e trezentas mil novas matrículas e um cenário de ascensão cada vez mais consolidado dessa modalidade.

Apesar da inegável trajetória de crescimento, há muitos aspectos em que o ensino a distância ainda é comparado ao presencial, apesar de cada um ter suas especificidades. Um deles diz respeito às relações de presença e distância. Parece mais simples, na modalidade presencial, detectar quando um aluno se mostra desinteressado ou desmotivado, o que se mensura através, por exemplo, das suas constantes ausências às aulas.

Na EaD, por suas características, isso é mais complexo, inclusive porque, no caso específico do curso que será nosso *locus* de análise, estudos têm mostrado que um estudante pode acessar ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) poucas vezes durante o semestre e não necessariamente ser pouco engajado.

Este estudo tem como contexto o curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por meio do Consórcio CEDERJ na modalidade a distância. Seu objetivo é refletir sobre como as relações de presença e distância colaboram para o engajamento (ou não) destes estudantes e como outros aspectos, em especial a qualidade das interações realizadas virtualmente, influenciam este processo.

O interesse por esta temática surgiu em 2018 a partir da fala de um dos coordenadores de disciplina, o qual deixou bastante clara a sua crença quanto às relações existentes entre poucos acessos ao AVA/pouca interação e baixo nível de engajamento, o que nos levou a buscar mais subsídios que pudessem corroborar esta questão por ele levantada.

Os procedimentos metodológicos adotados envolvem a análise de falas dos estudantes, dos mediadores a distância e dos coordenadores de disciplina – extraídas de entrevistas dadas por eles entre os anos de 2018 e 2019 – as quais são trazidas em diálogo com a produção científica da área.

Para ancorar teoricamente os conceitos de presença e distância, recorreremos ao trabalho de Tori (2017) e Santaella (2007). Martins e Ribeiro (2018), Kuh e Hu (2001) e Zepke, Leach e Butler (2011) fundamentam o conceito de engajamento e Belloni (1999) o de interação. Para falar sobre o trabalho docente na EaD apoiarmos-nos-emos nas pesquisas de Mill (2008, 2010).

Trata-se de um estudo relevante porque é muito comum que a ausência de engajamento seja atribuída, entre outros fatores, à conduta distante do estudante de EaD. São comuns as queixas em relação ao baixo número de acessos, quadro que só se modifica com a proximidade da data das avaliações. Porém nem sempre a falta de interação por um meio específico – em nosso caso, o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem – Plataforma Moodle) – indica ausência ou falta de interesse pelo curso. Mas, supondo que ela ocorra, pode ser motivada por fatores diversos, o que inclui a qualidade das interações que ocorrem neste ambiente, aspecto que será também abordado em nossa pesquisa.

O trabalho está dividido em 04 partes, sendo a primeira delas o referencial teórico que aborda e problematiza os conceitos de engajamento, presença e distância, bem como o modelo CEDERJ

e suas características. Na sequência, discutiremos a metodologia empregada e passaremos aos resultados e discussão, onde traremos com mais detalhes as falas de alunos, coordenadores de disciplina e mediadores a distância sobre as interações que ocorrem entre estes sujeitos, com especial destaque para as que se dão no âmbito da sala de tutoria, um espaço existente dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, com estrutura similar à de fórum, onde discentes podem interagir com mediadores e coordenadores. Também apontamos o fato de que os estudantes interagem e muito através de redes sociais e aplicativos de mensagens, o que pode ser justificado em parte pela forma como as interações são conduzidas dentro do próprio AVA. A última parte contempla as considerações finais, onde avaliamos nosso percurso e apontamos possibilidades de aprofundamento desse estudo.

## **1. O MODELO CEDERJ: O QUE É E COMO FUNCIONA?**

De acordo com Pistori (2011), o Consórcio CEDERJ foi criado em 2000, sendo composto pela Fundação Cecierj e mais seis universidades públicas, entre elas a UNIRIO. Uma de suas finalidades era oferecer à sociedade fluminense educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade a distância.

Sua estrutura envolve polos presenciais providos pelas prefeituras conveniadas. A matrícula do estudante é realizada em uma das universidades consorciadas, mas “a Fundação Cecierj é responsável pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos polos regionais” (PISTORI, 2011, p. 322).

Dentro dessa estrutura, o discente matriculado estuda em um modelo semipresencial, contando com avaliações mistas (presenciais e a distância). O conteúdo está disponível em um Ambiente

Virtual de Aprendizagem, a plataforma Moodle. Dúvidas podem ser esclarecidas a distância, por meio da sala de tutoria – um ambiente onde os discentes podem interagir com os mediadores<sup>1</sup> e eventualmente com os coordenadores de disciplina – ou através de um telefone 0800 localizado na universidade.

Quanto aos sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem, destacamos, além dos alunos, os coordenadores de disciplinas, responsáveis pelo planejamento conceitual e pedagógico delas, os mediadores presenciais – que ficam disponíveis no polo para dar suporte aos estudantes – e os mediadores a distância, os quais desenvolvem suas atividades na universidade e remotamente, auxiliando os discentes através da sala de tutoria e do telefone.

## 2. A RELAÇÃO DE PRESENÇA E DISTÂNCIA NA EAD

Esta investigação foi motivada a partir de duas falas de um dos coordenadores de disciplina, em entrevista gravada em 2018. A primeira delas sugere que os estudantes são bastante ausentes no AVA, só acessando-o com mais frequência quando as avaliações se aproximam: “Eles só acessam na semana da AP para tirar dúvidas e perguntar coisas da prova” (Coord. A<sup>2</sup>, 2018).

A segunda aponta para as impressões que este coordenador – cuja fala foi transcrita logo abaixo – e outros, cujas falas ocorre-

---

1 Não há consenso em relação à terminologia a ser utilizada para designar o professor que atua no EaD. Muitas instituições utilizam o termo tutor que é o usado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Outras empregam a expressão professor da EaD, professor formador, entre outras. Neste trabalho, optamos por fazer uso do termo mediador, visto que nossa pesquisa tem como *locus* o modelo CEDERJ e este consórcio emprega tal expressão para se referir a estes profissionais.

2 Com o objetivo de manter em sigilo os nomes de alunos e de coordenadores entrevistados, usaremos as letras do alfabeto para nomeá-los.

ram no sentido de concordar com ele, demonstraram ter sobre o estudante da EaD:

A impressão que eu tenho, nunca vi estudos sobre isso, mas pela convivência [...] é que o aluno, esse público, né, aí tem que ver os estudos sobre esse público que vai pra EaD, eles vão lá buscar a política do menor esforço, aí qualquer atividade que você bota pra eles, sair e tirar uma foto, ler um texto a mais, é esforço. Como eu não vim aqui pra isso, eu vim aqui só pra ter nota, eu vim aqui só pra ter esse diploma. Aí você vai pedir pra ler, vai me pedir pra fazer alguma atividade, tirar foto, analisar? [...] Isso é algo que tem que ser demonstrado, é apenas uma impressão. (Coord. A, 2018)

Esses relatos nos levaram a formular a hipótese de que alguns coordenadores de disciplina, considerando sua experiência no Ambiente Virtual de Aprendizagem, acreditam que os estudantes sejam ausentes e pouco engajados.

Meses depois, ao ouvir os mediadores a distância, tivemos a mesma impressão: “Eu acho tão triste. Quer dizer, a plataforma<sup>3</sup> pouco usada. Eu abri lá agora. Tinha três dias que não abria. Só tinha uma pergunta. Que era essa: ‘o que vai cair na prova?’. De conteúdo realmente, não aparece” (Mediador W, 2018).

Quando o estudante utiliza pouco o AVA, a conclusão a que os coordenadores e mediadores a distância chegam, ainda que ela pareça apressada, é de que os discentes são ausentes e pouco engajados em seu processo de ensino e aprendizagem. Quisemos então confirmar esta hipótese e compreender melhor este fenômeno.

---

3 Em algumas falas, os sujeitos utilizam o termo plataforma, que deve ser entendido como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), o termo presença está ligado ao fato de (algo ou alguém) estar fisicamente em algum lugar. Porém, quando se trata de EaD, esta palavra adquire novo significado porque, como explica Tori (2017, p. 64-65), a denominação educação a distância “envolve invariavelmente separação geográfica entre estudante e instrutor e, em alguns casos, também a separação no tempo (comunicação assíncrona)”.

O conceito de presença vem se modificando desde o surgimento e popularização da escrita. De acordo com Santaella (2007), a partir do momento em que se dispensou a necessidade de duas pessoas estarem no mesmo local e hora para trocar informações, sem que, necessariamente uma delas se fizesse completamente ausente, tornou-se essencial ampliar tal conceito, percebendo a possibilidade de haver níveis de presencialidade.

Uma das terminologias utilizadas atualmente para dar conta de um desses níveis é telepresença (TORI, 2017, p. 119), um “processo mediado por tecnologia no qual, em algum nível, a pessoa que dele participa não considera a intermediação tecnológica” ou, de acordo com Schmidlin e Joye (2015, p. 97) “estar presente, a distância”.

Quando se trata de empreender pesquisas que abordem a presença na educação contemporânea e mais especificamente na educação a distância, é importante compreender também a complexidade dessa presença ausente. E por isso não há como tratar desse assunto sem trazer com ele outros conceitos, como o de interação e o de engajamento, por exemplo.

Até aqui temos problematizado a presença. No outro extremo, em oposição a ela ou à telepresença, está a distância, o afastamento. No caso da EaD, ele se caracterizaria, a partir da fala dos coordenadores de disciplina e dos mediadores a distância, pela falta de acesso dos alunos ao AVA e de interações que digam respeito ao conteúdo que está sendo estudado.

De fato, Tori (2017) afirma que a distância interativa contribui para o aumento da distância transacional<sup>4</sup> e que a frequência de oportunidades de interação oferecidas aos alunos é um fator que influencia diretamente esta questão. Daí ser importante abordar também não apenas a forma, mas a qualidade dessas interações, tópico ao qual retornaremos mais adiante.

### 3. O ENGAJAMENTO

Estar engajado é participar ativamente de algo. No campo educacional, de acordo com Pirot e De Ketele (2000), o termo passou a ser utilizado no final da década de 1980 com o objetivo de identificar fatores que poderiam indicar uma formação universitária de qualidade. Atualmente, como afirmam Martins e Ribeiro (2017, p. 225), “o engajamento é um fator já estudado e avaliado internacionalmente”. Inclusive, podemos citar como exemplos o *National Survey of Student Engagement* (NSSE), nos Estados Unidos, e o *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE) na Austrália.

De acordo com Kuh e Hu (2001), o engajamento pode ser definido como o tempo e a energia dedicados às atividades educacionais pelo estudante, bem como em que extensão a instituição de ensino cria oportunidades e disponibiliza recursos para que os eles participem destas práticas, resultando no sucesso de sua formação.

Na perspectiva de Zepke et al. (2011), engajar-se academicamente significa estar empenhado, ser persistente e saber gerir seu tempo em seu processo de aprendizagem. Isso se traduz, de acordo com Pace (1990), em dedicação às atividades, estudando,

---

4 Teoria trazida por Moore (2002) que compreende o espaço psicológico e comunicacional surgido a partir da separação entre professores e alunos. É interessante ressaltar que a distância transacional pode ocorrer também na educação presencial em razão de fatores como as estratégias e as tecnologias utilizadas durante a aula.



interagindo com seus colegas e professores, aplicando a teoria em situações concretas, etc.

Martins e Ribeiro (2018, p. 251) afirmam que “a garantia da qualidade do ensino dependerá em grande escala do engajamento do discente ao longo de seu curso de graduação” e estudos de Pascarella e Terenzini (2005) indicam que o investimento das instituições em práticas de engajamento tem efeitos diversos, entre eles a melhoria das notas e a menor evasão estudantil, principalmente nos períodos iniciais. E não é só isso: Chen, Gonyea e Kuh (2008) concluíram que alunos engajados são impulsionados a permanecer aprendendo, mesmo após o término do curso.

Todos esses dados indicam que bons resultados de aprendizagem decorrem do engajamento dos estudantes, entre outros fatores. Nesse sentido, somos levados a crer que discentes distantes são pouco engajados. Porém, a dúvida que levantamos é: acessar pouco o AVA e/ou interagir raramente na sala de tutoria enquadra os alunos nesta condição?

Para responder a esta pergunta, é preciso investigar também as razões pelas quais os estudantes interagem pouco e qual é – caso haja – a parcela de responsabilidade daqueles que medeiam o conhecimento e fomentam essas interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla, com abordagem qualitativa, e que se iniciou com a aplicação de questionários respondidos online pelos diferentes sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO a Distância - Modelo CEDERJ: discentes, mediadores presenciais e a distân-

cia e coordenadores de disciplina. Nesta ocasião foram feitas 25 perguntas fechadas versando sobre a maneira como os sujeitos lidavam com diferentes aspectos do curso, entre eles o material didático, os instrumentos de avaliação e os meios disponibilizados pelo Consórcio para contato com os mediadores (presenciais e/ou a distância), a saber, ida ao polo, sala de tutoria (localizada dentro do AVA) e telefone (número 0800). As respostas dos questionários apontaram a necessidade de aprofundamento dos estudos em diversos aspectos.

Nesse sentido, entre os meses de fevereiro de 2018 e março de 2019, realizamos seis rodas de conversa visando a investigar mais profundamente as relações de presença e distância, o engajamento estudantil e a qualidade das interações realizadas virtualmente. Nesse período, três categorias de sujeitos foram ouvidas sempre com seus pares, ou seja, alunos com alunos, coordenadores com coordenadores, etc. Todos os encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos com a devida autorização dos entrevistados.

De acordo com Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Optou-se por esta metodologia, privilegiando a escuta sensível através de Roda de Conversa, porque ela prioriza o processo dialógico e possibilita aos sujeitos apresentarem livremente suas elaborações, ainda que elas sejam ou pareçam contraditórias (MÉLLO, SILVA, LIMA, & DI PAOLO, 2007).

As conversas foram realizadas presencialmente, nas dependências da universidade e incluíram um encontro com quatro coordenadores de disciplina, dois encontros com dois grupos

diferentes de mediadores a distância, cada um com quatro integrantes, e três encontros com alunos de polos diversos, cada um com três discentes. Portanto, para este estudo, foram entrevistadas 21 pessoas. Foram feitas perguntas abertas versando sobre as impressões dos sujeitos sobre o AVA e a maneira como interagiam através dele.

Depois que todas as conversas gravadas foram transcritas, iniciou-se a análise do material: as entrevistas foram lidas e as falas mais significativas relacionadas ao tema da pesquisa foram grifadas. Posteriormente, buscou-se compreender e comparar os discursos dos envolvidos no que dizia respeito à presencialidade, engajamento e interações realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em entrevistas realizadas com os discentes, conseguimos encontrar alguns indícios de que escassos acessos ao AVA e/ou raras interações na sala de tutoria não necessariamente indicam ausência de busca pelo conhecimento:

[...] acho que no ensino a distância você [...] fica muito, muito isolado. Então ao mesmo tempo que talvez você tenha uma dúvida e aí você acaba procurando uma pessoa, um amigo que você tenha mais contato para sanar, né, e ver se aquilo que você tem em mente tá batendo com o que de fa... “é essa a interpretação que você teve?” Enfim, a gente acaba utilizando isso, mas eu particularmente, falando de mim né, eu tenho um pouquinho de receio ainda em utilizar essa questão da tutoria pra “ah, olha, esse texto eu não compreendi muito bem”, porque você fica meio receoso de ser redundante ou se foi só uma questão que você individualmente não entendeu e aí, eu

utilizo outros mecanismos, vou pro Youtube, vou procurar no amigo Google e aí eu não utilizo a tutoria para esclarecimento da matéria, quando eu tenho dúvida eu procuro outras fontes de pesquisa (Aluno B, 2019)

Respostas como a dada acima apontam para um aspecto desfavorável da EaD: a solidão, o isolamento sentido pelos discentes ao estudar nesta modalidade. Laham e Lemes (2016), em um estudo que envolveu alunos evadidos do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância UAB-UFSCar, do Polo UAB de Tarumã, constataram que 61% estudantes apontaram, entre outras razões, a solidão como um dos motivos de evasão.

Nesse sentido, é natural que eles procurem amparo em seus pares, pessoas que estão passando pelas mesmas dificuldades e que tendem a compreender suas angústias e necessidades.

A transcrição da fala da discente também aponta a insegurança dos estudantes quanto a esclarecerem dúvidas relacionadas ao conteúdo na sala de tutoria, por acreditarem que talvez a ausência de compreensão do material esteja ligada a uma dificuldade individual, não sendo, portanto, um problema coletivo. Mas isso não significa que deixem de esclarecê-las. E mais: que deixem de compartilhar com seus colegas os seus achados. Outra discente menciona que

É, procura vídeo, um passa pro outro, vai procurando informações, porque também é mais rápido. Por exemplo, a gente que vive na correria de trabalho, de filho e casa, se você não sanar sua dúvida ali na hora, não trocar com alguém, você vai esquecer que tinha aquela dúvida? E aí por mais que de repente você tenha publicado aquilo, você pode até esquecer de olhar mesmo que você esteja acessando, porque a gente tem pouco tempo, então a gente se preocupa em estar com as aulas em dia e tudo mais, então se passar, vai passar batido e você vai esquecer (Aluno C, 2019).

Quando a aluna se refere a “esquecer de olhar”, cumpre esclarecer que, na sala de tutoria, ao postar uma dúvida, ela pode levar até 48h para ser respondida. Ou seja, se a pessoa está com uma dificuldade naquele momento, precisará aguardar até dois dias para saná-la. Yacci (2000) aponta a existência de um tempo máximo para a resposta do professor, explicando que, após esse período, o processo interativo não se completa, pois o estudante corre grande risco de se esquecer ou atribuir pouca importância à mensagem que ele mesmo escreveu.

Por outro lado, Mill, Abreu-e-Lima, Lima e Tancredi, fazem questão de sinalizar que

Nas negociações com os alunos, o tutor precisa desenvolver a cultura da comunicação assíncrona, esclarecendo ao estudante que nem sempre é possível uma resposta imediata nestes ambientes. Esse tipo de comunicação assíncrona é muito importante para que as respostas sejam corretamente formuladas, após reflexão. Além disso, a assincronicidade na comunicação possibilita maior controle dos aspectos emocionais, tanto do tutor como dos estudantes (Mill, Abreu-e-Lima, Lima & Tancredi, 2008, p. 120).

Pela transcrição da última fala do aluno, fica claro que ele, por estar habituado ao uso de ferramentas síncronas, como os aplicativos de mensagens, e pelo desejo de ter a dúvida esclarecida na hora em que ela surge, prefere lidar com suas dificuldades usando outros meios ou buscar o auxílio da tutoria presencial:

A questão do tutor é o diálogo, a gente tem a troca, ele pergunta você responde, a gente vai trocando o que não acontece na sala de tutoria, esse diálogo assim contínuo, você faz a pergunta leva um tempo depois eles te respondem e você pergunta de novo leva mais um tempo não tem aquela coisa continua para a gente tirando a dúvida na hora (Aluno A, 2019)

A preferência pela tutoria presencial também pode ser explicada pelo desejo de buscar uma relação de ensino e aprendizagem em que o ato de estudar não pareça tão solitário, apesar de que esses profissionais, pela natureza da função que realizam e de acordo com as orientações do Consórcio, não devem atuar como professores – dando aulas simplesmente, mas sim esclarecendo dúvidas que devem ser trazidas pelos alunos a partir da leitura prévia do material.

Inclusive, o edital 003/2019, publicado com o fim de selecionar profissionais para ocupar a função de mediador presencial, deixa claro em seu item 9.4.8 que uma das funções deste profissional é “orientar o aluno, através da prática, para a metodologia da educação a distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem”. Portanto, é sempre com a perspectiva da construção autônoma de estudo que o mediador trabalha.

Outro aspecto interessante do relato dos discentes é que muitas vezes eles não veem necessidade de postar o mesmo questionamento na sala de tutoria se outro colega já expôs sua dúvida e obteve resposta: “[...] eu costumo usar mais, enfim dado que o curso é em Rio Bonito, eu não vou tanto nas presenciais, eu uso mais a distância. Porém, quase não tem postagem minha lá porque normalmente às vezes eu tenho uma dúvida e eu entro lá e alguém já perguntou e aí eu não preciso publicar” (Aluno D, 2019).

Esta fala revela traços da autonomia que esta modalidade busca cultivar desde o início no estudante: fomenta que busquem as informações por sua conta. Assim, nos parece um tanto quanto paradoxal apontar que a falta de questionamentos possa indicar falta de presença, assim como de engajamento, se tais alunos estão apenas exercitando o que continuamente é solicitado que eles façam.

É importante salientar que estes discentes, apesar de não terem usado a sala de tutoria para relatar suas dificuldades e/ou obter

as respostas de que necessitavam, não deixaram de estudar. Pelo contrário, o aspecto que inicialmente consideraram um entrave à construção do conhecimento serviu para aprimorarem suas habilidades de pesquisa e exercitarem o protagonismo em seu processo de aprendizagem.

Outro fator que merece ser reafirmado é que estudar a distância pode ser bastante solitário e, em certa medida, desanimador, daí a necessidade de interagir com colegas por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens. É através desses instrumentos que os discentes encontram o apoio de que necessitam em diversas situações:

“[...] às vezes a gente está no trabalho e não pode estar dentro do polo e você pergunta a uma colega que te ajuda, te responde, tira sua dúvida e você consegue interagir com todo mundo de uma maneira mais fácil, mesmo você não estando presente no polo, o que é muito importante para não se sentir tão sozinho [...]”. (Aluno B, 2019)

Eu já pensei em desistir milhares de vezes. Já disse a mim mesma: “Cara, eu estou estudando sozinha!”. Não tem ninguém. Não tem grupo. Não tem nada! Aí chego desesperada na faculdade, daí uma moça falou para mim: Olha, vamos fazer um grupo no WhatsApp. Vamos começar a estudar? Vamos começar a fazer alguma coisa. Agarrei na [nome da estudante retirado] e [nome da estudante retirado] e quando eu estava desesperada para desistir elas: Não! Vamos continuar. Vamos sentar e tirar dúvidas. (Aluno A, 2019)

Mattar aborda esta questão, mencionando que a

interação aluno/aluno, que pode ocorrer síncrona e assíncronamente, caracteriza o que se denomina aprendizado colaborativo e cooperativo, que envolve o aspecto social

da educação . . . Ela gera motivação e atenção, enquanto os alunos aguardam o feedback dos colegas, e diminui a sensação de isolamento do estudo a distância. Essa interação também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe e, muitas vezes, cria a sensação de pertencer a uma comunidade. (MATTAR, 2008, p. 116)

Os caminhos que os estudantes encontraram para minimizar esse sentimento de solidão envolvem a aquisição de uma série de novas habilidades que incluem aprimoramento da comunicação, aptidão para lidar com diferentes pontos de vista, aprendizagem prática no que diz respeito à pesquisa e construção da escrita acadêmica, entre outras.

Um aspecto que chama atenção é que, quando questionados sobre a possibilidade de os estudantes se comunicarem fora do AVA, alguns coordenadores de disciplina informaram ignorar a ocorrência dessas interações e outros mencionaram que elas existem, citando majoritariamente exemplos negativos, como o que segue:

Alunos já falaram para o tutor presencial que passou para nós que eles só estudam pelas provas e pelos gabaritos. Os caras nem olham mais a plataforma . . . aí você pede uma atividade, você acha que o cara vai fazer? O cara não entra nem na plataforma. (Coord. A, 2018)

É interessante a percepção do quanto, para alguns coordenadores de disciplina, os estudantes só se comunicam para ações como estas quando, na verdade, o relacionamento entre eles e seus colegas de polo – e até de outros polos – vai muito além disso, como as falas já registradas mais acima puderam comprovar.

Na contramão desse comportamento, os mediadores a distância reconhecem essas trocas:



Mas eles têm grupos de estudo, têm grupos por disciplina, eles estudam juntos por Skype. Eles se ajudam, trocam material, lembram um ao outro de algumas coisas. Ajudam um ao outro de alguma forma. “Eles falam que pra eles é fundamental esse contato. Exatamente porque existe uma distância entre aluno e professor. Se eles não se unirem de alguma forma, eles não vão sobreviver nesse curso.” (Mediador X, 2018)

Estes profissionais também reconhecem que talvez o pouco uso da sala de tutoria tenha, entre outras motivações, a forma como muitos conduzem algumas interações:

Como tem uma falta de acolhimento e como alguns tutores respondem... às vezes eles fazem uma pergunta sobre uma atividade que eles não entenderam, aí respondem de uma forma mecânica. Manda ler de novo o texto que vai entender. Não aproveita aquele momento para apropriar conteúdo ou para acolher. Manda assim “vai lá e lê novamente. Na terceira vez que você for ler (o outro que falou lá) você vai entender”. (Mediador W, 2018)

Isso vem ao encontro de relatos dos alunos, revelando que talvez a origem de algumas inseguranças deles ao postarem suas dúvidas esteja na forma como os próprios mediadores lidam com elas:

[...] e eu já vi o tutor respondendo, escreve a mesma coisa que está lá, tipo assim: leia mais atentamente o que está pedindo ou alguma coisa assim, então não tirou a dúvida da pessoa, a pessoa continuou com a dúvida, não adiantou nada ir lá e pegar aquilo que está lá e cola ali e falar para a pessoa ir lá e ler de novo com atenção. Às vezes a pessoa lê, lê, lê e não entende, não adianta, entendeu? E às vezes eles vão e respondem assim. (Aluno B, 2019)

Este é um aspecto interessante da pesquisa porque demonstra a necessidade de um aprimoramento do trabalho pedagógico realizado pelos mediadores a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem, visto que, na EaD, a forma como interagem com os discentes é fundamental. Tanto é assim que, de acordo com Mill (2010 p. 87), “com exceção do modelo de Peters . . . os modelos de EaD, mesmo aqueles anteriores ao advento das TIC, têm na interação professor-aluno um de seus pilares”.

Quanto ao que se pode considerar interação, Belloni (1999, p. 58) aponta que se trata da “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos — que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)”.

Nesse contexto, no âmbito do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, cumpre estabelecer que algumas das interações realizadas envolvem o feedback. De acordo com Mory (2004), ele pode ser definido como qualquer procedimento ou comunicação feita com o objetivo de informar ao estudante sobre a qualidade da sua resposta ou informação dada com o propósito de modelar suas percepções.

Um dos principais e mais frequentes problemas dos feedbacks costuma ser a linguagem empregada. Abreu-e-Lima e Alves (2011) exemplificam isso, citando aspectos como o uso de maiúsculas, os grifos (em negrito ou itálico, por exemplo), o emprego de emoticons, a pontuação utilizada, além do uso do que se conveniou chamar de *internetês*, uma linguagem mais oralizada, que não considera certas regras da gramática normativa.

Além disso, os autores sinalizam a importância de o tutor compreender os diferentes papéis que exerce nas interações com estudantes: como revisor, por exemplo, ao resumir as ideias dos

participantes de um fórum, como facilitador, ao conectar o conteúdo das postagens dos alunos aos conceitos abordados pela disciplina, como mediador, quando problematiza as questões e pontos de vista trazidos pelos estudantes, não para criticá-los, mas para fomentar a reflexão, entre outros.

Portanto, quando um discente, ao apresentar uma dúvida, recebe como resposta “releia o material”, ele não se sente encorajado a prosseguir externando as suas dificuldades, pois, entre outras questões, sente que a falha por não compreender o conteúdo é sua e apenas sua já que outros estudantes o compreenderam. O mediador, neste momento, perde uma valiosa oportunidade de usar tal questionamento para fomentar o aprendizado não apenas daquele que registrou as suas dúvidas, mas de muitos outros que acessam a sala de tutoria e que poderiam estudar a partir do diálogo estabelecido ali.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendemos um estudo de cunho qualitativo que, recorrendo a entrevistas com coordenadores de disciplina, mediadores a distância e alunos, objetivou refletir sobre como as relações de presença e distância colaboram para o engajamento (ou não) dos estudantes e como outros aspectos, como a qualidade das interações realizadas virtualmente influenciam este processo.

Podemos dizer que, a partir das falas de coordenadores e mediadores a distância, nota-se o estabelecimento de uma clara relação entre acesso ao AVA/postagem na sala de tutoria e engajamento. Isso significa dizer que eles consideram que uma parcela dos estudantes é ausente e pouco engajada, considerando sua baixa frequência no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Porém estes mesmos profissionais não percebem dois aspectos muito importantes da questão e que estão conectados. O primeiro deles é que este comportamento estudantil pode ser motivado pela forma como as interações se dão no AVA, passando, inclusive, pelo tempo de resposta e pela qualidade dos feedbacks oferecidos. Assim, uma mediação que diante de uma pergunta não a aproveita para aprofundar o conteúdo e trazer outras perguntas que possam prolongar a interação, mas, pelo contrário, limita-se orientar a releitura do material é pouco encorajadora, afastando cada vez mais os discentes.

O segundo aspecto é que o fato de os alunos acessarem pouco o AVA não significa necessariamente que interajam pouco com o conteúdo. Se eles conhecem a maneira como as interações funcionam, entendem que é de pouca valia recorrer aos mediadores para esclarecer dúvidas. Assim, quando elas aparecem, buscam outras maneiras de dirimi-las, entre elas a aprendizagem colaborativa, de troca com seus pares, usando para isso aplicativos de mensagens e redes sociais.

Dessa forma, este estudo aponta para diferentes aspectos que carecem de mais aprofundamento como, por exemplo, uma pesquisa que se debruce especificamente sobre os feedbacks e demais interações nas salas de tutoria, verificando de que maneira mediadores e coordenadores lidam com as demandas trazidas pelos alunos, o que pode corroborar o que este trabalho apontou e abrir espaço para inventariar boas práticas no que diz respeito a lidar com as dúvidas, solicitações e reivindicações dos estudantes neste ambiente.

## REFERÊNCIAS

Abreu-e-Lima, D. M. D., & Alves, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, 22(2), 50-55. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200013>

Belloni, M. L. (1999). *Educação à distância*. São Paulo, SP: Autores Associados.

INEP. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, Brasil: INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Chen, P., Gonyea, R., & Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not? *Innovate. Journal of Online Education*, 4(3), 208. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/104252/>.

Fundação CECIERJ. (2019). *Edital destinado à seleção pública de mediadores presenciais para atuação nos cursos de graduação do Consórcio Cederj* (Edital n. 003/2019). Recuperado de [https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/EDITAL\\_003\\_2019\\_mediador\\_presencial.pdf](https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/EDITAL_003_2019_mediador_presencial.pdf).

Kuh, G.D., & Hu, S. (2001). The Effects of Student-Faculty Interaction In the 1990s. *The Review of Higher Education* 24(3), 309-332. <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>.

Laham, S. A. D., & Lemes, S. S. (2016). Um Estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 0, 405-431. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9753>.

Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* [CD-ROM]. Objetiva. Versão 2009.3 – 1.

Martins, Letícia Martins de, & Ribeiro, José Luis Duarte. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 223-247. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100012>.

Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2018). Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 11(2), 249-273. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100012>.

Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2019). Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade

a distância. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 8-25. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100002>.

Mattar, J. (2008). Interatividade e aprendizagem. In F. M. Litto, & M. C. Formiga (Orgs.), *Educação a distância: o estado da arte*. (1a ed., pp.112-120). São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Méllo, R. P., Silva, A. A., Lima, M. L. C., & Di Paolo, A. F. (2007). Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. *Psicologia e sociedade*, 19(3), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000300005>.

Mill, D., Lima, D. A., Lima, V. S., & Tancredi, R. M. (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da pedagogia*, 2(4), 112-127.

Minayo, M. C. S. (2009). O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28a ed., Cap. 01, pp. 09-29). Petrópolis: Vozes.

Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In: Jonassen, D. H.(ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed., pp. 745-783). Mahwah, NJ: Larwence Erlbaum Associates.

Nick Zepke, Linda Leach & Philippa, Butler. (2011). Non-institutional influences and student perceptions of success, *Studies in Higher Education*, 36(2), 227- 242. <https://doi.org/10.1080/03075070903545074>.

Pace, C. R. (1990). *The undergraduates: A report of their activities and progress in college in the 1980's*. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Pistori, J. (2011). Consórcios nacionais de instituições na EAD. In: F. M. Litto, & M. C. Formiga (Orgs.), *Educação a distância: o estado da arte*. (2a ed., pp.319-323). São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Pirot, Laurence & De Ketele, Jean-Marie. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – étude exploratoire menée dans deux facultés contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367– 394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>.

Ribeiro, L. R. C., Oliveira, M. R. G., & Mill, D. (2010). A interação tutor-aluno na Educação a Distância. In: D. Mill, L. R. C. Ribeiro, & M. R. G. Oliveira (Orgs.), *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. (1a ed., pp. 85-94). São Carlos: EdUFSCar.

Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

Schmidlin, I. O. M., & Joye, C. R. (2015). Significado de presença na Educação a Distância. *Conexões - Ciência e Tecnologia*, 9(2), 95. <https://doi.org/10.21439/conexoes.v9i2.713>.

Tori, R. (2017). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem* (2a ed.). São Paulo: Artesanato Educacional.

Yacci, M. (2000). Interactivity demystified: A structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction. *Educational Technology*, 40(4), 5-16. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/44428619>.






## CAPÍTULO 03

# O ESTRANHAMENTO DOCENTE PERANTE A SUA PRÁTICA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

**ADENAIDE AMORIM LIMA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0597-6275>

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).  
Graduanda em Licenciatura em Filosofia. Professora da Educação Básica. E-mail: [adenaideamorim@gmail.com](mailto:adenaideamorim@gmail.com) .

## INTRODUÇÃO

Este trabalho discute acerca da prática docente e tem como principal objetivo compreender o impacto do fenômeno da qualificação no contexto da reestruturação na prática docente nos cursos de pedagogia em Instituições Privadas de Ensino Superior de Educação à Distância (EAD). O conceito de qualificação que norteia este trabalho fundamenta-se na concepção marxista da autora Ana Elizabeth Santos Alves (2005), para quem a qualificação não é somente uma preparação para exercer um trabalho, mas implicações ligadas à forma como o sujeito se relaciona consigo e com o mundo à sua volta.

Esta pesquisa está inserida na abordagem qualitativa e fundamenta-se no estudo de caso como método de investigação. Como metodologia para a produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: a observação em campo, a análise de material didático, registros em diário de campo, além de conversas informais com alunos e professores. Para Amado & Freire (2013), o estudo de caso tem como ponto de partida a compreensão de um dado contexto, no entanto, seus objetivos não estão totalmente dissociados de uma realidade mais ampla, o que permite formular hipóteses e fazer conjecturas genéricas que partem de resultados relativamente particulares.

O estudo de campo deste trabalho foi realizado no ano de 2017, em dois cursos de graduação em pedagogia pertencentes a instituições privadas EAD distintas, denominadas neste texto de instituição A e instituição B. A instituição A localiza-se em uma grande cidade do interior da Região Nordeste, sendo nacionalmente conhecida devido às suas propagandas, e possui sede em São Paulo. Seus cursos são caracterizados como semipresenciais,

nos quais algumas disciplinas são ofertadas presencialmente e outras são totalmente à distância.

A instituição B situa-se em uma pequena cidade do interior da Região Nordeste, com sede na cidade de Valença/BA. Teoricamente, o curso de pedagogia desta instituição também é semi-presencial. Neste caso, parte de uma mesma disciplina seria presencial e, outra parte, à distância. Porém, não é assim que de fato ocorre. A situação deste curso de pedagogia é mais complicada do que se imagina. Ela não é certificada pelo Ministério da Educação (MEC) e os certificados de graduação emitidos são validados por outra instituição, esta sim credenciada. Geralmente, esta instituição atua em pequenas cidades e em escolas cedidas pela prefeitura.

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi realizada a partir das seguintes categorias: empregabilidade docente, atuação docente, perfil docente e o exercício da prática docente. O conceito de qualificação presente no estudo de Alves (2005) norteou grande parte da análise e da fundamentação destes dados, além de outros autores de referência.

Compreende-se que os resultados de pesquisas denominadas “estudo de caso” nem sempre podem ser generalizados para o restante da realidade. No entanto, esta investigação mostra-se relevante na medida em que permite refletir a respeito da atual situação da educação EAD no Brasil e, a partir desta reflexão, antever o futuro da formação dos pedagogos que se desvela nesta perspectiva. Uma vez que, de acordo com Giolo (2008), parece não haver dúvidas de que a oferta de cursos de pedagogia à distância tem buscado substituir a oferta presencial e, em certa medida, conseguido o seu intento.

## 1 BREVE HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE QUALIFICAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Conforme sinalizado anteriormente, o conceito de qualificação que norteia este estudo é o conceito engendrado pela autora Ana Elizabeth Santos Alves, em seu livro intitulado *Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva*, publicado no ano de 2005, como resultado de sua pesquisa de doutorado. Conforme Alves (2005), não há como falar em qualificação sem falar de trabalho, dado que ambas as concepções sempre estiveram intrinsecamente ligadas ao longo da história e acompanharam as constantes modificações das relações de trabalho no sistema capitalista até o atual modelo, no contexto da reestruturação produtiva.

Por reestruturação produtiva compreendem-se as severas mudanças ocorridas no modo de produção do capital, tendo por características fundamentais a desregulamentação e a flexibilização do trabalho, reforçadas pela acumulação flexível e pelo uso das novas tecnologias. Com este mecanismo, “torna-se difícil dissociar o tempo de trabalho e o tempo extratrabalho, o profissional e o pessoal, o público e o privado” (ALVES, 2005, p. 101). As demandas mercadológicas de cunho neoliberal acabam por ditar praticamente todas as regras que estruturam a sociedade.

Como consequência, trabalhos como os de Santos (2012) e Giolo (2008) têm apontado que a crescente mercantilização do setor privado da educação superior, fruto de políticas neoliberais, tem imposto cada vez mais obstáculos ao trabalho docente. Nesta oportunidade, vamos compreender como a ausência dessa fronteira entre público e privado, vida e trabalho, tem sido absorvida e quais são os seus reflexos na prática do professor que vem formando os futuros pedagogos, num contexto onde a qualificação

profissional cedeu lugar à qualificação ultimamente compreendida como competência.

De acordo com Alves (2005), qualificação e trabalho são aspectos indissociáveis no mundo capitalista porque ambos são necessários no processo de acumulação do capital desde o período manufatureiro, quando o trabalho deixa de ser sinônimo de realização do homem genérico e torna-se mercadoria. No entanto, a relação entre esses dois aspectos – qualificação e trabalho –, bem como os sentidos eles atribuídos foram modificando-se ao longo da história, conforme as reestruturações produtivas no mundo do trabalho

Essas mudanças nas estruturas produtivas são tão intensas que acabam formando em cada época um novo homem e interferindo não somente em sua relação com o trabalho, mas em seu modo de vida, em sua relação com o seu semelhante e consigo mesmo. Deste modo, “O trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto trabalhador, enquanto mercadoria, é o produto do movimento total” (MARX, 2004, p. 91, grifos do autor).

Há, no período manufatureiro, o início da divisão do trabalho que marcará a era industrial e revolucionará o processo produtivo para sempre. Naquele momento, ainda em oficinas, os artesãos já começaram a não mais fabricar um objeto como um todo, mas somente uma parte dele. Desta forma, o trabalhador acabou se especializando em uma única função, mesmo que essa especialização tenha ocorrido ainda de forma precária. Nessa divisão, acabaram surgindo funções mais simples e outras mais complexas, “dando origem, no processo de produção, à separação entre trabalhadores qualificados e não qualificados” (ALVES, 2005, p. 40).

Os trabalhadores não qualificados não precisavam de instrução e o custo para qualificar os demais era baixo. Nesse sentido, os trabalhadores qualificados produziam mais riquezas e os produ-

tos tinham seus preços reduzidos em comparação aos do artesão que era responsável pela fabricação do produto como um todo. Foi nesse processo que teve início a desvalorização da força de trabalho e a valorização do capital, que passou a ser produzido em muito menos tempo.

Com o surgimento de máquinas cada vez mais elaboradas, esse processo torna-se mais aperfeiçoado e o movimento do trabalhador torna-se mais racionalizado. Isso acaba gerando concorrência entre os capitalistas e, conseqüentemente, uma maior precarização do trabalho para produzir mercadorias de menor custo, com um número cada vez mais reduzido de trabalhadores e em menor tempo. Tem-se aqui o início da gestão científica taylorista por parte dos proprietários dos meios de produção, como sinaliza Alves: “O uso de diferentes processos de trabalho com o objetivo de racionalizar a força de trabalho já indica a preocupação dos empregadores em criar métodos de controle sobre o trabalho que, conseqüentemente, implicariam em mudanças nas qualificações” (ALVES, 2005, p. 42).

Nesse momento da era industrial moderna, o fordismo e o taylorismo protagonizaram juntos uma nova direção no processo de qualificação, inaugurando uma nova cultura para o mundo do trabalho, ao se estabelecer novos fundamentos para melhor controlar, disciplinar e racionalizar a mão de obra, determinando uma outra fase de acumulação do capitalismo.

Com o princípio da administração científica taylorista introduzido no trabalho, marcando o início da gestão eficiente, há um movimento de brutal desqualificação da mão de obra. Essa dinâmica efetiva-se, criando uma rígida separação entre concepção e execução, teoria e prática, “destruindo o trabalho profissional qualificado” (ALVES, 2005, p. 45) com a sua desvalorização. Nesse processo, exige-se do trabalhador uma expropriação do conhe-

cimento daquilo que ele faz e de si. Ele funde-se com a máquina que opera e seus movimentos, por sua vez, passam a ser cronometrados, suas atitudes automáticas, seu tempo padronizado e seu pagamento passa a ser realizado por peça produzida. O resultado é o nascimento do trabalho estranhado.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. [...]. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor (MARX, 2004, p. 80).

Com a nova determinação de criar um novo tipo de homem e, conseqüentemente, um novo modo de viver com base no consumo, houve profundas e irreversíveis mudanças tanto nas estruturas da sociedade como também na mentalidade da população. Além de ocorrer um redirecionamento das funções administrativas do Estado, houve também uma formação da moral, baseada na racionalidade e no disciplinamento, principalmente da classe operária que passou a ser formada cada vez mais cedo, pois, preocupados com a sua mão de obra, os capitalistas determinaram mudanças nas políticas educacionais em vários países, inclusive no Brasil (ALVES, 2005).

Quando o modelo fordista entra em crise com a diminuição da produtividade, dos lucros e do acúmulo de riquezas, aliados com a competição nos mercados internacionais, há um processo de reestruturação na produtividade industrial e no controle do trabalho baseado no modelo de produção japonês, o toyotismo. Esse modelo instaura novas práticas no mundo do trabalho, exigindo

um novo tipo de trabalhador em moldes que pudesse ser capaz de dar continuidade ao funcionamento do sistema capitalista. Entra em crise o “modelo da qualificação” e entra em cena o “modelo da competência”, o “modelo da qualificação” implica uma negociação dos salários, das promoções e da classificação dos cargos. O “modelo da competência” gera particularização das relações entre o capital e o trabalho e o aumento do individualismo nas relações entre os empregados (ALVES, 2005, p. 101).

Uma das principais marcas do avanço desse modelo foi o desenvolvimento da tecnologia em benefício do capitalismo e da flexibilização da economia. Com a evolução da microeletrônica, a tecnologia deixou de ser rígida para tornar-se mais flexível, no entanto, conforme esperado, “as inovações tecnológicas nem sempre supõem um caminho com avanços para a classe trabalhadora” (ALVES, 2005, p. 64).

Há um maior barateamento e precarização da mão de obra, inclusive dos trabalhadores qualificados. A despeito das novas exigências de um trabalhador flexível (comunicação, cooperação, criatividade, experiente, espírito empreendedor e de liderança), qualificação e estabilidade não fazem parte dessa nova fase capitalista “no plano da hierarquia das qualificações: um trabalhador multiquificado; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores: o trabalhador temporário, com possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função das mudanças conjunturais” (ALVES, 2005, p. 64).

Coloca-se, então, um fim na divisão técnica do trabalho. A partir de agora, o trabalhador deve ser polivalente e ser capaz de integrar funções para aumentar a produtividade da empresa em que trabalha, submetendo-se a salários cada vez mais baixos por medo do crescente desemprego.



## 2 OS EFEITOS DO MODELO DE PRODUÇÃO NA IDENTIDADE PEDAGÓGICA

Conforme Alves (2005), os modelos de produção fordista e taylorista foram apropriados em condições diferentes, para além dos seus países de origem. No Brasil da década de 1930, por exemplo, o fordismo e taylorismo depararam-se com instabilidade política, a baixa qualificação dos operários brasileiros e a ausência de outros elementos que fortalecessem as bases produtivas desse país continental. Aos poucos, estes modelos de produção foram estabilizando-se graças aos incentivos de empresários e do Estado: investiu-se em ensino técnico para a formação de profissionais qualificados, houve subsídios do governo para a indústria e também a abertura do país para o capital estrangeiro, na década de 1950. É neste contexto da estruturação industrial que a educação é discutida em suas diversas faces: conteúdo, metodologias, horários, etc.

Devido aos limites deste trabalho, não foi possível fazer uma relação entre a chegada destes modelos de produção com a prática dos pedagogos, até a chegada do toyotismo, com a reestruturação produtiva no Brasil. No entanto, pode-se supor que houve uma correspondência entre a apropriação desses modelos com as principais leis e decretos que tentaram moldar a identidade dos cursos de formação, bem como o modo de exercer essa identidade por intermédio de suas práticas, pois a identidade do pedagogo está atrelada ao processo de constituição de sua profissão.

O curso de pedagogia no Brasil, desde a sua criação, em 1930, até os dias atuais, sempre esteve marcado por custosos dilemas. De acordo com Saviani (2009), a questão sobre qual modelo priorizar na formação do pedagogo sempre foi um deles: se centrado

nos conteúdos culturais-cognitivos ou nos procedimentos didático-pedagógicos. Admitindo-se que os dois modelos são importantes, o dilema se dá, ainda hoje, em como articulá-los de forma adequada.

O curso de pedagogia sucedia-se em dois moldes: “buscava-se formar, no bacharelado, o técnico de educação e, na licenciatura, o professor da Escola Normal” (CRUZ, 2012, p. 154). O primeiro formava diretores, inspetores, orientadores, etc. O segundo, por conseguinte, formava professores secundaristas, responsáveis por atuar no ensino superior e na formação de professores primários formados nas chamadas Escolas Normais, onde se aprendiam “os fundamentos da educação e as metodologias necessárias para a realização do trabalho docente” (CRUZ, 2012, p. 153).

A partir da década de 1970, os modelos fordista e taylorista entram em crise ao mesmo tempo em que o Brasil passava por transformações no campo político, econômico e social, que se intensificam na década de 1980. Em meio às dúvidas e às incertezas, orientados pelas novas tendências pedagógicas que começam a despontar, inicia-se na década de 1980 fortes e acalorados debates acerca do futuro do curso de pedagogia no Brasil, fazendo crescer o movimento em torno da reformulação de seu currículo.

A partir da década de 1990, o Brasil inicia o seu processo de orientação neoliberal, guiado pela nova reestruturação produtiva, “afastando o Estado do seu papel de fomentador do desenvolvimento da indústria e da empresa nacional” (ALVES, 2005, p. 73). Na mesma década, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 estabelece várias reformas, o que afetou diretamente o curso de pedagogia e, conseqüentemente, sua identidade.

Com a promulgação da nova LDB e a determinação de que todos os professores tivessem diploma de graduação até 2007, extinguem-se as Escolas Normais de nível médio e, em 1999, surgem

os cursos Normais Superiores responsáveis pela formação de professores para atuarem na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, ênfase que a pedagogia tentava tomar para si.

[...] por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas (SAVIANI, 2009, p. 150).

O curso de pedagogia, antes dividido entre bacharelado e licenciatura, passou a ser encarregado somente pela formação de funcionários de cargos técnicos: inspetores, orientadores, diretores, etc. De acordo com Cruz (2012), esta polarização dificultou a definição de uma proposta razoavelmente consensual entre os educadores no que tange às diretrizes curriculares.

No ano de 2006, ocorre outra importante mudança: o MEC decreta o fim do Curso Normal Superior, e o curso de pedagogia, que durante sua trajetória esteve separado das primeiras etapas do ensino fundamental, passa, a partir de então, a ter a docência como seu principal objetivo. A partir deste momento, a formação do pedagogo deve abranger a docência, a participação da gestão e da avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, bem como a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas, tais como atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas (CRUZ, 2012).

Concomitante a esse processo, a LDB, a partir do seu artigo 80, e posteriormente nos decretos 5.622/2005 e Decreto 6.303, regu-

lamentada e estabelece as normas para atuação de instituições EAD no Brasil. Esta modalidade de educação deu-se primeiramente em instituições públicas voltadas, principalmente, para professores que já atuavam na educação, mas que não possuíam o nível superior; professores cuja primeira graduação não correspondia à disciplina que ministrava na sua escola, ou mesmo para a formação continuada dos professores, de um modo geral (SANTOS, 2012).

Mesmo a LDB estimulando essa modalidade de formação, ela só se efetivou a partir do ano 2000. Contudo, foi a partir do ano 2002, com a “massificação da internet”, com o princípio de acumulação flexível toyotista adquirindo supremacia em todos os setores econômicos e, conseqüentemente, com a apropriação neoliberal da educação transformando-a em mercadoria, que houve por parte das instituições privadas de educação uma agressiva apropriação da educação EAD, o que

[...] lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema [...] como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia [...], em primeiro lugar (GIOLO, 2008, p. 1212).

Conforme pesquisa realizada por Giolo (2008), entre os anos 2000 e 2006 o número de instituições privadas EAD cresceu em um percentual de 100%. De lá para cá, esse percentual só tem aumentado. Santos (2012), ao pesquisar sobre a precarização do trabalho docente em instituições privadas de modalidade EAD, nos alerta para um novo e agressivo quadro que se estabelece na formação do pedagogo, que rapidamente começa a se solidificar.

As constantes mudanças de reestruturação produtiva no mundo do trabalho têm tido como reflexo a tendência de

[...] um modelo de educação mercantilista e instrumental. Com predominância no ensino virtual, dos modelos franchising educacional, das avaliações baseadas em critérios quantitativos, da ruptura com a produção de conhecimentos críticos, da formação aligeirada e da ênfase em uma educação estritamente conformista para uma inserção social sem autonomia (SANTOS, 2012, p. 236).

Nesse novo modelo de formação do pedagogo, muitos são os questionamentos, as dúvidas e as incertezas. Uma educação a serviço do capital não é novidade, tendo em vista que sua democratização e massificação surgiram a serviço do mercado. Talvez o dilema que os professores formadores enfrentam na atualidade seja o de atuar em uma educação formadora que opera a partir da lógica empresarial, onde a formação torna-se mercadoria em institutos competitivos, geridos nos moldes da gestão científica e cuja finalidade seja a obtenção de lucro e o acúmulo do capital, colocando mais uma vez em questão a identidade do curso de pedagogia.

É comum que os interessados em propagar esta modalidade de educação utilizem-se dos mesmos argumentos para defendê-la e justificá-la como, por exemplo, a “popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação e a necessidade crescente de elevar o nível de escolaridade e de aperfeiçoamento e atualização profissional” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 13). Ou que esta seja uma iniciativa “política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira” (ALVES, 2011, p. 89), além de outros argumentos, como flexibilidade no horário, a não necessidade de deslocamento do aluno até a faculdade, etc. Mesmo assim, o que sabemos é

que após quase vinte anos de formação de professores pedagogos em instituições privadas EAD, não foi realizado um diagnóstico concreto de dimensão nacional para sustentar tais afirmativas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, conseqüentemente, o Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE), que avaliam os concluintes dos cursos de graduação pouco revelam acerca dessa qualidade.

De acordo com Assis e Amaral (2014), os testes padronizados e exames em larga escala, com o intuito de promover a tão almejada qualidade, têm produzido sérios efeitos colaterais nos sistemas educativos de um modo geral e pouco revelam sobre a real situação da qualidade da formação dos pedagogos via EAD, em instituições privadas. Conforme as autoras:

Esta centralidade nos resultados dos exames de desempenho dos estudantes tem contribuído para desencadear efeitos perversos no interior das IES, sobretudo das privadas. Em estudo realizado por Assis (2008) constatou-se, por meio de dados obtidos junto a coordenadores de cursos de graduação de três IES, que algumas instituições vêm promovendo reformas curriculares de modo a adequá-los aos conteúdos cobrados no Enade (ASSIS & AMARAL, 2014, p. 6).

Outras manobras também são realizadas no interior destas instituições para que a nota obtida nas avaliações seja utilizada na promoção da boa reputação das universidades, com o objetivo de atrair mais estudantes e dinheiro público. É comum o ajuste das avaliações no formato do ENADE, ainda que a “promoção de treinamentos dos estudantes e ou simulados das provas caracteriza um uso indevido da avaliação, além de demonstrar fragilidade do projeto de formação das IES, ao buscarem ajustá-lo a qualquer custo para obter uma boa avaliação do MEC” (ASSIS & AMA-

RAL, 2014, p. 7). Isso não quer dizer que não ocorram experiências bem sucedidas, questiona-se neste trabalho, conquanto, a formação manipulada como uma mercadoria e suas consequências na prática do professor formador.

### **3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES OBSERVADAS NAS INSTITUIÇÕES A E B**

Este tópico está reservado à análise da prática docente observada em nossos campos de pesquisa nas instituições A e B. Durante o período de observação, várias foram as situações que despertaram a nossa atenção, desde aquelas envolvendo a estrutura das instituições, o seu público alvo, até mesmo, no caso da instituição B, seu funcionamento informal com a utilização de recursos públicos. Contudo, neste trabalho, discutiremos acerca da prática docente a partir das seguintes categorias: a) empregabilidade docente, b) atuação docente, c) perfil docente e d) o exercício da prática docente, reservando para os trabalhos futuros a discussão dos outros tópicos.

#### **3.1 A EMPREGABILIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA**

A questão da empregabilidade docente tem sido um problema desonroso em todas as categorias, desde o professor dos primeiros anos do ensino fundamental até os professores universitários. Pequena é a porcentagem de professores que gozam de boas condições de trabalho e logram sucesso financeiro - duas condições necessárias para uma prática docente exitosa. A desvalorização do trabalho docente compromete, inevitavelmente, a qualidade da educação de um país e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento não só econômico, mas também humano (ARANHA, 2006).

Conforme se observa neste estudo, a precarização e a desvalorização do trabalho docente parece ter chegado a um limite máximo. O professor não tem estabilidade em seu emprego e, por isso, é obrigado a ceder parte do seu trabalho de forma gratuita. Por exemplo, na instituição A, o professor é contratado por hora/aula a um valor irrisório. É assinada sua carteira de trabalho de forma legal, de acordo as leis trabalhistas vigentes; no entanto, outros trabalhos prestados por ele à instituição não são remunerados. Estamos nos referindo aos planejamentos de aula, reuniões e outras atividades que extrapolam o fazer docente.

Dadas essas condições, no instante em que o trabalhador vende a sua força de trabalho para a sua reprodução, para a sua subsistência, ele também produz trabalho excedente. O trabalho despendido pelo trabalhador que não cria valor para ele [...]. Essa capacidade de produzir excedente de trabalho é revertida pelos capitalistas a seu favor, pelo controle da força de trabalho, aumentando a produtividade (ALVES, 2005, p. 44).

Na instituição B, a situação ainda é pior, pois além de ser irrisoriamente remunerado, o professor entra como um prestador de serviços. Não existe nenhum documento que comprove que o professor possua algum tipo de vínculo com a instituição, exceto os e-mails trocados com a coordenação. As condições de trabalho também são piores do que as da instituição A. Como não há material elaborado, o professor deve elaborar seu próprio material didático e dispor de todo o equipamento de mídia necessário (como notebook, data show etc.), além de se deslocar para os Polos localizados em outras cidades, sem receber adicional algum em seu pagamento.

As subcontratações do trabalho docente nesses moldes refletem a flexibilização da organização do trabalho implantado na acumulação flexível, responsável pelo desemprego estrutural que



tanto amedronta os trabalhadores em todos os setores econômicos e que, por isso, se submetem às mais ínfimas condições de trabalho por medo do desemprego. “Essa realidade aponta para uma tendência de as empresas estarem sempre procurando reduzir o quadro de trabalhadores “centrais” contratando uma força de trabalho temporária que pode ser demitida sem custos” (ALVES, 2005, p. 7).

Consequentemente, isso remete a dois problemas vivenciados pelos professores nas instituições A e B, intensificando ainda mais a precarização e a desvalorização do trabalho docente: a ampliação do fazer docente e a superlotação das salas de aula, que será tratado mais adiante.

### 3.2 AMPLIAÇÃO DO FAZER DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO EAD NA REDE PRIVADA

Este tópico chama a atenção para um fenômeno que acontece nas instituições A e B, a questão da ampliação do fazer docente, reforçando o ideário da reestruturação produtiva no modelo toyotista, no qual o trabalhador é admitido “para a empresa, e não para um determinado posto de trabalho” (ALVES, 2005, p. 68). Exigem-se do professor fazeres/práticas que extrapolam o que se espera de um professor e para o qual ele foi formado.

Na instituição A, além do fazer docente, o professor exerce atividades identificadas como de marketing e vendas. Literalmente, ele veste a camisa da empresa em épocas de campanhas de matrícula. É comum encontrarmos nas redes sociais professores fazendo propaganda da instituição, convocando e “recrutando” novos alunos. Quando fazem isso, os professores mostram-se “profissionais polivalentes, ‘trabalhadores multifuncionais” (ALVES, 2005, p. 69) para garantirem o seu emprego. Isso nos

remete a outra reflexão de Alves (2005), para quem “a importação da tecnologia não acarreta a utilização de trabalho qualificado, mas, sim, aumento da produção e incremento nas formas de acumulação. A introdução de inovações técnico-organizacionais indica a ocorrência de uma maior intensificação nos processos de trabalho” (p. 70).

Ou seja, exige-se do trabalhador/professor no atual contexto um grau de comprometimento que extrapola os limites da empresa em que trabalha. Com o avanço tecnológico, especialmente com a internet, essa exigência tem sido intensificada e controlada “mais de perto”, incluindo o controle de sua vida privada. “A base desse processo, que é a exploração e a expansão dos avanços tecnológicos em âmbito mundial, implicou em mudanças nos conteúdos de trabalho e nos requisitos de qualificação. O que propõe o novo modelo é a ampliação do uso do trabalho de forma mais abrangente, flexível” (ALVES, 2005, p. 63-64).

Observou-se em reunião com a administração, propostas de incentivos aos professores para alcançarem metas de matrícula. Os professores que conseguem, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de seus alunos renovando suas matrículas para o semestre seguinte, são retribuídos com prêmios. Durante a observação, o prêmio prometido foi uma adega de vinho.

Estas estratégias, por parte das empresas, nada mais são do que mecanismos de coerção e dominação cujo objetivo é o de manter a produtividade e garantir uma margem de lucro vantajosa. Esse é um ideário de colaboração inculcado no trabalhador no qual ele é responsável tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso da empresa. Por isso, superar as metas torna-se objetivo primordial. “O estudo desta teoria parte do ponto de vista do proprietário, com o objetivo de adaptar a força de trabalho às necessidades do capital” (ALVES, 2005, p. 45).

## Os mecanismos elaborados pela gerência nunca

[...] usam somente a coerção, mas, também, mecanismos de persuasão que levam os operários a cooperar e o Estado a intervir com políticas que visam amenizar os conflitos, garantindo a reprodução da força de trabalho: “os interesses dos trabalhadores devem ser coordenados com os interesses do capital” (ALVES, 2005, p. 48, grifos da autora).

Percebe-se que cursos de pedagogia EAD da rede privada estão, por um lado, exigindo e moldando um perfil de profissional de acordo com suas demandas capitalistas e, por outro, desqualificando-os ao transformá-los em estranhos à sua profissão, à sua própria prática. De acordo com Karl Marx (2004), “Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isso só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora do trabalhador” (p. 86, grifos do autor).

### 3.3 PERFIL DOCENTE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS

A partir da análise das duas categorias anteriores, pode-se inferir que o perfil profissional exigido nas instituições A e B está em consonância com o modelo de qualificação exigido na reestruturação produtiva denominado “competência”. Exige-se do trabalhador saberes, fazeres e atitudes que o leva a comprometer-se e a envolver-se com a empresa para “o bem de todos”.

É esse o perfil de professor valorizado tanto na instituição A quanto na instituição B. Estima-se o professor mais animado, dinâmico em suas aulas, criativo e menos exigente, o chamado

“professor amigo”, que divide sua vida e problemas com os alunos e que, em troca, ouve os seus dramas. Se o professor quiser permanecer na instituição, deve “cair nas graças do alunado”. Se o professor for “chato” e exigente, os alunos podem fazer reclamação junto à coordenação e, a depender do caso, ele pode ser substituído de forma imediata. Como a instituição opera com a lógica do mercado, prevalece à máxima de que “o cliente tem sempre razão”.

A coordenação da instituição A entende que, por ser a maioria dos alunos composta de trabalhadores, sem tempo para leituras, as aulas devem ser descontraídas e mais leves. Em certa ocasião foi solicitada a uma professora, recém-admitida, que exigisse menos leituras e que fosse mais flexível com os alunos. Por essa razão, algumas práticas são aceitas “em *off*”, uma vez que o professor opta por fazer vistas grossas do que entrar em confronto com os alunos e, conseqüentemente, com a instituição.

Tendo em vista que o professor é avaliado semestralmente pelos alunos nestas instituições, e uma avaliação negativa pode custar o seu emprego, agir eticamente neste caso pode significar ficar desempregado. Nesse processo, há uma corrupção da prática docente, pois, para Freire (2002), genuinamente uma prática docente ética “Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (p. 39).

Esta dinâmica reforça ainda mais o que Alves (2005) já havia dito acerca do perfil de trabalhador qualificado exigido pela nova reestruturação de produção do capital, além das implicações na vida de cada profissional individualmente.

Em relação ao aspecto comportamental, passou-se a exigir atitudes como envolvimento, cooperação, responsabilidade

de, disponibilidade, espírito empreendedor, [...] avaliações de desempenho individual – [são] atributos utilizados como critérios de seleção para a manutenção do emprego, somados a pressões vindas do mercado de trabalho precarizado quanto à oferta de empregos (p. 79).

Essa estratégia promove não só a competitividade e o individualismo entre os professores, como também os enfraquece enquanto classe trabalhadora, enquanto categoria, tornando-os cada vez mais vulneráveis e submissos às degradantes condições de trabalho impostas. Muda-se o perfil do docente que está atuando e, em maior grau, o perfil do aluno que está sendo formado nos moldes da qualificação como competência.

### 3.4 DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Entende-se que não existe e que nem deva existir um desenvolvimento correto da prática docente, e sim um acordo quanto à sua intencionalidade. Acredita-se que a prática docente deva ser o resultado de demandas históricas, sociais, culturais e econômicas, que deva consistir em uma orientação para a sociedade que se almeja, e estar de acordo com o desejo estabelecido e compartilhado socialmente, constituindo as relações entre educação e sociedade.

Muitos são os fatores internos e externos responsáveis por moldar a prática docente ao ponto de torná-la única em cada contexto devido à sua dinamicidade, sua dialogicidade e, conseqüentemente, devido à subjetividade teórica e autonomia docente. Para que uma prática seja efetiva, é imprescindível que o professor não seja um mero executor, ele deve ter espaço também para pesquisar, planejar, tencionar, fazer escolhas, organizar, aceitar, recusar, prever, julgar, etc. Pois, conforme Sacristán (2000):

A competência dos professores não está em planejar tarefas [...]. Tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar soluções à situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado. Sua competência profissional se expressa melhor no como enfrenta as situações que lhe são dadas [...] prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão (p. 244, grifos do autor).

No entanto, o que se tem observado nas instituições pesquisadas é justamente o contrário: para elas, enquanto empresas que visam a acumulação de capital, a competência docente deve ajustar-se à abordagem tecnicista.

Como em todo o processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva a divisão do trabalho. Os técnicos tornam-se então responsáveis pelo planejamento e controle, [...] e os professores reduzem-se a simples executores (ARANHA, 2006, p. 258).

A inserção da prática docente na abordagem tecnicista na instituição A dá-se de diferentes modos. Logo de início, é exigido do professor um plano de curso no qual deve estar esclarecido de que forma ele desenvolverá a sua disciplina, e poderá ser reformulado caso a coordenação (administração) entenda que o plano não se molda ao perfil dos alunos (trabalhadores, sem tempo para realizar leituras, etc.) atendidos na instituição.

Ademais, a instituição A produz seus próprios módulos. Percebe-se que estes módulos são resultados de pesquisas dos seus elaboradores ou feitos com foco nas disciplinas de forma bastante recortada. Há pouco espaço para discussões e reflexões, uma vez

que os conteúdos dos módulos focam em leis, decretos e conceitos fechados. Devido a uma autonomia relativa, o professor pode optar por trabalhar com filmes, pequenos artigos ou breves capítulos de livros. Pode, inclusive, inovar na forma como irá trabalhar com os conteúdos em sala de aula, porém, esbarra em um modelo de avaliação rígido, impedindo-o de superar os moldes de uma prática bancária.

Conforme Sacristán (2000):

As atividades dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. [...] para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo que atuam (p. 166).

As provas seguem sempre o mesmo modelo: são oito questões objetivas e duas discursivas. Não há espaço para reflexão aprofundada, pois os alunos simplesmente decoram as leis, decretos e conceitos importantes e os reproduzem na prova. Na concepção freiriana, esse tipo de avaliação funciona como um extrato bancário onde o professor verifica, por meio de uma prova, se o conteúdo depositado nos alunos durante o semestre, de forma passiva, foi guardado e arquivado de forma efetiva. Nesse modelo de avaliação, a instituição centra-se somente nos resultados das provas sem se preocupar, de fato, com o processo formativo do pedagogo.

Desse modo, conforme Luckesi (1998):

Por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino, deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu

processo de promoção [...] essa aparência satisfaz, se for compatível com a expectativa que se tem. [...] Sua leitura pode ser crítica ou ingênua, dependendo das categorias com que forem lidos (p. 20).

Mesmo que o professor seja avesso a esta abordagem, a própria estrutura da instituição não permite que sua prática seja diferente. O máximo que ele consegue é ministrar uma aula show “pela estranha exigência de se transformarem em ‘animadores de auditório’ de ministrarem ‘aulas-show’ que torna o seu ‘produto’ (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado” (SANTOS, 2012, p. 237, grifos da autora).

Apesar das duras críticas feitas à perspectiva educacional tecnicista ao longo dos anos pelos educadores, ela parece ressurgir com mais força “no atual momento de globalização da economia e do fortalecimento do ideário neoliberal, continua existindo o risco de encarar a educação como uma técnica de adaptação humana ao mundo do mercado” (ARANHA, 2006, p. 258-259). Um bom exemplo de como estas práticas estão cada vez mais permeadas no contexto educacional são os testes estandardizados e padronizados, incentivando a competição entre escolas, faculdades, a meritocracia de alunos e professores, levando-os a burocratização de suas práticas etc.

Pimenta & Lima (2006) classificam esta prática de “prática como instrumentalização técnica”. Esta instrumentalização técnica caracteriza-se assim por ser uma “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão [que] pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (p. 9). Formando, desta maneira, pedagogos técnicos ao invés de pesquisadores reflexivos, onde docência e pesquisa, teoria e prática, unificam-se em uma mesma práxis, “grande desafio das propostas curriculares



dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores” (p. 18).

Outro problema identificado nas instituições estudadas é a ausência de leitura e reflexão crítica aprofundada. Os alunos só conhecem alguns dos clássicos da pedagogia por meio de citações fragmentadas nos módulos didáticos. Quando fazem algum tipo de pesquisa, é comum a incidência de trabalhos plagiados da internet e, por esta razão, alguns professores admitem não ler os trabalhos por considerarem “perda de tempo”. Isso tudo acaba comprometendo, no que tange à formação desse pedagogo, a formação de sua subjetividade pedagógica.

Outro fator que descaracteriza e aliena a prática docente, principalmente na instituição A, é a questão da superlotação das salas de aula e a dificuldade da relação professor/aluno. Para reduzir custos com professores, a coordenação optou, no semestre observado, por agregar até duas turmas de semestres distintos em uma mesma sala. Devido ao número exacerbado de alunos por turma, fica praticamente inviável abrir espaço para uma aula dialógica. Por conseguinte, o número reduzido de professores, faz com que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), geralmente um artigo, seja feito em grupos. O professor, para dar conta da grande demanda, opta por trabalhar com temas muito próximos e utiliza-se da mesma metodologia de pesquisa.

Esta lógica reflete a necessidade no processo de acumulação da flexibilização e desregulação do mercado, que contaminou todos os setores sociais, e que “tem como objetivo reduzir custos do trabalho com enxugamento do quadro de pessoal, utilizando operários com vínculos empregatícios precários” (ALVES, 2005, p.74). Consequentemente, o professor “trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria” (MARX, 2004, p. 80).

Mesmo que as instituições privadas, assim como as públicas, tenham como missão promover a educação, a primeira sempre opta por operar como qualquer outra empresa. Os pedagogos em formação são vistos como mercadorias produzidas em série, serão formados em menor tempo e com menor custo possível. Como resultado óbvio, estes pedagogos baratos serão absorvidos no mercado com salários cada vez mais irrisórios, além de comporem o “exército de reserva” de trabalhadores.

Essa retroalimentação produz um processo de perda objetiva e imperativa que tende, cada vez mais, a promover a desvalorização do professor. Por essa razão, concordamos com a reflexão de Aranha (2006), para quem: “A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos destes cursos” (p. 43).

Diante do que observamos, a prática docente sofre terrivelmente uma descaracterização estética, perpassa por dilemas éticos e morais, além de submeter o professor a conflitos e cerceamento de suas possibilidades. Tudo isso acaba afetando diretamente a formação desse futuro pedagogo, que obtém uma formação precária com nome de “qualificação”. E nesse processo, a prática docente transita entre qualificação e precarização da formação docente.

Percebe-se ainda que a qualificação como competência vem promovendo cada vez mais o estranhamento e a alienação da prática docente. O professor se relaciona com a sua prática como se estivesse diante de um objeto estranho, alheio, exterior a ele. Ao não se realizar como professor, o docente perde sua identidade e não reconhece a si na profissão que exerce. Além do estranhamento e da alienação, a qualificação como competência se apropria da vida desse professor quando ele é controlado além dos limites da

empresa em que trabalha. Suas atividades e o seu tempo, mesmo fora do seu ambiente de trabalho, convergem sempre em força de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este estudo, compreendemos o quão urgente é a necessidade de discutirmos acerca da questão da formação do pedagogo nas instituições privadas EAD, tendo em vista a dúbia finalidade desta formação e também o motivo pelo qual, durante quase vinte anos de ampliação da educação à distância em instituições privadas, o poder público ainda não discutiu efetivamente esta questão. Tendo por base a experiência de outros países, a nossa hipótese é a de que estamos caminhando para um cenário bastante obscuro e a beira de um colapso, com a qualidade medíocre da formação oferecida em muitos destes cursos (Noble, 2000).

No interior desta atual demanda, está o problema da mercantilização da prática docente e da construção de uma identidade profissional totalmente estranha ao sujeito que a exerce. Como consequência da nova reestruturação produtiva, as instituições de educação EAD da rede privada, observadas nesta pesquisa, estão forjando uma identidade docente desvinculada de sua formação inicial e de sua identidade social historicamente construída. Exige-se uma identidade emergente e fluída que seja construída e desconstruída no exercício produtivo diante de uma necessidade vigente. Exige-se uma polivalência irrefletida, quase sobre-humana, porém, uma prática produtiva e rentável.

Isso tudo acaba levando o professor a uma exaustão, gerando graves consequências não só profissionais como também pessoais. Como consequência, há um forte comprometimento da sua relação afetiva com a família, parceiros amorosos e amigos, além

de vários problemas de saúde, tanto física quanto mentais. Nesse sentido, não há somente o estranhamento da prática docente em si, como decorrência há o estranhamento de si, estranhamento dos outros e da sua realidade.

Este trabalho não defende que a precarização trabalho docente, em decorrência da reestruturação produtiva, só tenha chegado aos cursos EAD da rede privada, pelo contrário. Reis (2003) mostra que, em um momento da história da humanidade no qual tudo parece estar ligado à economia e ao modo de produção e acumulação do capital, inclusive às atividades estatais, a prática docente nos cursos de pedagogia presenciais em instituições públicas também tem sofrido com esse processo, no entanto, ainda há nestas instituições certa autonomia docente no exercício de sua prática, o que sustenta sua identidade docente e o seu fazer. Ainda há certa liberdade de questionamento, pois estes também são espaços de reflexão e de crítica. Nesse sentido, a partir do que foi evidenciado nesta pesquisa, discutir o lugar da formação e a identidade do pedagogo caracteriza-se por uma demanda necessária e improrrogável.

## REFERÊNCIAS

Alves, Ana Elizabeth Santos. (2005). *Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva*. Vitória da Conquista: Edições Uesb.

Alves, Lucineia. (2011). *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Associação Brasileira de Educação a Distância, v. 10, p. 83-92.

Amado, João, & Freire, Isabel. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In: *Manual de investigação qualitativa em educação*. Amado, João (Org.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 121-143.

Aranha, Maria Lúcia de Arruda. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna.

Assis, Lúcia Maria de, & Amaral, Nelson Cardoso. Avaliação da Educação brasileira: um balanço crítico. *Anais: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Ampae: Porto, Portugal, 2014, p. 1-15.

Ministério da Educação. (2002). *Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002*. Secretaria de Educação Superior a Distância. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 1-37.

Cruz, Giseli Barreto da. (2012). *Teoria e prática no curso de pedagogia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164.

Giolo, Jaime. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez., p.1211-1234.

Luckesi, Cipriano Carlos. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

Marx, Karl. (2004) Trabalho estranhado e propriedade privada. *Manuscritos econômicos filosóficos*. Bomtempo Editorial, p. 79-90.

Noble, David. (2000). De volta a ruína? Ensino à distância, lucros e mediocridade. *Le Monde Diplomatique*. São Paulo, abr. 2000. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/>. Acessado em: 07 jul. 2018.

Pimenta, Selma Garrido, & LIMA, Maria Socorro Lucena. (2005/2006). *Estágio e docência: diferentes concepções*. Poiesis, v. 3, n. 3/4, p.5-24.

Sacristán, José Gimeno. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Santos, Sheila Daniela Medeiros dos. (2012). *A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudança*. Educar em Revista, Curitiba, n. 46, out./dez., p. 229-244.

Saviani, Dermeval. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 14, jan./abr., p. 143-155.

## CAPÍTULO 04


# **TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: O POTENCIAL DO GOOGLE CLASSROOM PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

### **JOSÉ BATISTA DE SOUZA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9722-8818>

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professor da Rede Municipal e Estadual de Ensino da Bahia. Membro dos Grupos de Pesquisa EDUCON (UFS) e Paidéia (FANEB). E-mail: batistinha-desouza@gmail.com

### **JAILDA EVANGELISTA DO NASCIMENTO CARVALHO**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0634-4077>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Municipal de Ensino da Bahia e da Rede Estadual de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE) (UFS). E-mail: jayldacarvalho@gmail.com

### **TAINAH DOS SANTOS CARVALHO**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2516-0380>

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Paidéia (FANEB). E-mail: santostainah70@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC -, há muito tempo, têm sido sinalizadas por muitos pesquisadores como excelentes ferramentas para a melhoria da qualidade do ensino (ALMEIDA et al, 2015; BERGMANN; SAMS, 2016; CARVALHO & IVANOFF, 2010), devido a toda a potencialidade por elas apresentadas, à diversidade de opções que elas oferecem e às mudanças de metodologias que elas oportunizam ao professor para conduzir sua prática pedagógica.

Essa compreensão acerca da necessidade de uso constante e contextualizado das tecnologias digitais, pouco a pouco, tem sido percebida por um grande contingente de professores, que têm usado diferentes tecnologias digitais para melhorar suas aulas, principalmente no momento atual, marcado pela pandemia da Covid-19. Assim, ferramentas como *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outras, que antes eram usadas esporadicamente, hoje têm sido usadas com mais frequência por muitos professores para não interromper o processo de formação dos estudantes, e também por se apresentarem de forma bastante dinâmicas para a educação.

No contexto dessas ferramentas tecnológicas, o *Google Classroom* tem se destacado pelo seu potencial para o processo de ensino-aprendizagem, por ser bastante útil tanto para o trabalho docente, por permitir a ele um leque de possibilidade de inovação na aula, quanto para a aprendizagem discente, uma vez que permite a ele aprender a partir de seus próprios dispositivos móveis. Esse aplicativo tem se mostrado tão fecundo para o processo de ensino-aprendizagem, que já tem sido adotado por diversos



estados da federação para o prosseguimento do ensino, a exemplo da Bahia<sup>1</sup>.

Diante disso, o objetivo deste artigo é discutir acerca do potencial do *Google Classroom* para o processo de ensino-aprendizagem, especificamente no contexto do ensino médio da cidade da Antas – BA, que tem levado adiante o processo educativo fazendo uso deste aplicativo. Para o alcance de tal fim, trazemos na primeira seção, que segue esta introdução, uma breve contextualização sobre tecnologias digitais e ensino, demonstrando como elas têm sido usadas ao longo dos tempos e como elas podem ser usadas de forma mais contextualizada. Na segunda seção, apresentamos o nosso objeto de estudo – o *Google Classroom* -, evidenciando seu conceito e as facilidades de uso do mesmo. Na terceira seção, mostramos como este aplicativo tem sido usado no contexto desta pesquisa e as diversas possibilidades que ele oferece para professores e alunos. Por fim, trazemos as considerações finais, momento no qual retomamos o nosso objetivo de pesquisa.

## 1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC -, na última década, têm melhorado significativamente a vida das pessoas, proporcionando celeridade na comunicação, acesso mais rápido às informações, facilidade na produção de bens e serviços, e grande abertura para a produção, distribuição e consumo de informações. Elas têm feito parte de diversos setores da vida humana (comércio, negócios, política, indústria, entretenimento

---

1 Disponível em: <https://tecnoblog.net/333674/google-classroom-e-whatsapp-sao-usados-por-escolas-de-todo-o-brasil/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

e educação). Essas mudanças não têm ocorrido por acaso, mas em virtude de uma sociedade em constante evolução e, as TDIC, pelo seu potencial, têm ditado o ritmo dessa evolução, fazendo com que nos esforcemos ao máximo para acompanhá-las, afinal, elas influenciam diretamente na forma como nos comportamos, interagimos, aprendemos e vivemos.

As TDIC têm feito parte da vida humana, modificando nossos hábitos e redimensionando as questões relativas a tempo e espaço e a internet, tem sido a responsável por grande parte das mudanças que têm ocorrido em todos os setores da sociedade, apesar de o surgimento dela não ser considerado como a revolução tecnológica “mas como uma das etapas na evolução e aprimoramento da comunicação social e das capacidades sociocognitivas humanas” (BRAGA, 2013, p. 08).

Conforme Silveira (2001, p. 42), “a atual revolução tecnológica aumentou a capacidade de se produzir, armazenar e processar informações, ou seja, ampliou o potencial do pensamento humano”. Nesse ínterim, o homem se vê diante da necessidade de modificar não apenas a forma de lidar com esse novo cenário, mas também com a forma de pensar, que também sofre modificações bastante significativas. Essa revolução tem se destacado tanto a ponto de permitir que estejamos em diversos lugares ao mesmo tempo sem nos mover fisicamente, graças à ubiquidade das coisas (SANTA-ELLA, 2013), o que nos leva a refletir sobre o potencial das TDIC e sobre nosso papel nesse contexto.

Quando falamos em tecnologias digitais estamos nos referindo não só aos equipamentos, à internet e aos programas, mas também aos usos que as pessoas fazem desses equipamentos, da internet e dos programas e o espaço que isso ocupa em nossa estrutura social (SCHLINDWEIN & BOA SORTE, 2016, p. 14).

No contexto escolar, os usos de tecnologias digitais têm sido cada vez mais constantes, e não por acaso, mas pela necessidade de a escola ver com bons olhos as mudanças e acompanhá-las, permitindo ao aluno novas formas de aprendizagem de acordo com o tempo no qual ele se encontra.

Nesse viés, é preciso que aprendamos a usar adequadamente essas tecnologias, pois nas escolas, quando o assunto é tecnologias digitais, é muito frequente o uso de projetores multimídia acoplados a computadores para a exibição de vídeos, documentários e apresentação de *slides*, o que demonstra que a mudança que se espera com o uso das TDIC não tem acontecido da forma apropriada, pois a aula continua com o seu aspecto de exposição e o professor como o centro do processo, quando deveria ser o aluno o protagonista, e as tecnologias digitais usadas de forma mais contextualizada, como por exemplo, o próprio aluno utilizando seu celular em sala de aula sob a orientação do professor, para a realização de uma pesquisa, ou para assistir a um vídeo com o propósito de realizar uma atividade logo em seguida.

A esse respeito, uma pesquisa realizada pelo Movimento Todos pela Educação<sup>2</sup>, em 2017, intitulada *O que pensam os professores brasileiros sobre tecnologia em sala de aula*, vem ao encontro desse contexto. Essa pesquisa foi feita por amostragem, envolvendo 4.000 professores das cinco regiões do Brasil, do Ensino Fundamental, Médio e da EJA.

Nessa pesquisa, os resultados apontaram que o uso mais frequente da tecnologia em sala de aula é a apresentação de informações, demonstrado por 72% dos entrevistados. A pesquisa indicou ainda que apenas 1/3 dos professores declara ter facilidade ou ex-

---

2 Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/metodologia/>. Acesso em 03 ago. 2020.

pertise no uso de tecnologias digitais. A maioria (55%) faz uso regular por necessidade ou curiosidade por novas ferramentas para auxiliá-los no dia a dia, mas o seu uso na educação não é regular.

Uma outra pesquisa, a TIC Educação 2018<sup>3</sup>, realizada em escolas públicas e particulares brasileiras em 2018, com 5.125 participantes (professores, diretores e coordenadores) aponta para o crescimento do interesse dos professores sobre o uso de tecnologias no trabalho. Mostra que 76% dos professores *utilizam a internet para desenvolver seus conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem*.

Esses dados revelam que o professor tem estado aberto à aprendizagem em relação ao uso das tecnologias digitais em benefício do ensino, apesar da resistência, do desencanto e do ceticismo de alguns com a tecnologia, prova disso é que essa pesquisa revelou que 90% dos professores afirmaram que aprenderam sozinhos a usar as tecnologias, 87% deles buscaram orientação dos parentes e familiares e 82% procuraram a ajuda dos pares.

Diante do contexto supracitado, é preciso que a escola possibilite ao aluno a oportunidade de,

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Não se trata de usar as TDIC apenas porque elas estão sendo usadas em todos os setores da sociedade, mas porque elas são

---

3 Disponível em <https://www.cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em 03 ago. 2020.

uma realidade, são uma necessidade para os cidadãos desse século, e eles precisam usá-las para a sua sobrevivência, visto que a construção, disseminação e consumo de bens e serviços estão cada vez mais atrelados a elas. Nessa linha de raciocínio, “é preciso reconhecer que as formas de comunicação e construção de conhecimento mudaram e é necessário que a escola acompanhe tais mudanças [...] Para tanto, é necessário incorporar as práticas de letramento digital” (BRAGA & VÓVIO, 2015, p. 60-61), oportunizando ao educando poder olhar para as TDIC de forma crítica e responsiva. Nesse sentido,

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos de ensino e aprendizagem exige que os professores dominem não somente um novo instrumento ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem (BOA SORTE, 2017, p. 121).

É preciso um esforço da parte do professor para inserir as TDIC em suas aulas de forma constante. Mas uma inserção contextualizada, pois não adianta usar as TDIC de qualquer forma, somente para demonstrar adesão a elas, mas fazer uso planejado delas, de modo que o processo de ensino-aprendizagem mude, e que os alunos, de modo geral, sintam-se parte desse mundo tecnológico. É preciso lembrar que “[...] estamos em uma época de grandes transformações, e todos nós temos três opções: temê-las, ignorá-las ou aceitá-las” (JENKINS, 2009, p. 09). Dado o contexto atual, enquanto educadores preocupados com a formação dos alunos deste século, a decisão mais acertada é aceitá-las, uma vez que tal aceitação significará permitir ao aluno continuar aprendendo e sentir-se inserido na sociedade da informação.

Infelizmente ainda há uma parcela significativa de alunos sem acesso às tecnologias mais recentes, o que faz com que eles estejam em situação “inferior” àqueles que têm acesso constante a elas, algo que contribui para que certas posições de poder continuem a vigorar na sociedade e para que os alunos mais pobres, que em outros momentos foram excluídos de outros bens, continuem a encontrar diferentes entraves para usufruir das benesses das tecnologias digitais da informação e comunicação (SILVEIRA, 2001 & Braga, 2013). Nessa perspectiva, “[...] os educadores podem se envolver na criação de ambientes que incentivem a exposição a perspectivas que incluam grupos marginalizados e permitam uma maior compreensão de uma variedade de etnias, culturas, origens socioeconômicas e orientações sexuais” (Boa Sorte, 2020, p. 200). Como os educadores estão à frente do processo de ensino-aprendizagem, cabe a eles empreender esforços para combater qualquer tipo de exclusão.

A exclusão digital é algo bastante notório mas, mesmo percebendo que há uma parcela significativa de pessoas desfavorecidas em relação às tecnologias digitais, há uma tendência muito grande no uso das TDIC na escola, portanto, não devemos ficar alheios a ela, devemos investir esforços para fazer parte das mudanças (BRAGA, 2013). No entanto, é preciso que façamos o uso contextualizado dessas tecnologias, pois, vemos cotidianamente muitos professores fazendo uso delas, mas ainda estando no centro do processo, o que não contribui para o protagonismo do aluno.

Nesse viés o *Google Classroom*, parece ser uma boa escolha para lidar com tal problemática, uma vez que, pela sua dinamicidade, o aluno tem a oportunidade de criar conteúdo ao mesmo tempo que recebe conteúdo postado pelo professor. Dadas as condições possibilitadas pela *web 2.0*, os alunos podem, através deste aplicativo, construir junto com o professor, num processo intera-

tivo cujo principal fim é a melhoria da educação e a facilitação na forma ensinar e de aprender.

## 2 O GOOGLE CLASSROOM E SEU POTENCIAL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, os aplicativos invadiram nossas vidas, facilitando muitas das nossas atividades diárias. No entanto, no tocante à educação, poucos aplicativos até o momento conseguem servir tão bem para a escola, destacando-se, nesse contexto, o *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* – um aplicativo pensado exatamente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O Google Classroom é uma plataforma online que permite aos professores otimizar o processo de se tornar digital com seus alunos. Os professores podem criar uma classe no Google Classroom, fornecer aos alunos um código de adição ou convidá-los por e-mail e começar a se comunicar rapidamente com os alunos sobre as informações da aula, atribuições e documentos (KEELER & MILLER, 2015, p. 12, tradução nossa).

Trata-se de uma interface bastante útil para uma dinamização do trabalho docente, além de ser um canal de aproximação entre educador e educando, tendo em vista que o educando, por geralmente estar familiarizado com tecnologias digitais, tem uma grande tendência de responder positivamente a um trabalho com foco em tecnologias digitais, principalmente quando se trata de dispositivos móveis (*notebook, tablet e smartphone*), com os quais ele já tem contato diário.

O *Google Classroom* é um aplicativo gratuito que faz parte do *G Suite For Education*. Foi lançado em 2014 visando tornar mais fácil o processo de compartilhamento de arquivos entre educadores

e educandos, além de melhorar o trabalho docente e motivar os discentes a aprender em ambiente virtual (ARAÚJO, 2016).

Nos últimos seis anos, no que tange ao uso de tecnologias digitais, esse aplicativo tem despontado como uma via eficiente para a construção de conhecimento e inovação do ensino, por possibilitar um hibridismo, ou seja, uma união entre o ensino presencial e o ensino a distância. Esse aplicativo tem, dentre tantos pontos positivos, a possibilidade de fomentar a aprendizagem colaborativa, seja entre alunos e alunos, alunos e professores ou professores e professores, já que ele permite que um professor convide um ou mais colegas para participar de sua sala virtual sempre que achar oportuno, como em uma atividade interdisciplinar, por exemplo.

Assim, ao fazer o estado da arte das pesquisas desenvolvidas na área da educação em torno desse aplicativo, nota-se que é um objeto de estudo recente, aparecendo na literatura internacional a partir de 2015 e na nacional, a partir de 2016, apesar de ter sido criado pela *Google* e apresentado ao público em 2014.

Os bancos de dados mais credenciados para esse tipo de pesquisa (BDTD Nacional, Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico) têm revelado que, desde o seu aparecimento, cinco anos atrás, dezenas de trabalhos têm sido produzidos em âmbito nacional e internacional, aparecendo em periódicos, congressos nacionais e internacionais, simpósios, mostras científicas, seminários e repositórios institucionais em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes estados brasileiros, demonstrando que esse aplicativo tem grande potencial para o processo de ensino-aprendizagem<sup>4</sup>.

---

4 O Google Sala de Aula como Interface de Aprendizagem no Ensino Superior, produzido no estado de Alagoas, em 2018, por Edivan Claudino Soares da Silva; Um relato de experiência usando Google Sala de Aula para apoio à aprendizagem de Química, produzido no estado do Amazonas, em 2018, por Gerla Myreia Lima da Silva e José Francisco de Magalhães Netto; O uso da ferr-



Dentre os trabalhos encontrados no Brasil, a dissertação de Malta (2019) analisou as contribuições da aprendizagem cooperativa com o uso de tecnologia no ensino de progressões no ensino médio de uma escola estadual em Manaus. Araújo (2016), em sua dissertação, discutiu sobre o uso do *Google Classroom* no ensino numa turma de matemática, concluindo que a inserção das TDIC na sala de aula, através desse aplicativo contribui decisivamente para o ensino de matemática. Já Coelho (2019), analisou as potencialidades do *Google Classroom* para potencializar as interações entre professores e estudantes em aulas de língua espanhola.

Assim, “ensinar no século XXI significa ensinar a geração XXI. Significa ajudar e monitorar os alunos a aprender e implementar habilidades do século XXI. [...] os professores devem ser muito receptivos a qualquer nova tecnologia para garantir o melhor aprendizado” (Iftakhar, 2016, p.17, tradução nossa).

Nesse ínterim, enquanto docentes, precisamos enxergar a tecnologia digital não como adereço, mas como um caminho fecundo para favorecer a aprendizagem discente, algo que o *Google Classroom* já tem feito na Bahia e em outras partes do Brasil e do mundo. Nesse contexto, Keeler e Miller (2015) apresentam em seu livro *50 Things you can do with google classroom*, dezenas de possibilidades de como o professor pode usar esse aplicativo em sala de aula, mostrando a relevância acadêmica desse objeto e o porquê de ele estar sendo bastante utilizado atualmente.

---

menta *Google Classroom* para o professor promover a cultura digital em sala de aula, produzido em Santa Catarina, em 2017, por Tiago Mühlbauer; *Google Sala de Aula*: criando turmas virtuais, produzido no estado do Rio Grande do Sul, em 2018, por Ana Paula Lausmann Ternes; A coesão lexical com o uso do aplicativo *Google Classroom*, produzido no estado do Paraná, em 2018, por Paulo Otávio de Oliveira; O uso das ferramentas do aplicativo *Google Sala de Aula* no ensino de História, produzido em Sergipe, em 2018, por Adilson Nobre do Nascimento. Esses são apenas alguns trabalhos, dentre dezenas que foram encontrados nas bases de dados mencionadas.

O *Google Classroom* pode ser baixado gratuitamente em computadores, celulares e *tablets*. É usado por alunos e professores para complementar o ensino da sala de aula. Para ter acesso gratuito a esse aplicativo, é preciso que a escola tenha uma conta institucional junto à *Google*. Após a adesão da escola junto à *Google*, professores e alunos podem criar uma conta institucional no *gmail* para ter acesso ao aplicativo e a outras ferramentas do pacote *G Suite For Education*, a exemplo do *Google Drive*, *Google Docs*, *Google Forms*, *Hangouts*, entre outros. Mas há também a possibilidade de o professor, através de uma conta particular, criar uma sala de aula virtual, assim como os alunos, com seu *e-mail* pessoal, podem participar dessa turma a convite do professor, desde que esse *e-mail* seja do *gmail*.

Uma vez baixado o aplicativo, o professor monta sua sala postando conteúdo, vídeo, *links* e qualquer material, deixando tudo à disposição do aluno, que pode acessar a qualquer momento. O interessante desse aplicativo é que o aluno não enche a memória do seu celular com o material postado, pois o mesmo fica salvo no *Google Drive*, cujo espaço é ilimitado para alunos e professores. As atividades que o professor posta no *Google Classroom* podem ser respondidas lá mesmo, e o professor tem todo o controle dos alunos que fizeram ou não as tarefas, podendo inclusive enviar avisos para os pais dos alunos que estiverem sem cumpri-las.

No que se refere ao trabalho diário, esse aplicativo permite a criação de diferentes atividades, as quais o professor pode disponibilizar em anexo *links* para imagens e vídeos, para que o aluno ultrapasse as fronteiras do texto escrito e conte com um pouco mais de dinamismo no processo de ensino-aprendizagem. Como forma de organização para o trabalho docente, é uma ferramenta bastante útil, uma vez que ajuda o professor a fazer um planejamento mais bem elaborado de sua aula, além de ter esse material

todo registrado, podendo adaptá-lo para outras atividades ou reutilizá-lo com outras turmas.

Para o processo avaliativo é excelente, uma vez que tudo fica registrado nele, com relatórios do progresso individual dos alunos em cada disciplina, demonstrado através de diferentes gráficos e planilhas. São diversas as possibilidades desse aplicativo para o ensino, cabendo ao professor explorar todas elas e aproveitar o potencial dos alunos no que se refere ao uso de dispositivos móveis.

Para elencar as diversas possibilidades oferecidas pelo *Google Classroom*, podemos ver abaixo 50 possibilidades, partindo de Keeler e Miller (2015), cuja obra já foi citada.

- Fazer anúncios de classe;
- Compartilhar recursos;
- Manter vários arquivos em uma atribuição;
- Criar uma lição;
- Trabalhar sem papel;
- Visualizar facilmente o envio do aluno;
- Simplificar o processo de entrega;
- Proteger a privacidade;
- Incentivar a colaboração em sala de aula;
- Reduzir a trapaça;
- Criar uma discussão;
- Organizar tarefas com datas de vencimento;
- Dar *feedback* antes dos alunos enviarem;
- Contactar alunos por *e-mail*;
- Notificar os alunos que podem precisar de ajuda;
- Perguntar e dar respostas da tarefas;
- Criar uma lista de reprodução *ad hoc*;
- Enviar *feedback* por *e-mail*;
- Criar pastas;

- Linkar diretamente para o trabalho do aluno;
- Coletar dados;
- Compartilhar com várias classes;
- Tomada de notas colaborativa;
- Exibir trabalhos do aluno;
- Disponibilizar cópia dos slides para cada aluno;
- Chamadas telefônicas de pais alvo;
- Votação;
- Compartilhar um documento com a classe;
- Saber quem edita um documento colaborativo;
- Link para um *site*;
- Opinião dos pares;
- Ajuda fora do expediente;
- Distribuir notas;
- Compartilhar aprendizagem informal;
- Enviar um *e-mail* para o professor;
- Eliminar documentos da página inicial;
- Projetos de alunos;
- Ter um lugar para todos os arquivos;
- Documento de trabalho digital;
- Alunos criam documento do *Google*;
- Identificar claramente o trabalho do aluno;
- Ver tarefas;
- Colaborar com colegas;
- Horário de atendimento virtual;
- Reuniões virtuais de professores;
- Simplificar o aconselhamento;
- Observar outra sala de aula;
- Assistir os alunos a fazerem a lição de casa;
- Compartilhar amostras de alunos;
- Fornecer opções.

Como se pode notar, o professor pode fazer diversas coisas através deste aplicativo. A princípio, o professor pode achar que se trata de muitas informações, no entanto, a usabilidade do aplicativo se destaca, e o docente aprende a realizar grande parte dessas funções em poucos dias, seja explorando sozinho, seja a partir dos diversos tutoriais que ele pode encontrar na internet. Das 50 dicas acima, algumas podem ser feitas pelos alunos.

Vale salientar que,

Qualquer produto de sucesso requer foco no usuário: a compreensão de quem usarão o produto e como o usarão. Quando criamos o Google Classroom, isso significava entender professores e alunos e como a tecnologia poderia ser aplicada aos seus problemas e oportunidades. Tivemos a sorte de ter alguns ex professores que trabalham no design e engenharia de produto no Google e, mais importante, nos associamos a professores ativos para compreender suas dores e suas esperanças de ensinar de forma mais eficaz e eficiente (KEELER & MILLER, 2015, p. 08, tradução nossa).

Ao analisar atentamente a citação em voga, notamos uma diferença marcante quando o assunto é tecnologias digitais em favor do processo de ensino-aprendizagem. É comum alguns aplicativos serem criados com outros fins e serem adaptados para a escola, tentativa que, em grande parte dos casos, acaba trazendo resultados negativos e frustrações com as tecnologias. Ou seja, não adianta usar o *facebook*, criado para fins de entretenimento e comerciais para a educação sem fazer as devidas adaptações. Trata-se de uma tecnologia riquíssima em possibilidades para o trabalho docente, no entanto, é preciso que o professor a compreenda bem e saiba explorar suas potencialidades em favor do ensino.

Quando voltamos nosso olhar para o *Google Classroom*, o foco é totalmente diferente. Ele foi pensado para a educação e teve a

participação de professores para que chegasse à fase de usabilidade de hoje, sendo utilizada desde a educação básica ao ensino superior em todo o país, e com uma boa aceitação. Neste momento de pandemia, tem sido uma das ferramentas tecnológicas mais eficazes.

O Google Sala de aula continua melhorando à medida que ouvimos o feedback e encontramos as mudanças mais impactantes que podemos fazer para ajudar professores e alunos. Mas a força positiva mais impactante para os professores na aplicação do Google Sala de aula e outros produtos de tecnologia educacional têm sido seus pares. Há professores que se tornaram especialistas na aplicação de tecnologia e se tornaram mentores para outros [...] (KEELER & MILLER, 2015, p. 08, tradução nossa).

De fato, a disponibilidade de muitos professores para ensinar seus pares a usar o *Google Classroom* e ratificar sua qualidade é bastante notória, basta ir à internet à procura de tutoriais sobre este aplicativo que várias respostas serão encontradas, nas quais professores ensinam passo a passo a usar essa ferramenta e mostram todos os benefícios de se trabalhar com ela. Os *links* em rodapé são apenas algumas das dezenas de exemplos de professores que compartilham seus conhecimentos acerca do uso deste aplicativo<sup>5</sup>.

---

5 <https://www.youtube.com/watch?v=7kCsZ-nOknk>  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_yxqcMDLeg](https://www.youtube.com/watch?v=_yxqcMDLeg)  
[https://www.youtube.com/watch?v=Cn\\_2Qd0bPYU&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=Cn_2Qd0bPYU&t=8s)  
<https://www.youtube.com/watch?v=HP5RphFZBGo>

### 3 O USO DO *GOOGLE CLASSROOM* EM UMA ESCOLA BAIANA

Como foi sinalizado na introdução deste trabalho, o objetivo deste artigo é discutir o potencial do *Google Classroom* para o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco uma escola do ensino médio, localizada no município de Antas – BA. A decisão por tratar dessa temática tecnológica neste contexto se deu pela compreensão da necessidade e pela percepção de que é mais fecundo falar de um lugar que se conhece, com o qual se tem contato, uma vez que o olhar tende a ser mais aprofundado.

O Colégio Estadual Doutor Antônio Carlos Magalhães, mais carinhosamente chamado de Colégio ACM, está situado na sede do município, e atende cerca de 320 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, todos do ensino médio.

Desde que as aulas presenciais foram suspensas, em março, a equipe diretiva, juntamente com a equipe de coordenação e com a equipe docente, decidiram por não interromper o processo de aprendizagem dos alunos, aderindo ao trabalho com tecnologias digitais diversas (por conta própria), nas 3 primeiras semanas e, a partir da quarta, ficou acordado o uso do *Google Classroom* por todos os professores.

Vale frisar que esse aplicativo já era usado esporadicamente nessa escola por um professor desde 2018, devido ao fato de ele ter feito um curso de aperfeiçoamento ofertado pelo estado da Bahia entre 2017 e 2018 acerca deste aplicativo. No entanto, com a pandemia, o aplicativo passou a ser ferramenta obrigatória. Alunos e professores criaram suas contas e passaram a interagir a partir dela, algo que demonstrou um pouco de resistência, no início, de ambas as partes, mas, com o passar dos dias, todos compreenderam a importância de aprender e ensinar através dele.

Diante do contexto supracitado, o referido colégio, a partir de um planejamento elaborado pela coordenação, juntamente com a equipe diretiva, especificou os dias que cada área iria trabalhar, orientando os alunos sobre todo o cronograma semanal, usando para isso o *Google Classroom*. O quadro abaixo apresenta o cronograma semanal adotado pela instituição de abril até julho (primeira proposta adotada).

**Quadro 1: Cronograma inicial adotado pelo Colégio ACM na pandemia. Fonte:**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
LINGUAGENS	<b>HUMANAS</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>FOLGA</b>
Português	Geografia	Biologia	Matemática	0
Arte	História	Química	Estatística	0
Inglês	Sociologia	0	0	0
Redação	Filosofia	0	0	0
Educação Física <sup>6</sup>	0	0	0	0

Autoria própria.

A partir do quadro, pode-se notar a preocupação da instituição em seguir seu calendário letivo, trabalhando com todas as áreas durante a semana, tendo um cuidado de deixar a sexta-feira livre para que os alunos pudessem descansar um pouco, afinal, estudar *online* requer um pouco de tempo para que os alunos possam se acostumar com a rotina. Além disso, o estado não impôs que as aulas seguissem nesse modelo. Apesar de todo o esforço por parte de toda a comunidade escolar, não há nenhuma certeza se essas aulas serão computadas ou não como letivas, devido a fatores di-

6 A disciplina Educação Física é trabalhada na segunda-feira, na área de Linguagens. Todos os zeros a sua frente, bem como em várias partes do quadro foram colocados para satisfazer as normas da revista, pois o sistema não identifica espaços vazios em quadros, o que acaba desconfigurando-o e prejudicando as informações neles presentes.



versos, como falta de acesso de alguns alunos, por exemplo, e de condições materiais de outros para levar adiante essa rotina.

Analisando cuidadosamente o contexto do ensino realizado na instituição neste período – o ensino remoto, podemos elencar os principais problemas que se apresentaram: falta de aceitação de muitos alunos de estudar remotamente; incompreensão de muitos alunos acerca da diferença entre educação a distância e ensino remoto; falta de acesso à internet por parte de alguns alunos; falta de dispositivos móveis (*notebook, tablet e smartphone*) por parte de alguns alunos; falta de interesse de muitos alunos que, apesar de terem as condições materiais e de acesso negavam tais condições; descrença de muitos pais e dos próprios alunos sobre a validade das aulas remotas, entre outros.

Diante de todas as adversidades encontradas, a equipe escolar optou por nunca parar as atividades letivas, por entender, assim como vários ícones educacionais, a exemplo do professor e pesquisador Antonio Nóvoa<sup>7</sup> e da professora e pesquisadora Edméa Santos<sup>8</sup>, que parar o trabalho durante a pandemia não é a solução; que cruzar os braços não é uma escolha, sob o risco de contribuímos ainda mais com as desigualdade sociais, bastante acentuadas na sociedade.

Segundo esses pesquisadores, as camadas mais abastadas da população estão estudando desde o início da pandemia, assim, para a classe pobre que parar de estudar, essa desigualdade no conhecimento, que também é social, só tende a aumentar ainda mais, razão pela qual nosso colégio tomou a decisão correta.

---

7 Formação Continuada – Aula Magna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nleo>. Acesso em: 12 ago.2020.

8 Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UD0KrPkHBiY>. Acesso em: 12 ago.2020.

No início de agosto, depois de um longo período sem respostas concretas da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, acerca da validade das aulas remotas que estavam acontecendo na unidade escolar, houve uma queda significativa na participação dos alunos, muitos imaginando que estavam trabalhando em vão e que não teriam seus esforços reconhecidos. Por esse e outros motivos de ordem institucional, toda a equipe escolar resolveu amenizar um pouco a carga de aulas e atividades, elaborando um cronograma mais flexível, como pode se observar abaixo:

**Quadro 2: Cronograma atual adotado pelo Colégio ACM na pandemia.**

1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA
LINGUAGENS	HUMANAS	<b>MATEMÁTICA E NATUREZA</b>
Segunda: Arte e Ed. Física	Segunda: Filosofia	Segunda: Química
Terça: Português	Terça: Sociologia	Terça: Matemática
Quarta: Inglês	Quarta: História	Quarta: Biologia
Quinta: Redação	Quinta: Geografia	Quinta: Matemática Financeira
Sexta: Atividades da área	Sexta: Atividades da área	Sexta: Atividades da área

Fonte: Autoria própria.

O quadro anterior, da forma como está organizado, evidencia a adaptação que a escola fez para conseguir manter os alunos estudando, diminuindo a quantidade de disciplinas por dia e reservando um dia específico para as atividades de fixação. Apesar de reduzir significativamente as tarefas, foi uma decisão acertada, pela compreensão de que é melhor isso do que parar totalmente.

Em síntese, apesar de todas as adversidades encontradas ao longo dos últimos meses, os resultados são bastante satisfatórios, uma vez que professores e alunos conseguiram aprender a usar o

aplicativo rapidamente, devido a sua usabilidade e frequência, e de conseguirem estabelecer uma comunicação semanal de forma organizada, algo que dificilmente se conseguiria através de outra ferramenta tecnológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a discutir sobre um objeto de estudo bastante disseminado nos últimos meses – o *Google Classroom*. Desde que as aulas presenciais foram suspensas por conta da pandemia da Covid-19, em março, as instituições escolares têm buscado, de diferentes formas, levar adiante seus trabalhos, procurando as ferramentas tecnológicas que ofereçam as melhores possibilidades de uso para professores e alunos e, após uma série de testes com diferentes aplicativos, o *Google Sala de Aula* tem se destacado pela sua eficiência e usabilidade.

Durante a discussão empreendida, tomamos o cuidado de fazer uma breve contextualização acerca das tecnologias digitais e ensino, mostrando o quanto tem crescido o seu uso na educação. Também destacamos a necessidade de os professores ultrapassarem o uso equivocado das tecnologias digitais, muitas vezes utilizadas como pretexto para a inovação e a necessidade de um uso contextualizado delas. Ou seja, planejar uma aula em cima da tecnologia digital disponível e não utilizá-la apenas como suporte para uma aula que continua tradicional. A exclusão digital também foi um ponto tocado acerca das tecnologias digitais, algo que infelizmente ainda precisa de políticas públicas sérias de inclusão.

Sobre o foco principal deste trabalho, o *Google Classroom*, trouxemos uma discussão bastante detalhada e atual, e pontuamos passo a passo algumas possibilidades oferecidas por este aplicativo, partindo não apenas de conhecimentos práticos do aplicativo, mas,

principalmente de referências de peso na área, a exemplo de Keeler e Miller, com a obra *50 coisas que você pode fazer com o Google Classroom*, uma obra ainda desconhecida do grande público que usa este aplicativo, e que foi fundamental para esta discussão.

Por fim, trouxemos o contexto da pesquisa, evidenciando o público-alvo, o passo a passo de como a escola fez para prosseguir seus trabalhos durante estes últimos meses, sua adesão a este aplicativo e alguns resultados preliminares, como o engajamento de alunos e professores nas aulas através do *Google Classroom*, a facilidade de uso do aplicativo por docentes e discentes, graças à sua usabilidade, e o contato frequente entre esses atores do processo educativo, o que aponta para a possibilidade de resultados ainda melhores daqui por diante, tendo em vista que a adaptação ao ensino através desta interface tende a ser maior.

## REFERÊNCIAS

Almeida, N. A. et al. (2015). *Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage Learning.

ARAÚJO, H. M. C. (2016). *O uso das ferramentas do aplicativo “Google sala de aula” no ensino de matemática*. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Catalão.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 104 p.p.

Boa Sorte, P. (2017). Ambientes digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 27, jan/jun, p.121-140.

Boa Sorte, P. R., & Vicentini, C. (2020). Educating for Social Justice in a Post-Digital Era. *Práxis Educacional*, v. 16, p. 199-216.

Braga, D. B. (2013). *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Braga, D. B., & Vóvio, C. L. (2015). Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: Braga, D. B. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação social*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

Carvalho, F. C. A., & Ivanoff, G. B. (2010). *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Coelho, I. M. W. S. (2019). O uso do Google Classroom em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. *Revista EDaPECI*. São Cristóvão (SE), vol. 19, n. 1, p. 107-120, jan./abr.

Iftakhar, S. (2020). *Google Classroom: what works and how?* Disponível em: [https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3\\_35.pdf](https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf). Acesso em 10 ago.

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph.

Keeler, A., & Miller, L. (2015). *50 Things You can do with Google Classroom*. Disponível em: <https://alicekeeler.com/2015/05/11/50-things-you-can-do-with-google-classroom/>. Acesso em 10 ago. 2020.

Malta, V. S. (2019). *Ensino de progressões sob a abordagem de uma aprendizagem cooperativa mediada pelo classroom*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas.

Santaella, L. (2013). *Comunicação Ubíqua: representação na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.

Schлиндwein, A. F., & Boa Sorte, P. R. (2016). *Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa*. São Cristóvão: Editora UFS.

Silveira, S. A. (2001). *Exclusão Digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.



## CAPÍTULO 05

# DA APREENSÃO DO CÓDIGO ALFABÉTICO ÀS POSSIBILIDADES PRÁTICAS DO LETRAMENTO: O PORQUÊ DO SALUTAR ENVOLVIMENTO

### **ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8667-8725>

Estudante de graduação no curso de Pedagogia no Centro Universitário CESMAC. Foi membro discente do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia 2017-2019, ganhadora do Prêmio Mérito Acadêmico CESMAC 2017 e mentora CESMAC (2019). Desenvolveu como aluno-bolsista junto ao um grupo acadêmico o Projeto Extensionista Blablablando 2018/2019. Autora de contos infantis (frutos do projeto Blablablando) como o literário infantil AZ! - Editora Dialética (2020). É membro do Movimento Cultural Darcy Ribeiro. Atualmente trabalha como consultora pedagógica do núcleo de Pós-Graduação CESMAC. Email: [roselyfrazao3@gmail.com](mailto:roselyfrazao3@gmail.com)

### **ROSIANE MARIA BARROS SANTOS**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1666-463X>

Assistente Social e Pedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. É Assistente Social educacional de Escola Pública do Município de Maceió, é professora da Faculdade da Cidade de Maceió-FACIMA, no curso de pedagogia e do Centro de Estudos Superiores de Maceió-CESMAC. Foi professora substituta da Universidade Federal de Alagoas, nas disciplinas de Política e Organização da Educação Básica, Didática e Profissão Docente, foi Assistente Social da Clínica psicológica do CESMAC. Tem experiência na área de Educação e Serviço Social, com ênfase em Educação. E-mail: [raalunos@hotmail.com](mailto:raalunos@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

*(...) Olhai: daqui a setenta anos, um sujeito magro, amarelado, grisalho, que não ama nenhuma outra coisa além dos livros, inclina-se sobre a página anterior, a ver se lhe descomprou o despropósito; lê, relê, treslê, desengonça as palavras, saca uma*

*sílaba, depois outra, mais outra, e as restantes, examina-as por dentro e por fora, por todos os lados, contra a luz, espanjeira-as, esfrega-as no joelho, lava-as, e nada. Fica sempre o mesmo despropósito. (...)*

Memórias póstumas de Brás Cubas/Capítulo 72 - O Bibliômano

Machado de Assis

O presente trabalho pesquisou por meio de levantamento bibliográfico e diálogos vivenciados nas aulas do curso de Pedagogia a imensurável experiência do desenvolvimento da comunicação/expressão humana em meio social nascedoura, enquanto recorte escolarizado, no processo de alfabetização/letramento. Hoje, esta feitura apartada dos registros de sua respectiva historicidade parece algo desconexo se consideradas os diversos meios e fontes disponíveis e exequíveis. Entretanto, não é necessário reportar-se aos primórdios dos tempos para compreender que o homem inserido em um grupo demanda a imprescindível tarefa do comunicar-se e a esse respeito muito tem se desenvolvido desde os denominados “da caverna”, passando pelos egípcios e sumérios, jesuítas e indígenas e tantos outros que povoaram o mundo.

Porém, dos símbolos pictóricos feitos em pedras, argila, tecidos etc. às cartilhas, o objetivo continua sendo único: comunicar-se. Todavia, a esta arte parece não bastar o conhecimento dos símbolos e/ou códigos. De acordo com o referencial teórico levantado



e os conteúdos refletidos em sala de aula, este ato encontra sua origem na intencionalidade tanto do emissor quanto do receptor, no querer contar/expressar daquele e consequentemente no aceitar/atentar/explorar deste. Outro relevante ponto diagnosticado a ser considerado na viabilidade desta comunicação é o suporte, exercendo este papel fundamental na acessibilidade ou não do expressado, aliado a linguagem selecionada e nele impressa.

Assim, ao debruçar-se sobre a temática apresentada, esta pesquisa arguiu sobre o processo elementar no transmitir/receber informações: a alfabetização. E, em seu andamento foi perceptível nos referenciais que esta feitura não se esgota na tarefa do escrever e/ou do ler. Ao ingressar no processo escolarizado da alfabetização/letramento é indicado que o sujeito enverede por um percurso calcado pela interpretação, estabelecendo relações com as elaborações codificadas. Esta constatação partiu também da vivência de vídeos e slides experienciados na disciplina encarregada por propor saberes sobre o processo de alfabetização e letramento quando nos apontou indícios sobre a salutar tarefa de propor aos indivíduos em formação um entrelaçamento entre a apropriação do código alfabético e a reflexão exitosa de seu uso, intencionando para além da basilar codificação/decodificação, a possibilidade interpretativa na qual a escola/professor favorece ao estabelecimento de relações com o eu, seus pares, contextos, vivências, hipóteses, repertórios entre outros vetores que reverberam sentido e significado ao lido, nascendo aí a compreensão e a consequente aprendizagem tão ansiada pelo ambiente escolarizado.

Logo, segundo os autores estudados nesta pesquisa, se este sujeito é despertado/desafiado em ambiente escolar a desenvolver a habilidade interpretativa concomitantemente ao processo de alfabetização, este alcança majoritariamente uma autonomia/propriedade durante sua jornada formativa que o encaminha

de forma favorável ao desenvolvimento pleno indicado nos documentos legais vigentes e socioculturalmente necessário. Desta forma, esse indivíduo poderá atuar mais concreta e democraticamente no grupo no qual está inserido, pois o comunicar-se está muito além dos cadernos e livros, dele e de seus desdobramentos dependem diretamente o desenvolvimento dos sujeitos, de seus grupos sociais e conseqüentemente de sua nação.

Diante do exposto, este estudo analisou por meio de três macrotemas intitulados: Descortinando os receios e a ignorância: o código do código; Era uma vez: as contribuições literárias no processo de interpretação e aplicação exitosa do código e, Política Nacional de Alfabetização - PNA: acesso ou contenção? - a perspectiva sócio formativa cabida no processo de alfabetização/letramento desenvolvido atualmente e o conseqüente produto deste fazimento no tocante a atuação social dos sujeitos.

## **1 DESCORTINANDO OS RECEIOS E A IGNORÂNCIA: O CÓDIGO DO CÓDIGO**

Como primeira etapa desta elaboração, buscamos nos apropriar sobre a compreensão da dinâmica social na qual o sujeito de quem aqui hipotetizamos está inserido, pois segundo os teóricos explorados neste trabalho, o contexto do indivíduo poderá fornecer ou não a ele o entendimento de seu ponto de partida, do percurso a ser vivenciado e a projeção das possibilidades as quais pode alcançar. Além de torná-lo capaz o bastante para não subjugar-se, adquirindo em seu desenvolvimento as competências necessárias a uma construção social democrática, ou seja, galgando condições de convivência minimamente paritárias.

Entretanto, esta compreensão em solo brasileiro está atrelada a uma histórica sabotagem. De acordo com os escritos de Candido

(1999) da colônia ao sistema capitalista a engrenagem nuclear não aceita peças anatomicamente manufaturadas. Essas devem ser prioritariamente produzidas em forma patriarcal e custeadas ao preço da força nacional. O trabalho e seu resultado sempre foram o ponto de partida e por eles os processos foram e são desenvolvidos detalhadamente com intuito de manter-se o equilíbrio salutar ao *status quo*. Afinal, como aponta um dito popular bem conhecido no Brasil: em time que está ganhando não se mexe!. Pois bem, diante deste panorama se faz necessário indagar: o educar é salutar?

O cenário aqui delineado parece assim estruturado: as famílias se ramificam em papéis e atores predestinados; as escolas ensinam o necessário para o desenrolar da trama; as igrejas censuram as cenas; as polícias editam as imagens e o Estado tão somente assina a obra. Assim, o sentido de autonomia, do conduzir-se socialmente parece distanciado e sufocado pela rotina feroz do passar dos textos e atuação nas cenas.

Contudo, a pior constatação a ser experienciada é a de que os papéis, em muitos atos, parecem estar trocados ou minimamente invertidos. Porém por desconhecer o enredo de forma plena e conseqüentemente seu final, aos coadjuvantes não sobra ao menos o ímpeto para o imprevisto, implemento ou ainda sugestão. É aquela sensação de que poderia ser melhor desce seca pela goela ao final de cada dia.

E assim voltamos à questão: o educar é realmente salutar? Se a escola ensina a decodificar os textos, cada família já sabe onde atuar, a igreja e a polícia corrige os possíveis erros de gravação e o Estado se responsabiliza. O educar no sentido literal de dar a alguém todos os cuidados e subsídios fundamentais ao pleno desenvolvimento de sua personalidade complementar esta feita?

Bem, vamos aqui recortar a atribuição da escola delimitada neste trabalho: ensinar a codificar/decodificar os textos para a

atuação social, ou seja, comunicar-se de forma exitosa. Ao falarmos em escolarização como fruto de uma exigência social, com objetivo de possibilitar igualdade de oportunidades, logo se reflete sobre as vertentes que “(...) requerem trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e no cálculo” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, e TOSCHI, 2005, p.168). Diante desta lógica podemos compreender o porquê de se fazer necessário escolarizar elementarmente os sujeitos. Seria esta a forma de manter os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho em um ciclo de retroalimentação socioeconômica. No entanto, este processo parece não se desenvolver de fato, pois se temos no escopo deste trabalho o objetivo de oportunizar acessos igualitários, metaforicamente ilustrando, a roda gigante parece está ligada, mas estagnada. Os sujeitos até embarcam na rodada, porém ao sentarem nas cadeiras a impressão que temos é a de que o ensino limitado a decodificação não fornece força suficiente para alavancar a engrenagem e, o vislumbre tão aguardado de quando a cadeira chega lá em cima nunca é contemplado.

Sob esta perspectiva nos sentimos inclinados a discutir a proposição da alfabetização atrelada ao letramento, sob a ótica do desvencilhamento do sujeito à situação contextual imposta, com seus vários aspectos alienantes tantas vezes confundido com bem-estar que pretende ludibriar e fazer da exploração algo natural e histórico a ser mantido entre as gerações. Mas para reconfigurar um fazer forjado de forma velada por toda a trajetória do povo brasileiro é necessário que se construa um exército letrado, na perspectiva de reconfiguração de reflexão e pensamento, modos e modelos, atos e atitudes de maneira processual com vistas a produção de estranhamento que possibilite redimensionar o sentido real de equidade social.

## 1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA SOCIAL: DESENVOLVENDO UM SUJEITO CRÍTICO

“(...) Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha decidido as escadas.”

O espelho - Machado de Assis

No panorama educacional, para além dos conteúdos e dos muros da escola, este estudo compreende como passo inicial provocar os educadores com alguns questionamentos: qual o grau de comprometimento social do ensino que está ministrando? O que fazer com a teoria sugerida nos currículos que, por vezes, parece se perder em uma infinidade de pseudos propostas inovadoras?

Estas indagações se originaram nos diálogos em sala de aula durante o cursar da disciplina denominada Processos de alfabetização e letramento presente na matriz curricular do curso de Pedagogia e endossadas no levantamento dos referenciais bibliográficos nucleares a este trabalho. A teoria administrada nos contextos escolares sugerida em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendida como base enquanto proposta norteadora para o ensino atual, traz em seu bojo o apontamento do que o educador deve propor enquanto competências gerais: “(...) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” (BNCC, 2017, p. 09). Esta exposição evidencia o quanto se faz necessário trazer o contexto histórico e social para dentro do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente para dentro da sala de aula.

Ao atender o definido no documento basilar, os educadores certamente oportunizam a percepção crítica do universo apresentado, ou seja, no recorte da alfabetização, por exemplo, como Pau-

lo Freire já indicara, os sujeitos carecem mais do que soletrar que Eva viu a uva decodificando as letras, juntando as sílabas e lendo as palavras, eles precisam compreender, por exemplo, quem é Eva e porque ela é o sujeito de quem se fala, o que é ver e porque esta ação tem a pronúncia tão parecida com o som da letra v, qual fruta é essa chamada de uva. Se esta interpretação não for possível, este estudo entende que o professor, especificamente o alfabetizador, conforme o indicado na base deve prioritariamente ter a sensibilidade de entender as lacunas sócio-culturais presentes em sua turma e em cada aluno dela, como por exemplo investigar qual seria a fruta que aqueles sujeitos conheceriam mais significativamente.

Desta forma entendemos que sem a perspectiva de entrelaçamento entre o letramento e o processo de apropriação do código alfabético este encaminhamento não tem como se concretizar. Temas como meio ambiente, diversidade cultural e de gênero, cidadania, respeito às diferenças, ética e outros precisam de fato permear à formação dos sujeitos elaborando e construindo práticas que viabilizem uma atuação social exitosa.

O letramento, neste íterim, precisa ser traduzido como oportunidade de acesso, pois enquanto o sujeito social é pertencente a um contexto que se movimenta dialeticamente, exigindo constantes reformas contextuais e pessoais, a determinação de uma proposta alfaletadora possibilita além de uma aprendizagem integral sob o viés interpretativo, uma visualização da perspectiva real que rompe com a cegueira funcional sobre o conhecimento. Sob tal perspectiva Morin aponta como atribuição fundamental “(...) armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (MORIN, 2002, p.14).

### 1.1.1 Da leitura à ruptura: o trabalho pedagógico no despertar da autonomia

Diante do exposto, este estudo entende que ao falarmos em manipulação das massas a relação mais comum que estabelecemos é com o sistema político-econômico, mas se pesquisarmos de forma aprofundada é possível constatar que essa manobra é também decorrente de um trabalho educativo apartado da reflexão crítica em relação, por exemplo, às mensagens que são repassadas ou veiculadas pela mídia.

Um educador que se apropria de sua liberdade de ação, de sua capacidade de intervenção e do reconhecimento do que está a descortinar, alcança e propõe uma conscientização necessária ao processo educacional. Um caminho propositivo a esta feita libertadora ocorre, segundo os referenciais teóricos que orientam este trabalho, é por meio das discussões e leituras interpretativas, que desdobram e articulam pensamentos desordenados construídos no equívoco e amparado no âmago da própria sociedade com a finalidade alienatória.

Nesta perspectiva os textos que podem ser utilizados se materializam como instrumentos a serviço de um empoderamento pessoal necessário à sobrevivência de pessoas que são alijadas socialmente e, portanto, servem a uma minoria detentora de poder.

Um trabalho educativo sob parâmetros democráticos significa alfabetizar letrando, ou seja, concedendo condições aos sujeitos de reconhecer os antagonismos sociais a partir das interpretações contidas nos escritos, fazer e pensar por si. Por esta lógica acreditamos ser o processo de aquisição do mundo letrado o passo mais significativo na construção de um sujeito piloto de sua vida e o construtor de seus sonhos e ideais.

## 11.2 A atribuição escolar no processo de alfabetização e letramento

Ao analisar o contexto escolarizado, esta pesquisa entende que sua dinâmica é efetivada por meio do currículo. Entretanto, alguns conflitos parecem eclodir neste sentido, pois na gama sócio-disciplinar cabida na formação escolarizada se condensam o saber espontâneo e o sistematizado, o popular e o erudito, entendendo este último como trabalho elaborado fruto dos saberes populares.

Este currículo deve ser entendido não apenas como meio de acesso ao saber, deve ele ser discutido, explorado, implementado e defendido no intuito do desenvolvimento deste saber. Saviani (2016) afirma que:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. (SAVIANI, 2016, p. 55)

Diante disso, refletimos acerca dos primeiros passos dados em direção ao universo do comunicar-se, o alfaletorado, presente no espaço formativo escolarizado, com recorte situado no período da denominada alfabetização - hoje desenvolvido nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nele, para além do diagnosticar as competências linguísticas e as capacidades cognoscitivas dos su-



jeitos; perpassar os níveis pré-silábico, silábico (sem e com valor sonoro), silábico-alfabético até o denominado alfabético, a escola e o educador deve promover e estimular o protagonismo social, auxiliando esses sujeitos em formação a pensar com autonomia, hipotetizando junto a seus pares, estabelecendo relações dos saberes acessados com seu meio, preparando-os para uma atuação sócio-cultural exitosa.

Contudo, se esta escola observada como espaço propositivo ao desenvolvimento pleno não prioriza e proporciona um convívio dialético e acolhedor em meio a diversidade cabida no cenário escolar, muito provavelmente, esta formação provocará lacunas, pois seu percurso será fragmentado e, a este respeito, comumente, as possíveis causas são relacionadas às limitações do contexto sócio-cultural do sujeito, a rotina exaustiva dos conteúdos disciplinares ou ainda a delimitação conteudista imposta pelas avaliações externas realizadas em larga escala.

A instituição escolar deve reconhecer os sujeitos como responsáveis por atitudes e valores que corroborem para suas respectivas formações, viabilizando canais que articulem propostas acessíveis, como por exemplo, a experiência literária. Desta emanam variadas possibilidades e estratégias no tocante à leitura, à escrita, à interpretação e uso do código alfabético. Partindo destes mecanismos os objetivos educacionais podem ser alcançados de forma mais exitosa. Outra proposta interessante é o chamamento às famílias para integração com o trabalho pedagógico, praticando a escuta ativa e conseqüentemente implementando a identidade dos sujeitos na perspectiva de empoderá-los acerca de seu contexto e, desta forma favorecê-los ao relacionar sua leitura e escrita à prática social.

Pois encontrando-se a escola com a atribuição desafiadora de desenvolver nos sujeitos o senso crítico para a execução de um

papel sócio-político em meio ao seu grupo social, pesa sobre esta instituição a responsabilidade da formação plena dos indivíduos. Neste panorama o alfabetizar e o letrar atuam como fatores expressivos e preponderantes na oferta de condições para fundição dos conteúdos disponibilizados enquanto base formativa com as “temáticas relativas às questões de classe social, etnia, gênero, geração e outras, alicerçados nos princípios da cidadania e da democracia” (LIBÂNEO et al., 2005, p.177).

Esta intervenção com perfil social-curricular redimensiona à formação do sujeito em sua integralidade, pois ao desenvolver a articulação entre o código e sua aplicabilidade letrada, ao pensar coletivamente de forma responsável e atuante, ao valorizar esse sujeito como ator social e agente de transformações demandadas pela compreensão de seu espaço, este indivíduo se apropriará da força de seu intelecto, do pensamento altruísta em que a liberdade no agir e no pensar estão arraigados ao ato de conhecer, interpretar e aplicar coerentemente os resultados dos aprendizados e, assim viabilizará uma construção sócio-política coerente com os anseios sociais.

## **2 ERA UMA VEZ: AS CONTRIBUIÇÕES LITERÁRIAS NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO E APLICAÇÃO EXITOSA DO CÓDIGO**

*Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou? (...)  
Verbo ser - Carlos Drummond de Andrade*

Em um segundo momento as autoras deste trabalho exploraram as questões literárias como fazer propositivo ao comuni-

car-se, pois desde que o mundo é mundo e o homem nele habita em seus respectivos grupos, a comunicação media esta feitura e neste interim a cultural oral atuou por muitos anos como agente transmissor de saberes desenvolvidos pelos sujeitos. É bastante comum, por exemplo, encontrarmos escritos sobre o hábito humano de sentar em volta de fogueiras para ouvir as narrativas dos membros mais antigos de sua comunidade, costume esse que existe até os dias atuais, porém com ocorrência bem menos frequente. Entretanto, com o passar do tempo os sujeitos foram elaborando estratégias de registrar os fatos e assim, por meio de desenhos, símbolos, códigos, signos até chegar aos sistemas gráficos como o nosso conhecido alfabeto.

Todavia, o domínio desses sistemas em tempos remotos era limitado a alguns grupos sociais, geralmente os mais abastados. No caso do Brasil, país colonizado pelos portugueses, o processo de catequização dos índios trouxe em seu núcleo a alfabetização à luz da língua portuguesa imposta pelos jesuítas, segregando a língua nativa. Por conseguinte, o denominado progresso se efetivou à batuta de Portugal e “Do fundo do século XVII até quase os nossos dias, o brasileiro se habituou a mascarar a realidade por meio de imagens e da ênfase, que mostravam o seu país como paraíso terrestre e lugar predestinado a um futuro esplêndido.” (CANDIDO, 1999, p. 22)

Neste íterim, o presente trabalho buscou compreender as possíveis contribuições oriundas da experiência literária promovida pela escola, pois segundo Saviani “Os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações.” (SAVIANI, 2016, p. 59).

## 2.1 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

Ao refletir sobre essa questão literária a primeira relação que parece se estabelecer é com a permissão promovida pelo imaginário. Porém, onde aprendemos a imaginar? Qual a relação deste fazer com o desenvolvimento das hipóteses tão salutar a aprendizagem do código alfabético e sua aplicação?

Bem, de acordo com os diálogos vivenciados em sala de aula no curso de graduação de Pedagogia, todos os fazeres relacionados com o ensino e a aprendizagem são processuais. Saviani (2016) aponta que:

Em suma, os diferentes tipos de saber, do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmos. Eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que integrem o gênero humano. Isso porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir, Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (...) (SAVIANI, 2016, p. 63)

Portanto, ao propor leituras literárias em meio ao processo de alfabetização e letramento, pressupomos que a escola educa no sentido de imersão dos sujeitos no universo leitor, despertando neles o gosto pelas histórias, pelos contos, seus personagens, lugares, enredos, tramas que momentaneamente transportando-os e envolvendo-os em uma experiência estética fértil à aprendizagem.

Por exemplo, ao tomar por base o momento de uma roda de conversa com uma turma na qual é realizada uma leitura do conto literário da Chapeuzinho Vermelho, quantas relações os sujeitos podem hipotetizar no tocante a família, os perigos dos caminhos

desconhecidos etc. Os recontos podem acontecer com os mais diversos atores, cenários e causas e, para que esta prática se efetive basta que o espaço ao imaginário seja concedido, reverberando saberes e fazeres em um cenário no qual literalmente a vida imita a arte e absolutamente tudo e todos podem fazer parte.

## 2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A MUDANÇA DE CENÁRIO

Neste tópico, optamos por apontar um fazer frutífero ao experienciar a literatura, pois entendemos que o convite para a leitura de um conto pode ser recebido por diversas formas. Há quem vibre com a possibilidade de ouvir/narrar uma história, há quem haja mecanicamente, também pode ocorrer de alguém ignorar o chamamento ou se esquivar dele, ou ainda quem o rejeite sem nem saber do que se trata. Na escola, essas atitudes também acontecem muito cotidianamente.

Sobre este fazimento, o pesquisador Rildo Cosson (2018) lançou mão de algumas estratégias metodológicas na perspectiva de viabilizar a interação dos sujeitos com as obras, textos, palavras e letras, ressignificando a experiência do ler/interpretar.

Em quatro atos o autor propõe o que denomina de letramento literário. A Motivação é a primeira etapa, esta pode ser efetiva, por exemplo, pela catalogação de exemplares livrescos presentes em uma instituição escola, desta organização constrói-se uma lista com os títulos das obras que em seguida é apresentada aos indivíduos. Assim, despertando o interesse e a curiosidade acerca dos literários a serem escolhidos e experienciados.

Por conseguinte, ocorre a Introdução, apresentando autor e obra a serem degustados pelos envolvidos. Neste momento, todos os elementos paratextuais como capas, orelhas, lombadas, índices, prefácios, posfácios, dedicatórias, biografias entre outros são ex-

plorados, introduzindo assim a leitura de forma dinâmica e holística, encaminhando o leitor à compreensão da obra, suas origens, como também acessando os dados, crenças e espaços de fala dos autores.

A Leitura/Intervalo é o próximo passo nessa estratégia. Nele os professores podem identificar as dificuldades/lacunas de decodificação/decifração e dúvidas quanto ao vocabulário, fomentando implementações nas intervenções do processo de alfabetização/letramento. É este também um momento propício à validação das hipóteses, à interação entre os pares para resolução de conflitos e implementação dos saberes.

Ao final da proposta tem-se a Interpretação que pode se efetivar das mais diversas maneiras, pois entendemos que cada obra interage de uma forma singular com cada indivíduo, pois só ele carrega seu contexto a seu ritmo e entendimento e, assim transmite determinado experiência literária em conhecimento. Desenhos, dramatizações, exposições de versos em varal, recitais, maquetes, fotografias, músicas, entre tantas outras formas de expressão podem ser utilizadas para a socialização das experiências vivenciadas em cada turma/comunidade escolar envolvida.

Desta forma, o presente trabalho percebe na perspectiva desenvolvida por Cosson um fazer salutar e convidativo no qual os sujeitos são oportunizados a experimentar letras, palavras, textos, imagens, enredos de maneira plena e, neste percurso são provocados a estabelecer uma interação mais íntima com as obras que, não facultativamente, são apresentados e vivenciados de forma superficial e secundarizada.

### 3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - PNA: ACESSO OU CONTENÇÃO?

“Mas é bom um cidadão pensar que tem influência no governo, embora não tenha nenhuma. Lá na fazenda o trabalhador mais desgraçado está convencido de que, se deixar a peroba, o serviço emperra. Eu cultivo a ilusão.”

Graciliano Ramos

Em um movimento final de apropriação sobre a temática aqui analisada, este trabalho percorreu as definições lançadas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) apresentadas recentemente, mais precisamente em 11 de abril de 2019, no decreto 9.765 que institui a PNA. Por meio da qual Municípios, Estados e Distrito Federal amparados pela União implementam ações e programa com fins alfabetizadores. Este referido documento traz em seu início um tipo de legenda dos termos que permeiam, segundo o Ministério da Educação e Cultura, os fazimentos educacionais no contexto da alfabetização, a saber:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com

precisão, velocidade e prosódia; VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (Brasil, 2019)

Diante do exposto, um dado curioso diagnosticado ao analisar este documento durante o levantamento bibliográfico é o de que a expressão letramento não consta nos verbetes nucleares. Em vez disso expressões como: instrução, manipulação, literacia emergente e domiciliar e numeracia aparecem com notoriedade.

Por falar em literacia e numeracia, é preciso analisar mais detalhadamente estas expressões. De acordo com o PNA esses vocábulos representam conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes e/ou práticas. Então seriam eles substitutos do que representa no processo de alfabetização, o letramento?

Um outro ponto de atenção identificado neste estudo está disposto no parágrafo único do artigo 6º que versa sobre o público-alvo da PNA (2019), no referido parágrafo está descrito que são beneficiários prioritários crianças situadas na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, entendemos como prioridade todo e qualquer sujeito que demande a necessidade do comunicar-se/expressar-se em seu meio social.

Assim, entre termos conhecidos e inovadores o documento propõe uma atuação diretiva, baseada em evidências científicas.



Dispõe sobre objetivos, diretrizes, público-alvo, avaliação, princípios, forma de implementação e até cita passagens quanto a superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania, mas a impressão após uma leitura mais crítica é a de que este primeiro passo à democracia está imerso em um conflito entre ser base e básico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O convívio e a conseqüentemente formação humana é uma tarefa incrivelmente complexa e fervorosamente desafiadora. A escola enquanto espaço formativo abraça vidas e vivências que demandam bem mais que disciplinas. Estas, como apontado por Saviani (2006) carecem acolher os contextos que constituem seus currículos condensando olhares, mãos, peles, convites, oportunidades, direcionamentos, aceitação, respeito e promoção.

Os referenciais teóricos deste trabalho como Morin (2002) e Libâneo et al. (2005) postulam que a relação a ser desenvolvida entre a apreensão do código e a possibilidade da prática do letramento deve entrelaçar-se de modo inseparável. Entretanto, em muitos fazeres do processo de alfabetização/letramento estes pólos ainda parecem ser elaborados de modo paralelo, ou seja, se efetivam, mas não se entrelaçam.

Ensinar um indivíduo a ler e escrever é por si uma tarefa fantástica. Quem já experienciou esse fazer sendo ativo ou passivo, certamente, guarda saborosas lembranças deste momento. Em metáfora, é como conseguir em uma prova coletiva de agilidade decifrar um código que parecia indecifrável, grafado em um simples papel ou pedaço de pano ou ainda riscado na parede de um canto qualquer e, digitá-lo corretamente em um *display* que, ao detectar a seqüência correta destrava uma porta que, por sua vez,

concede acesso a um local nunca antes visitado, com uma infinidade de recantos, recursos, artefatos e objetos a serem explorados. No entanto esta decodificação e conseqüente acesso, para Candido (1999), parece ser mais valorizado do que a possibilidade de exploração do novo cenário.

E, em concordância com este teórico, para o presente estudo, essa estupenda habilidade de comunicar-se por meio do código só atinge seu ápice quando a confrontamos com cenas cotidianas que nos parecem banais e já superadas, como por exemplo: a espera velada por um transporte coletivo do qual só se reconhece pela cor ou pelo embarque do vizinho de bairro que todos os dias também dele faz uso; a espera pelo esvaziamento do guichê de atendimento para o pedido de ajuda para o uso do terminal eletrônico bancário; a não administração de um medicamento por não conseguir decifrar as instruções constantes na bula ou ainda a não participação na leitura compartilhada na escola no dia da família. Os sujeitos até conseguem se mover, mas carecem do assistencialismo internalizado em nós brasileiros desde a origem colonizadora.

A alfabetização e o letramento, neste contexto, são em suma os apresentadores e apresentados primários do e no percurso formativo dos sujeitos, sem eles a compreensão e o compromisso com o desenvolvimento não alcançam a necessária dinâmica retroalimentadora ao ascender. Ascensão essa que ultrapassa o saber sistematizado, escolarizado. Tratando assim de um crescimento apartado de escalas numéricas e aproximado do nível de atuação social possível em uma dinâmica fértil como a do letramento literário proposto por Cosson (2018), na qual a leitura pode ser experienciada processualmente, ofertando aos sujeitos uma relação íntima com os textos.

Dos primórdios à atualidade todos demandam e perpassam pelo comunicar-se. De salto em salto os sujeitos se percebem ora

refêns, ora algozes; ora agentes, ora pacientes; ora clementes, ora sementes diante da força da palavra. Então, neste sentido, o presente trabalho propõe uma reflexão de despedida: de que nos vale manter o código sob medida?

## REFERÊNCIAS

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. (2017). Educação é a Base. Brasília. MEC/ CONSED/ UNDIME. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver-soafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-soafinal_site.pdf). Recuperado em: 15/06/2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. 2019. *PNA - Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Recuperado em: 04/07/2020.

Candido, Antônio. (1999). *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. 3 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

Cosson, Rildo. (2018). *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Libâneo, José Carlos., Oliveira, João Ferreira de., & Toschi, Mirza Seabra. 2005. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO.

Saviani, Dermeval. 2016. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*. Rio de Janeiro, ano 3, v. 4 p. 54-84.


Villa, Fernando Gil. 1998. *Crise do professorado: uma análise crítica*. [tradução de Talia Bugel]. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papirus.



## CAPÍTULO 06


# **GENÉTICA TEXTUAL: UM ESTUDO SOBRE AS RASURAS EM MANUSCRITOS DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS, SEUS TIPOS E FUNÇÕES**

### **DAYANE ROCHA DE OLIVEIRA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-7077>

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, PPGLL da Universidade Federal de Alagoas, UFAL. Graduada em Letras/Língua Portuguesa, UNEAL. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, FSH. Estudante no grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação, UFAL. E-mail: dayoliveira92@hotmail.com

### **SÔNIA CRISTINA SIMÕES FELIPETO**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-0796>

Doutora em Linguística. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e Literatura da mesma universidade; Pesquisadora na área de Aquisição da Linguagem e de Aquisição da Escrita. Integrante do grupo de pesquisa Escrita, Texto & Criação do Laboratório do Manuscrito Escolar, LAME. E-mail: crisfelipeto@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo é um esforço no sentido de contribuir com os estudos em gênese textual que (raramente)<sup>1</sup> focalizam crianças de 7 anos que escrevem de forma colaborativa, em díades, seus primeiros textos. Assim, ele se organiza do seguinte modo: inicialmente, apresentaremos, ainda que brevemente, o campo da Genética Textual, seu nascimento e, em seguida, nos centraremos sobre um de seus principais conceitos, a rasura, e a forma como diferentes autores classificam suas funções (Fabre, Grésillon e Biasi) e tipos (Felipeto, Calil).

Dando seguimento, explicaremos os aspectos metodológicos do protocolo adotado para a coleta e o recorte dos dados. Como se verá, trata-se do Sistema Ramos<sup>2</sup>, ferramenta que permite acesso a todo o processo de produção textual, desde o momento em que os alunos combinam a história até o momento em que a concluem. Na sequência, procederemos à análise dos dados e à discussão dos resultados, esperando mostrar, por exemplo, com quais funções de rasura os alunos desta faixa etária estão mais familiarizados e com quais têm mais dificuldades de operar.

## 1 O ESTUDO DA GÊNESE TEXTUAL

A Crítica Genética é um novo campo interdisciplinar<sup>3</sup> que surgiu com a compra, feita pela Biblioteca Nacional da França, de uma

---

1 São escassos os estudos que analisam *processos* (e não o produto) de escrita do qual participam alunos entre 7 e 8 anos, recém-alfabetizados e que escrevem seus primeiros textos. Alguns são propostos por Felipeto (2012, 2019) e Calil (2008, 2011).

2 Um sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita) capaz de oferecer ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço real da sala de aula (contexto ecológico e didático).

3 Em geral, as abordagens em Genética Textual adotam a Linguística da Enunciação (Benveniste, Authier-Revuz), o Dialogismo bakhtiniano e a Psicologia Cognitiva.

importante coleção de Haine, em 1966 e a necessidade de analisá-la e documentá-la. A partir disso, no ano de 1968, o CNRS (*Centre National de La Recherche Scientifique*) criou uma equipe de pesquisadores, fundada e dirigida por Louis Hay, encarregada de classificar, explorar, editar e analisar essa coleção<sup>4</sup>. A nova corrente recebeu esse nome, conforme Grésillon (1991), após a publicação de uma coletânea publicada por Louis Hay, os *Essais de Critique Génétique* (em 1979, pela Editora Flammarion) e, desde então, tem apresentado um rápido crescimento, de acordo com Kamada (1997): sua “eficácia interpretativa”, segundo este autor, tem permitido à Crítica Genética “ampliar seu campo de aplicação. Assim, obras teatrais, filosóficas, até mesmo pictóricas e arquitetônicas figuram entre as reflexões genéticas propostas até então” (1997, p. 67).

Como decorrência da expansão de seu campo, Doquet (2003) propõe a substituição do nome “Crítica Genética” para “Genética Textual”, uma vez que o termo “Crítica” aparece sempre muito relacionado à “coisa literária” e não abrange, certamente, o conjunto das pesquisas preocupadas com o processo de produção, seja de uma peça teatral, de uma obra literária ou, como em nosso caso, de processos de escrita produzidos em sala de aula.

Faz-se crítica genética quando se analisa um documento autógrafo para compreender, no movimento da escritura, os mecanismos da produção; quando se investiga os caminhos percorridos pelo escritor e se verifica o processo que precedeu ao nascimento da obra e, também, quando se elaboram conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar, cientificamente, o precioso patrimônio que os manuscritos conservados nas coleções e arquivos representam.

---

4 Muitos outros manuscritos surgiram posteriormente, inclusive, manuscritos de Saussure e Benveniste. Para maiores informações, indicamos o site do ITEM: <http://www.item.ens.fr>

Para Grésillon, este novo campo tem como objetivo a descrição e a exploração dos mecanismos de escritura, confronta o que o texto foi com o que poderia ter sido, contribuindo, assim, para relativizar a noção de texto fechado, concluído e para dessacralizar a própria noção de Texto (GRÉSILLON, 1991, p.7-8), de modo que é necessário confrontar a obra de todas as maneiras possíveis, levando em consideração o seu processo de escrita (o escrever, o apagar, o rasurar, o reler, o acrescentar etc.), ou seja, o que antecede e procede a sua escritura.

Nesta mesma direção vai Fenoglio, quando afirma que “a genética dos textos visa [...] elucidar o trabalho da escritura e interpretar seu processo”. Para este fim, segundo a autora, “ela passa por uma análise das versões sucessivas em seus diferentes estados, mas nenhuma hierarquia obedece a um juízo de valor: tudo é levado em conta” (2013, p. 21). Esta pesquisadora ressalta, ainda, que, inicialmente, a disciplina genética foi fundada com base nos manuscritos de escritores, entretanto, houve um avanço em relação ao objeto de análise e hoje essa corrente está diversificada em função dos gêneros e tipos textuais materializados pelos manuscritos literários, científicos, de direito, etc., bem como os manuscritos de alunos recém-alfabetizados, que são o objeto dessa pesquisa.

De acordo com Grésillon, o manuscrito

porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frentéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (GRÉSILLON, 2007, p. 52).

Assim, o ato de escrever requer necessariamente o uso de rasuras, a tal ponto que Barthes, em um seminário na Rapp Square



(1976), pronunciou: “La litterature c’est la rature”. A esse propósito, Biasi comenta:

A obra literária escrita no primeiro rascunho sem a menor correção é provavelmente uma ficção, uma fábula que só tem credibilidade a partir do cruzamento entre uma certa ideia histórica de heroísmo intelectual [...] e a existência de textos publicados ou completos cujos rascunhos e arquivos preparatórios desapareceram completamente (BIASI, 1996, p. 01).

Se escrever parece ser indissociável do ato de rasurar, no próximo tópico, abordaremos os tipos e as funções da rasura apresentados pelos autores aqui analisados, os quais serão confrontados e discutidos.

## 1.1 FUNÇÕES DA RASURA

Como dissemos anteriormente, o objetivo desta seção é realizar um estudo comparativo acerca dos tipos e das funções da rasura a partir dos trabalhos de três geneticistas, a saber, Almuth Grésillon (1991, 2007), Pierre-Marc de Biasi (1996) e Claudine Fabre (1986, 1987).

É possível descobrir os mecanismos que envolvem a criação textual através da análise do processo de produção por meio dos tipos e das funções das rasuras feitas pelos escreventes. Acerca da rasura, Grésillon afirma que ela possui um caráter paradoxal, uma vez que é

simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de

apagamento dá acesso ao que poderia ter se tornado texto (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

Ou seja, à medida que o autor apaga algum termo, ele acrescenta outro que julga mais apropriado para o seu texto. Essa anulação, formada por intermédio da rasura, se transformará em novas possibilidades de escrita.

Conforme aborda a geneticista, a rasura apresenta três funções: a primeira, a que fornece opções para a reescritura é a **substituição**, “as duas outras servem seja para **deslocar**, seja para **suprimir definitivamente**” (GRÉSILLON, 2007, p. 100). Para Grésillon, reescreve-se para conseguir melhor adequação do texto, desloca-se porque se julga que determinada unidade fica melhor acima ou abaixo no texto e “suprime-se para estreitar, renunciar, rejeitar, censurar, etc.” (GRÉSILLON, 2007, p.100).

Neste mesmo cenário, Biasi (1996) aborda aspectos positivos e negativos da rasura apresentados por alguns escritores: Flaubert a considera como instrumento essencial da escrita; Stendhal a vê como último recurso e Aragão diz que muitos as usam, mas tentam evitá-la de todas as formas ou limitam seu uso somente na fase preparatória do trabalho. Biasi expõe, ainda, que alguns escritores são tão alérgicos às rasuras que preferem não usá-las; assim, acumulam uma sucessão de versões para obterem melhor aparência.

Biasi (1996) afirma que a rasura está, inevitavelmente, ligada a uma ideia negativa: “é um revés da escrita que é exibido e se encaixa com certa indecência no espaço da página” (p. 18), e isso, para o escritor, é algo doloroso, um constrangimento para o olho, uma má lembrança assombrosa da mente, um obstáculo para escrever que tropeça em si mesmo, por isso, alguns escritores odeiam as rasuras e preferem desperdiçar papel e praticar o que o autor chama de **rasura branca**.

Biasi (1996) apresenta a rasura como um componente complexo da escrita, e de acordo com sua funcionalidade podem ser rasuras de **substituição, supressão ou exclusão, uso ou gestão, transferência ou deslocamento e suspensão dilatória ou provisória**, sendo as mais conhecidas as de supressão e as de substituição, esta última a mais complexa.

Biasi (1996, p. 10) define as seguintes funções apresentadas anteriormente:

1. **Substituição:** é um traço marcado na decisão de cancelar um segmento previamente escrito para substituir outro segmento;
2. **Supressão:** eliminação do segmento sem substituição;
3. **Uso ou gestão:** é usada para registrar o fato de que um segmento foi o objeto da exploração ou uma reescritura; ou seja, o escritor faz uma lista de termos e à medida que faz uso de um termo determinado, ele o anula para saber que já foi utilizado.
4. **Transferência ou deslocamento:** é usada para marcar o projeto ou ato de mover um segmento escrito para reinserção em outra área do mesmo contexto escrito;
5. **Suspensão dilatória ou provisória:** forma particular de rasura para delimitar o espaço de uma futura rasura, em marcação de um segmento que pode dar lugar a um eventual cancelamento ou correção posterior. Como exemplo, é quando uma palavra fica acima ou abaixo de outra palavra e, posteriormente, o escritor escolhe qual permanecerá em seu texto, provocando assim uma rasura.

Desses cinco mecanismos distintos (substituição, eliminação, transferência, gestão e suspensão) Biasi expressa que os dois primeiros designam gestos de escrita, enquanto os outros três são formas mais raras.

Biasi aponta que, em princípio, a rasura é um procedimento manuscrito, mas que existem diversas formas de rasuras impressas, nas quais a **branca** e a **errata** estão presentes. O autor reflete que, na maioria dos casos, a rasura é uma operação que ocorre uma vez em um segmento escrito pra excluí-lo, substituí-lo, excluí-lo, movê-lo e suspendê-lo.

Com uma nomenclatura diferente, em vez de rasura, Fabre (1986) traz o termo variante, que, de acordo com Grésillon (2007) significa a diferença entre dois estados de texto, e que, “tanto “variante” quanto “rasura” evocam [...] intervenções pontuais, locais, efetuadas em ordem dispersa, e sugerem gestos completamente atomizados” (GRÉSILLON, 2007, p. 109). Nas palavras de Fabre, considerar esses diferentes momentos da inscrição ou estados de texto nos permite diferenciar as modificações feitas de modo imediato e as que ocorrem após a releitura.

Em relação às operações envolvidas nas variantes, Fabre adota a terminologia proposta por Bellemin-Noel, Grésillon e Lebrave; entretanto, diferente deles, seu trabalho está voltado ao campo da escrita de crianças em idade escolar, enquanto o dos autores citados trata dos manuscritos literários de escritores experientes.

De acordo com os pesquisadores expostos por Fabre (1986, p. 69), essas variantes incluem quatro “tipos”:

1. **Adição:** Um retorno ao escrito, que pode ser de um elemento gráfico, um acento, uma pontuação, um grafema, uma palavra e uma ou mais frases.
2. **Supressão/Exclusão:** quando não há substituição do elemento excluído e que pode estar relacionado a várias unidades, como a acentuação, o grafema, a sílaba, um sintagma e uma ou mais frases.

3. **Substituição:** quando há uma exclusão seguida de um novo termo. Ela lida com um grafema, uma palavra, uma frase ou em conjuntos maiores.
4. **Deslocamento:** permutação de elementos, o que resulta na modificação de sua ordem na cadeia.

Fabre não esclarece a distinção entre “tipo” e “função” e faz uma confusão entre os dois termos; ora ela aborda um, ora outro; não explicando qual seria a diferença entre eles, diversamente dos dois pesquisadores aqui discutidos, Biasi e Grésillon, que abordam o termo função.

Segundo a autora, esses “tipos”, aos quais adotaremos como “funções” em nosso trabalho, são claramente distinguíveis na condição de escrita legível, condições essas nem sempre aplicadas por escreventes novatos. É importante esclarecer essa diferença entre tipo e função, visto que trataremos dos dois termos de forma distinta em nossa análise.

**Tabela 1: Funções da rasura.**

GRÉSILLON	BIASI	FABRE
Substituição	Substituição	Substituição
Supressão	Supressão	Supressão/Exclusão
Deslocamento	Transferência ou deslocamento	Deslocamento
	Uso ou gestão	Adição
	Suspensão dilatória ou provisória	

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Diante das considerações expostas pelos autores citados, acerca das definições das funções de rasura, é possível observar semelhanças e diferenças nos trabalhos. Mesmo alguns apresentando diferentes nomenclaturas, todos os autores citados falaram das

rasuras de supressão, substituição e deslocamento, restando as rasuras de adição, apresentada por Fabre (1986), as de uso/gestão e as de suspensão apresentadas por Biasi (1996).

Na próxima parte do trabalho, iremos apresentar a metodologia utilizada na coleta dos dados, bem como explicar, de forma sucinta, como se deu o processo de produção dos textos.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados em análise pertencem ao LAME – Laboratório do Manuscrito Escolar, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Brasil) e foram coletados através dos seguintes procedimentos: após diversas leituras de histórias em casa e na escola, sugeridas pelas professoras, os alunos são instruídos a formarem duplas, pois participam de uma situação de escrita colaborativa, descrita por Felipeto (2019) como uma situação em que dois ou mais participantes assumem a tarefa de escreverem, juntos, um único texto; condição essa que a autora considera privilegiada, visto que, nela, pode ser observada a gênese da escrita pela oralidade, bem como a oralidade criando a escrita; assim evidencia-se, através de seus trabalhos, a vantagem do uso da escrita colaborativa em sala de aula. Para isso, a dupla precisa combinar a história a ser inventada e os alunos se alternam a cada escrita, de modo que, a cada vez, um fica responsável por escrever e o outro por ser o ditante, aquele que vai acompanhando e lembrando o que foi combinado.

Felipeto (2019) afirma que a presença do outro na escrita colaborativa faz com que haja, de forma ampla, um processo de reflexão sobre a linguagem, posto que esse processo “favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem

durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p.135). A pesquisadora expõe, ainda, que, do ponto de vista didático-metodológico, “a produção textual colaborativa diática (escrever a dois um único texto) permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido pelos alunos” (p. 135), fato que contribui para a análise dos conhecimentos que estão ou não em curso. A situação de escrita colaborativa na escola nos permite observar características do processo de aprendizagem da escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que surgem durante esse processo.

Após o momento de combinação, é dada à dupla uma folha com micropontos para a criação da história e uma caneta *smartpen*, que registra a escrita “se fazendo” em tempo real. Em seguida, ocorre o momento da formulação e, por último, há a releitura do que foi escrito para alterar, caso seja preciso.

No Brasil, os dados foram recolhidos em uma escola de Maceió-AL, em uma turma de 2º Ano do ensino fundamental. A filmagem escolhida foi gravada no dia 20/04/2012 e os diálogos foram produzidos para a criação do texto “Porque a girafa tem o pescoço longo”, inventado pelas alunas M e S (escrevente), ambas com 7 anos de idade na época. Em Portugal, os dados foram coletados em uma escola de Aveiro, em uma turma de 2º Ano do ensino fundamental. A filmagem foi gravada no dia 06/02/2015 e os diálogos foram produzidos para a criação do texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado pelas alunas B (escrevente) e L, ambas também com 7 anos de idade.

Vale dizer que a coleta nos dois países (Brasil e Portugal) seguiu o mesmo protocolo e houve formação dos professores com relação aos procedimentos a serem seguidos, como a apresentação da consigna, a orientação para que, em caso de rasura, os alu-

nos colocassem o elemento rasurado entre parênteses ou passassem apenas um traço, com vistas a preservar e observar o que foi “apagado”. Toda a filmagem, áudio e captura dos momentos antes, durante e depois da produção escrita foi realizada por meio do Sistema Ramos, em que

O registro visual é feito através de câmeras de vídeo, capturando o contexto da sala de aula e a interação entre alunos e professor; o registro sonoro é feito através de gravadores digitais e microfones, capturando a fala espontânea dos alunos escreventes e o diálogo entre os participantes; o registro escrito é feito através de uma caneta inteligente e do programa *HandSpy*, capturando o traço da tinta na folha de papel (CALIL, 2019, p. 1).

Juntos, esses instrumentos formam um filme sincronizado capaz de capturar em tempo real todos os momentos e movimentos da sala de aula de modo ecológico e didático.

A seguir, apresentaremos a análise dos dois textos descritos acima, ressaltando quais as funções e os tipos de rasura encontrados nas produções textuais de crianças recém-alfabetizadas aqui analisadas.

## 2.1 ANÁLISE DE DADOS

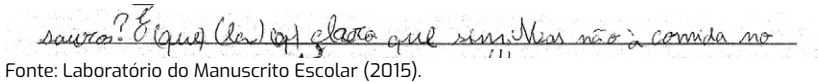
Abaixo, apresentaremos alguns exemplos das funções e dos tipos de rasura encontrados nos processos analisados, classificados a partir das propostas apresentadas pelos teóricos aqui discutidos. Nos manuscritos analisados, as alunas retornaram para reformular o texto devido a problemas em níveis diversos: de acentuação, antecipação, gráficos, ortográficos, de pontuação e sintáticos. Para demonstrar exemplos concretos de cada função e tipo de rasu-



ra, destacamos alguns trechos da produção final das duas díades, bem como, na maioria dos casos, o diálogo produzido durante o processo dessa produção:

## 2.2 RASURA ORTOGRÁFICA

**Figura 1 – Fragmento do texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por B e L em 06/02/2015.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

**Diálogo 1 – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”.**

L: Não. É claro, claro.  
 B: (Falando e escrevendo) Q... la... ro [que la q].  
 L: (Chamando a atenção de B) Claro!  
 B: 'Claro' é junto?  
 L: Não, é 'claro', 'claro'! É... Claro é 'q', 'l', 'a', 'r'. ... (L mostrando na folha) Parêntese, parêntese. (mostrando a B onde rasurar) ... E aqui também.  
 B: (Rasurando) [É (que) (la) (q)]. É junto?  
 L: (L dando continuidade à conversa) É claro, é, que... Não é com esse 'q'...  
 B: Então é com qual?  
 L: É com... é com 'q' de 'cogumelo', 'claro'.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

No exemplo acima, B fala (turno 2) pausadamente e no português europeu a sílaba “cla” da seguinte forma: “É q la ro”, hipersegmentando a sílaba “cla”, por causa do som /k/, que, neste caso específico, produz confusão por causa da homofonia entre “q” (seguido sempre de “u” no português) e “c”, grafemas que representam o fonema /k/. L, por sua vez, nos turnos 3 e 5 soletra à B como se escreve “claro”, mas ela própria representa o fonema /k/ através do grafema “q” ao dizer, no turno 5, “É... Claro é ‘q’, ‘l’, ‘a’, ‘r’”. No entanto, no turno 7 afirma que “não é com esse ‘q’” e, no turno 9, diz “é com ‘q’ de ‘cogumelo’, ‘claro’”. A preocupação quanto à grafia

da palavra “claro”, com “ql” no início da palavra, configura um problema ortográfico, porém, a rasura sinaliza o reconhecimento desse erro através da posterior reescrita correta da palavra. Neste caso, temos um exemplo de rasura de substituição. A rasura ortográfica é aquela que, segundo Gak (1976, p. 23, *apud* FELIPETO, 2012, p. 99) estuda as regras que determinam o emprego das grafias conforme as circunstâncias e que só é questão de ortografia quando há a possibilidade de escolha entre duas grafias diferentes.

## 2.2 RASURA DE ANTECIPAÇÃO

A seguir, apresentaremos um exemplo de rasura que, de acordo com Fabre (1986), é aquela provocada devido a uma dessincronização entre a parte motora e a velocidade do pensamento.

**Figura 2 – Fragmento do texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros”, inventado por B e L em 06/02/2015.**

A Branca de neve tinha os três ossos e um ovo dinossauro

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

**Diálogo 2 – B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”.**

L: Aí a Branca de Neve explicou o que tinha acontecido.  
 B: (B escrevendo e falando) Bran... ca, de ne...ve, ti...nha, tinha, os [A Branca de neve tinha]...  
 L: (L entonando a voz) Tinho, tinha.  
 B: Tinha [tinhøa], tá. Tinha... os [os].  
 L: Os... Ovos.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

Através da análise do vídeo é possível observar que, no turno 2, B já havia verbalizado “tinha os” enquanto começava a escrever “ti”, de modo que o “o” do artigo “os” é antecipado em “tinho”. No

turno 3, L estranha a escrita de “tinho” e chama a atenção de B, que reconhece a antecipação e a rasura. Esse reconhecimento é marcado pela rasura de substituição, que vem corrigir a antecipação através da supressão do “o” e sua substituição pelo “ã”, como pode ser visto no traço reforçado do “ã”: *tinhõa*. Assim, a rasura de substituição é marcada por um duplo movimento: o apagamento de um elemento e a adição, em seu lugar, de um outro, que substitui o primeiro. A rasura de antecipação, por sua vez, resulta da combinação entre a antecipação e seu reconhecimento através da rasura.

No exemplo abaixo, apresentamos um tipo de rasura que foi adicionado, mas que não apresenta marcas de rasura, portanto, só pode ser percebido por meio do processo, já que, na maioria das vezes, é imperceptível no produto final. Como consideramos a rasura como um retorno ao já escrito, a adição da vírgula a seguir também é considerada uma rasura.

## 2.3 RASURA DE PONTUAÇÃO

**Figura 3 – Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012.**

que estava passando por perto da girafa a gira-  
fo não gostou, a Colera começou de novo  
e passar toda vez lá e foi falar

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2012.

**Diálogo 3 – S e M relendo um trecho já escrito do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”.**

S: Há muito tempo atrás uma girafa que não tinha pescoço de repente apareceu uma... uma cobra...  
M: ...grande que...  
S: ...estava...  
M: ...tava...  
M e S: ...passando por perto:: da girafa:: a girafa...  
M: ...não gostou:: a:: cobra sal?...  
S: ...cons:: tou...  
M: ...a cobra consou...  
S: Vamos fazer uma vírgula aqui!? (S faz uma vírgula após a palavra “gostou”).  
M: (M continuando a leitura) ...com:: a...  
S: (Sal lendo) ...a girafa:..  
M: Peraí.  
S: (S lendo) ...não gostou...

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

No exemplo acima, S e M estão relendo o que já haviam escrito (figura 3). A adição da vírgula foi feita após a releitura do trecho “a cobra não gostou” (turnos 6 a 9), quando a escrevente S sugere à colega M a colocação desse sinal de pontuação (turno 9). Em seguida, a vírgula é imediatamente acrescentada por S, mesmo sem M responder sim ou não, fato não tão perceptível no diálogo, mas que foi comprovado por meio da análise do vídeo, separando, desse modo, duas orações com sujeitos diferentes. O exemplo seguinte traz uma rasura de supressão, que foi eliminada porque o termo já havia sido grafado, evitando assim a repetição do mesmo.

## 2.4 RASURA SINTÁTICA

**Figura 4 – Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012**

A Muito tempo atrás uma girafa que  
~~que não tinha pescoço que~~  
 até de repente apareceu uma e cobra grande

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

### **Diálogo 4: S e M refletindo sobre o texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”.**

1. M: (M ditando e Sofia escrevendo [uma girafa]) ...uma girafa:: que...
2. S: ... que (S escrevendo [que]): que o quê?
3. M: ...que:: que:: não tinha pescoço:: (M ditando “que não tinha pescoço” para que S escreva no manuscrito):: hã:: ela engole a:: (S escrevendo [que não]) que:: é:: aqui já tem o que:: aqui já tem o que:: (M se referindo ao “que” da primeira e segunda linhas do manuscrito). Faz assim (M pega a caneta das mãos de S e rasura o segundo “que”. M devolve a caneta à S. S continua escrevendo no manuscrito [tinha pescoço]).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

Com relação ao trecho e ao diálogo que lhe corresponde acima, podemos dizer que a supressão do segundo “que” pode ser considerada uma rasura sintática, uma vez que eliminou a repetição do termo. A sintaxe diz respeito à organização das palavras dentro das frases ou orações e suas relações entre si, no que diz respeito à concordância, subordinação e ordem. Os textos com problemas relacionados à estrutura sintática geralmente apresentam períodos truncados, justaposição de palavras, ausência de termos ou excesso de palavras, como é o caso apresentado, podendo haver ainda a presença de pontuação indevida ou ausência de pontuação, o que interfere na qualidade da estrutura sintática. Abaixo,

mostraremos outro exemplo de rasura sintática, mas agora através da função de deslocamento:

**Figura 5 – Fragmento do texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012.**

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

#### **Diálogo 5: S e M refletindo sobre o texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”.**

S: (Escrevendo [dela]) e:: passou por per...to (S escrevendo [passou por perto]).

M: ... e:: passou por perto (M lendo):: e disse que ela:: que:: disse que ela ia competir (S escrevendo [e disse que])...

S: ... quem ia competir?...

M: ...queria competir:: aí:: quem ganhar pode fazer o que quiser:: aí ela não aceitou:: aí pisou nela e engoliu:: (M lendo o manuscrito) que:: e disse que::

S: (S rasura [disse que])... botar assim:: e a cobra (S falando e escrevendo [e a cobra])...

M: ...gira:: a cobra:: (M lendo “a cobra”, que S está escrevendo) pediu pra...

S: ...dis::... se:: que ia (S escrevendo [disse que ia])...

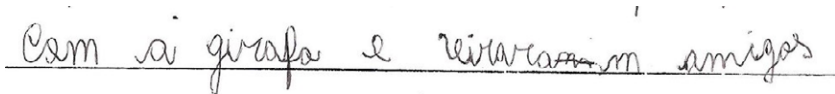
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2012.

Percebe-se que houve um deslocamento do termo “disse que”, que foi colocado mais à frente, mas na mesma linha. Como já mencionado acima, Grésillon (2007, p.100) diz que ocorre deslocamento quando se julga que determinada(s) unidade(s) fica(m) melhor acima ou abaixo no texto, entretanto os dois deslocamentos encontrados em nossas análises são colocados mais à frente, na mesma linha. Para Biasi (1996), ocorre deslocamento quando um segmento escrito é movido para reinserção em outra área do mesmo contexto escrito, o que ocorre no exemplo acima. O que parece estar em jogo é o sujeito do discurso indireto “disse que”, de

modo que no turno 3, S pergunta “quem ia competir?” A própria aluna S, no turno 5, recupera o referente ao suprimir “disse que”, escrever logo em seguida “a cobra” e readicionar “disse que” na cadeia textual-discursiva. O deslocamento, então, é uma função composta por supressão + adição ou reaparecimento do elemento deslocado em outro lugar. Abaixo, exemplificamos um caso de rasura de substituição devido a um problema gráfico.

## 2.5 RASURA GRÁFICA

**Figura 6.** Texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012.



Com a girafa e ~~viraram~~ amigos

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

Considerando que a substituição é formada por uma supressão + adição, no exemplo acima, vemos a supressão do ‘m’ em ‘viraram’ e sua readição. Através da análise do vídeo é possível observar que aos 00:18:28, S leva a mão que apoiava a folha à cabeça, o que faz com que ela entorte levemente e o ‘m’ saia com a última “perna” mais baixa e torta, como pode ser visto na figura 6 acima. Abaixo, mostramos o momento em que S eleva a mão à cabeça:

**Figura 7. Texto “Por que a girafa tem o pescoço longo”, produzido por S e M em 20/04/2012.**

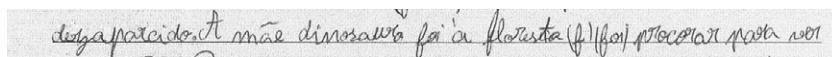


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2012.

No entanto, não há comentários nem de S, nem de M acerca desta rasura, que só pode ser compreendida através da análise do vídeo. Abaixo, apresentamos um exemplo ilustrativo de rasura de acentuação.

## 2.6 RASURA DE ACENTUAÇÃO

**Figura 8. Texto: “A Branca de Neve e os três dinossauros” inventado por B e L em 06/02/2015.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar 2015.

### **Diálogo 6: B e L refletindo sobre o texto “A Branca de Neve e os três dinossauros”.**

B: Pera. A mãe [A mãe] – (L ditando ao mesmo tempo) di... no... sal-ro [dinossauro]

L: Dinossauro... Foi à floresta...

B: Fo-i a [foi a]...

L: (L entonando a voz e gesticulando com o dedo na carteira) 'a', 'a'.

B: [à] (B ditando enquanto escreve) flo-res-ta [floresta] floresta.

L: Ver se a, Branca de Neve...

B: Não. Foi à casa da. Branca de Neve.

L: Foi à... floresta.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).



Percebe-se, após a leitura do diálogo produzido pela díade B e L, que uma crase foi adicionada ao ‘á’ no turno 5. L constata, no turno 4, que naquele ‘á’ deveria ser colocado uma crase, entretanto L não expõe de modo claro que B deve colocar este acento, talvez por ter esquecido o nome dele, por isso gesticula e B logo entende o acento que deve ser acrescentado. Como se trata de uma rasura de adição, ela é, muitas vezes, imperceptível no produto final, e só é percebida a partir da análise do processo; nesse caso, identificada por meio do vídeo e do diálogo produzido entre a dupla. Neste caso, a crase ocorreu porque houve a fusão de duas vogais idênticas, relacionadas ao emprego da preposição “à” com o artigo feminino “a”.

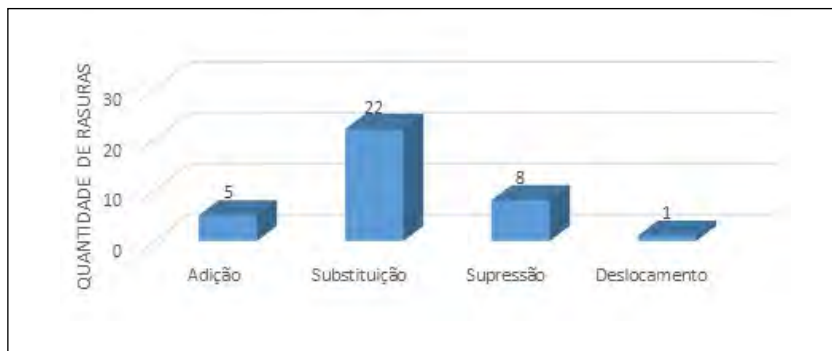
### 3 RESULTADOS

Os gráficos 1 e 2 abaixo comparam as funções da rasura mais utilizadas por alunos brasileiros e portugueses. Vale dizer que a maior parte das escolas em Portugal adota o método fônico para alfabetização dos alunos e nesta escola brasileira é o método construtivista. As duas funções mais utilizadas são a de substituição e a de supressão, corroborando o que diz Biasi (1996), qual seja, que a substituição e a eliminação (supressão) são as funções mais comumente utilizadas.

**Gráfico 1: Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto da díade brasileira S e M.**

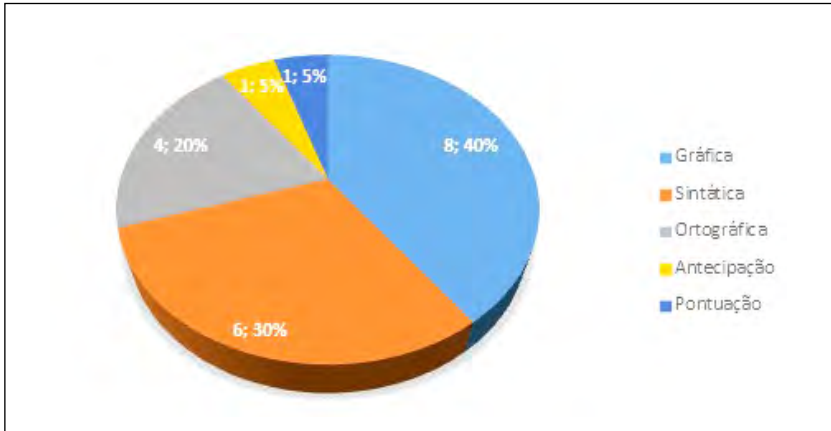


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

**Gráfico 2: Funções e quantidade de rasuras encontradas no texto da díade portuguesa B e L.**

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Os gráficos 3 e 4 mostram a incidência de rasuras nos dois grupos, o que poderíamos formular através da pergunta: quando os alunos rasuram, rasuram o quê? Na dupla brasileira, a maior parte das rasuras foi de ordem gráfica, ou seja, houve uma maior preocupação com a forma (traçado) de uma letra, de uma sílaba. Em segundo lugar, a sintática, indicando uma maior preocupação com a ordem dos elementos na frase, sua repetição e/ou ausência de referente. A rasura de tipo ortográfico aparece em 3º lugar e, embora a ortografia seja uma questão para alunos do 2º ano do ensino fundamental, podemos ponderar que questões ortográficas já podem ter sido resolvidas, em grande parte, no 1º ano, por se tratar de uma escola privada. Acreditamos, inclusive, que uma preocupação maior com a disposição dos elementos no texto (rasuras de tipo sintático) indica um olhar mais macro textual.

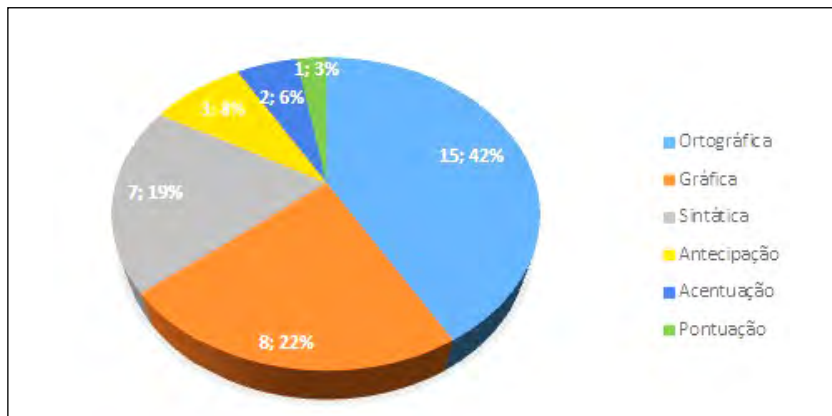
**Gráfico 3: Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade brasileira S e M.**

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Na dupla portuguesa (gráfico 4), a incidência maior é sobre questões ortográficas e, depois, gráficas. Pela análise dos dados e baseados no método de ensino utilizado observamos que questões envolvendo o som das letras e qual delas utilizar ainda está no cerne das preocupações das alunas, a exemplo do que ocorre na figura 1 e diálogo 1 (“é q la ro que há”), com ênfase ao fonema /k/.

Outros tipos de rasuras, tais como de pontuação, antecipação e acentuação ocorreram com menor frequência. No entanto, gostaríamos de assinalar o conhecimento implícito, pois que não verbalizado, que aparece na fig. 8, diálogo 6 (“foi à floresta). Nele, L insiste em mostrar à B que havia, ali, a necessidade de uma crase e, sem explicitar este termo linguístico e repete com ênfase “a... a...”, além de gesticular na carteira a direção do acento. Talvez haja, aí, um “saber sem saber que sabe”.

**Gráfico 4: Tipos e quantidades de rasura produzidos pela díade portuguesa B e L.**



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo foi possível observar que o que as crianças brasileiras e portuguesas recém-alfabetizadas, e em díades, mais rasuram está relacionado, em maior proporção, às funções de substituição e supressão, confirmando assim o que foi apresentado por Biasi (1996), quando afirma que a substituição e a supressão são gestos de escrita mais comuns, enquanto as demais funções são menos utilizadas. Entretanto, também foram encontradas as funções de adição, seis vezes ao todo, sendo cinco delas no texto português e apenas um caso no texto brasileiro; a respeito dessa função, Fabre (1987) define que ela está sempre presente nos escritos dos alunos nos três primeiros anos da escola elementar, confirmando, desse modo, o que foi encontrado em nossos dados. Além desses, foram encontrados dois exemplos de deslocamento, um em cada texto, completando, dessa maneira, o quadro das funções apresentado por Fabre.

A respeito da ocorrência das rasuras, podemos inferir que o que esses alunos mais rasuram em situações de escrita colaborativa está voltado aos seguintes tipos: ortográficos, gráficos, de pontuação, de antecipação, sintáticos e de acentuação, visto que estão trabalhando e refletindo sobre o texto que está sendo produzido. Sobre esses tipos de rasura, a ortográfica, a gráfica e a sintática apareceram mais vezes nos dois textos, dezenove, dezesseis e treze, respectivamente. Ademais, encontramos nos dois processos, dois casos de rasura de pontuação, sendo um em cada texto, quatro casos de antecipação, três deles na díade portuguesa e apenas um na díade brasileira e, por fim, dois casos de acentuação, somente na díade portuguesa.

Não identificamos em nossas análises a presença das funções de uso ou gestão, nem de suspensão, apresentadas por Biasi, uma vez que são funções mais complexas para serem realizadas por alunos recém-alfabetizados. Com este trabalho, podemos também refletir sobre quais conhecimentos estão ou não em curso a partir da ocorrência das rasuras nos textos e da análise do processo. A rasura é um elemento essencial de toda escritura, pois indicia uma reflexão que incide sobre diferentes aspectos do texto. Sua utilização, tanto como ferramenta de escritura, quanto como elemento de análise para professores e pesquisadores em geral ainda precisa ser mais expandida.

## REFERÊNCIAS

Barthes, Roland. (1976-1977). *l'École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Roland Bartes. O Euvres completes. par Éric Marty, Seuil, tome 3, p. 743.

Biasi, P-M. de. (1996). *Qu'est-ce qu'une rature?* In Pouge, B. Ratures et repentirs. Pau: PUP.

Calil, Eduardo. (2019) Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *ALFA*, 04/24/2019. volume 63. 33p.

Doquet-Lacoste, Claire. (2003). *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen, année. 1995-96*. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p.

Fabre, Claudine. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, p. 59-78.

Fabre, Claudine. (1987). La reescritura das l'écriture: les cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)*, n 68. Paris. (tradução de José Bartolomeu Barros), p. 15-40.

Felipeto, Cristina. (2019). Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *ALFA*, São Paulo. V.63, n. 1, p. 133-152.

Felipeto, Cristina. (2012 publicado em 2013). O que rasuram os alunos quando escrevem a dois um único texto? Questões em torno da rasura e da escrita colaborativa. *Revista do GELNE/ Grupo de estudos Linguísticos do Nordeste- Vol. 14- Números ½ - Natal: UFRN*.

Felipeto, Cristina. (2019). Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental. *Calidoscópico- V.17*, n. 1, janeiro-abril.

Fenoglio, Irène. (2013). *Manuscritos de linguistas e genética textual: quais os desafios para as ciências da linguagem? exemplo através dos "papiers" de Benveniste/Irène Fenoglio*; tradução Simone de Mello de Oliveira, Verli Petri da Silveira, Zélia Maria Viana Paim. – Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores.

Grésillon, Almuth. (1991). *Alguns pontos sobre a história da crítica Genética*. Estudos avançados.

Grésillon, Almuth. (2007). *Elementos da Crítica Genética: ler os manuscritos modernos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Letícia

Cobalchine, Simone Nunes Reis, Vicent Leclerq; supervisão da tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; prefácio de Philippe willemart, Porto Alegre, editora de UFRGS, 335p.

Kamada, Takayuki. (1997). *La critique génétique à l'épreuve de la question de l'interprétation*. Universidade de Shinshu. Recuperado em: [https://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/10\\_KAMADA.pdf](https://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/10_KAMADA.pdf).





## CAPÍTULO 07

# **A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SOB AS LENTES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): AVANÇO OU RETROCESSO?**

**MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527>

Profª Drª da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Líder e pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculado ao programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).E-mail: [mariaeuracia@ufrb.edu.br](mailto:mariaeuracia@ufrb.edu.br)

**SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4708-514X>

Profª Drª da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), com atuação na Coordenação Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Gênero, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).E-mail: [sineidestrela@hotmail.com](mailto:sineidestrela@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2007, p. 16).

Discutir sobre a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos pode não parecer uma temática tão relevante, em consequência de todas as pesquisas e tencionamentos realizados ao longo dos anos. No entanto, longe de ser uma abordagem esgotada, representa para nós uma discussão urgente, atual e necessária, sobretudo quando se investiga a concepção, base epistemológica e pesquisas anteriores contempladas sob as lentes da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Na epígrafe que inicia as reflexões, Freire (2007) convida-nos a pensar certo sobre o processo de alfabetização, respeitando os saberes, experiências e contextos, na busca da superação. Anuncia a necessidade do estímulo à capacidade de criação e invenção partindo do próprio sujeito, por meio de uma prática alfabetizadora comprometida com a construção da consciência crítica e autônoma dos alfabetizandos, para que possam participar de forma responsável, consciente e ativamente nas decisões sociais. Evocar estas reflexões para começar o nosso diálogo acerca da PNA é como uma provocação para pensarmos algumas problematizações sobre a referida política, sobretudo para um tempo geracional invisibilizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com políticas públicas que historicamente apresentaram fragilidades: qual o espaço ocupado pelos jovens, adultos e idosos na PNA?

Quais as concepções que a permeiam? Quais os interesses das bases epistemológicas anunciadas? Até que ponto as concepções de Freire, como referência clássica da alfabetização de jovens, adultos e idosos, estão contempladas? Quais os motivos que a atravessam?

Em que pesem todas as questões já problematizadas a respeito da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, o país necessita, mais do que nunca, ampliar esse debate. No momento político atual, em que a extrema direita está no poder, marcado por retrocessos, ataques e ameaças, fomentar a discussão em prol da garantia da alfabetização, sobretudo de todos e todas que tiveram historicamente esse direito básico negado, torna-se urgente.

No bojo das reflexões do momento político atual, atravessadas por incertezas, negações e ações que violam a democracia, problematizar e defender a temática em tela deve assumir papel de centralidade, tanto pela dívida histórica quanto pela necessidade destes sujeitos inseridos no mapa dos não alfabetizados participarem ativa e autonomamente dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade; para isso, a aquisição e apropriação da leitura e da escrita tornam-se imprescindíveis. Algumas das ações, talvez, mais perigosas no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos estejam configuradas com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que mostra desprezo por este campo tão importante da educação, o qual, para além de uma modalidade, constitui um cenário político e de direito.

Conforme reflexões anunciadas por Nunes (2020), os mais de 14,5% dos jovens e adultos não alfabetizados revelados na última pesquisa realizada, tendo maior concentração no Norte e Nordeste, mostram-nos um grande fator de desigualdade, tanto social quanto econômica, que contribui de forma significativa para a produção do analfabetismo no país. Esta realidade delineada autoriza-nos afirmar que o debate acerca da alfabetização de pessoas

jovens, adultas e idosas deve ser ainda mais aquecido, a fim de que seja cobrado do Estado o cumprimento do seu papel na garantia do direito destes sujeitos.

Diante deste cenário, coadunamos com as reflexões anunciadas por Frigotto (2020), de que todo esse panorama que o mundo vivencia, sobretudo o Brasil, fez com que emergisse a Pedagogia do Medo, que não pode nos aprisionar; pelo contrário, deve nos nutrir de luta, da possibilidade de construção de diálogos horizontais em prol da Pedagogia da Solidariedade, mas uma solidariedade na perspectiva democrática. É neste contexto que a luta deve ser fortalecida, de modo que possa mitigar as lacunas históricas para serem revestidas de ações. É momento de resistir. A resistência é uma (re)afirmação às nossas convicções em benefício do fortalecimento da educação pública e da democracia.

Em vista das abordagens delineadas, os objetivos que nortearam o trabalho pautaram-se em: 1. Analisar a perspectiva de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na Política Nacional de Alfabetização (PNA); 2. Compreender em que medida a base epistemológica de Paulo Freire está presente na PNA, no que concerne à alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas; 3. Verificar até que ponto as pesquisas realizadas no âmbito da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil foram contempladas na PNA. Para tanto, o aporte teórico utilizado baseou-se principalmente nas contribuições de Freire (1976; 1999; 2000; 2004; 2007), Nunes (2020), Souza (2019), Tfouni (2006), Mortatti (2008; 2019), Morais (2010), dentre outros que colaboraram para melhor compreender os instrumentos legais em estudo, quais sejam: Brasil (2019a; 2019b). No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2012), em que os dados foram colhidos por meio da análise de documentos (Bardin, 2009; Nascimento, 2009), especificamente o Decreto presidencial nº 9.765, assi-

nado no dia 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (Ministério da Educação, 2019a) e o caderno PNA lançado no dia 15 de agosto de 2019, que explicita os desdobramentos dessa política (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019b).

Assim, quatro seções foram aqui contempladas, no intuito de trazer reflexões relevantes acerca da Política Nacional de Alfabetização, sua concepção alfabetizadora, base epistemológica e interesses. A seção introdutória dedica-se à contextualização da pesquisa, trazendo uma visão panorâmica do estudo em pauta. Na segunda seção, são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, situando a abordagem e percurso utilizado. A terceira seção ocupa-se em problematizar a alfabetização de jovens, adultos e idosos sob o olhar da PNA, no intuito de compreender as impressões, intenções e concepções subjacentes no referido documento, bem como as bases epistemológicas defendidas. Para encerrar, são tecidas as considerações de todo o estudo realizado, com provocações e tensionamentos que convidam para a continuidade da pesquisa.

Nesta perspectiva, espera-se que as reflexões e problematizações possam contribuir para a ampliação do debate e das discussões no âmbito acadêmico, sobretudo nos cursos de formação de professores, além das instituições escolares, provocando professores alfabetizadores a repensarem as concepções epistemológicas anunciadas e defendidas na Política Nacional de Alfabetização (PNA).

## 1 TRILHA METODOLÓGICA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram corpo um no outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2007, p. 32).

Paulo Freire nos ensina que ensino-pesquisa são indissociáveis. Na epígrafe que inicia a seção, o autor nos convida a pesquisar, ensinar, intervir, buscar, indagar, constatar, conhecer, comunicar, educar e anunciar a novidade. A pesquisa é isso. É aprender e ensinar. O ensino é isso: pesquisar e anunciar. Um está diretamente relacionado ao outro, “encontram corpo um no outro”. É nesse sentido que a pesquisa se destaca: no movimento constante de vida, de ação e reflexão, de procura, de busca, de descoberta, de denúncia e de anúncio.

Como recorte de uma investigação mais ampla, intitulada “Política Nacional de Alfabetização: aprofundamentos, reflexões e posicionamentos<sup>1</sup>”, este trabalho constitui-se como apenas um dos aspectos analisados a partir do referido documento e busca a realização de um estudo aprofundado, com bases teóricas e metodológicas, para conhecer o projeto político de alfabetização normatizado pelo MEC, em abril de 2019, no intuito de identifi-

---

1 Constitui-se como um dos projetos de pesquisa do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculado ao Programa Tecelendo do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

car a concepção e base epistemológica presentes e suas principais implicações sociais, educacionais e políticas.

Nesta perspectiva, o estudo foi forjado por meio de uma abordagem metodológica alicerçada na pesquisa qualitativa (Minayo, 2012<sup>2</sup>), apoiando-se na análise de documentos (BARDIN, 2009<sup>3</sup>, Nascimento, 2009), sendo eles o decreto presidencial nº 9.765, assinado no dia 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019a), e o caderno PNA lançado no dia 15 de agosto de 2019, que explicita os desdobramentos dessa política (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019b).

Desta forma, foi realizado um tratamento documental do conteúdo do decreto e do caderno (nascimento, 2009), para, então, compreender os conceitos e concepções, fundado no foco em estudo: alfabetização de jovens, adultos e idosos sob o olhar da PNA, no intuito de analisar as concepções que sustentam os interesses, as bases antecedentes, articulando as pesquisas científicas realizadas no contexto brasileiro.

Para tanto, a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) foi utilizada como técnica de análise dos dados, por melhor atender ao campo de observação documental. Configura-se, portanto, como importante etapa na pesquisa, uma vez que os documentos foram analisados de forma cuidadosa, buscando detalhada interpretação do conteúdo a partir dos objetivos que mobilizaram a pesquisa.

---

2 É qualitativa por se referir a um nível de realidade que não pode ser quantificada e, sim, problematizada, refletida, analisada, sob uma perspectiva para além de números.

3 Para a referida autora, a Análise de Documentos consiste em apresentar o conteúdo dos documentos em estudo de forma que facilite a compreensão e revele para além do que é anunciado.

Nesse sentido, a análise de conteúdo aqui assumida, apresentou os procedimentos técnicos e sistemáticos necessários a uma investigação desta natureza, com adoção das etapas específicas: seleção da amostra documental, cotação de unidades de análises, escolha das categorias e, por fim, a organização do quadro de dados.

## **2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS SOB O OLHAR DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: NOTAS PARA O DEBATE**

[...] enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somo selo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloga-niza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade. (FREIRE, 1976, p. 81)

O fragmento de Freire, na epígrafe que abre esta seção, extraída da sua obra *Ação Cultural para a Liberdade*, é bastante provocativo quando se pensa em refletir e problematizar a alfabetização de jovens, adultos e idosos sob o olhar da Política Nacional de Alfabetização (PNA), por colocar em pauta duas pedagogias, uma “para a libertação” e outra “para a domesticação”.

A alfabetização assume lugar de centralidade nas discussões e preocupações em diversos países, sobretudo pelos pesquisadores, alfabetizadores, instituições escolares e universidades, visto constituir-se, ainda, um grande problema. No entanto, quando se discute a alfabetização/não alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas – que pode ser considerada também uma das consequen-



ências deste problema –, a atenção não é dada com a seriedade e respeito que merece. O alto número de sujeitos com mais de quinze anos de idade não alfabetizados denuncia uma problemática que precisa assumir lugar de destaque por revelar, além de grande fator da desigualdade social e econômica, conforme mencionado anteriormente, a urgência de ampliar e potencializar as políticas públicas educacionais com enfoque na alfabetização em todos os contextos geracionais, sobretudo de forma mais emergente para aqueles e aquelas que sofreram exclusões e negações ao longo da sua trajetória.

Esse panorama se reveste de sentido quando compreendemos que o trabalho cuidadoso e sério na alfabetização das crianças tem um impacto direto na escolaridade destas e um impacto positivo na redução do percentual de pessoas jovens, adultas e idosas no mapa dos não alfabetizados. Um grande número dos jovens que estão ocupando os bancos das escolas noturnas sofreram impactos negativos nas experiências escolares anteriores. Isso denuncia, conforme Nunes (2020), que o insucesso na alfabetização está diretamente relacionado ao insucesso no processo de escolarização.

É neste contexto que a problematização e reflexão sobre a Política Nacional de Alfabetização, as concepções que a atravessam, os antecedentes epistemológicos e suas implicações para a formação das crianças, jovens, adultos e idosos se revestem de sentido, no intuito de melhor compreender as intenções e o seu respaldo nas pesquisas realizadas a partir da ação, da prática cotidiana nos espaços alfabetizadores com professores e estudantes alvos do processo alfabetizatório.

A Política Nacional de Alfabetização, longe de evidenciar e visibilizar os jovens, adultos e idosos que não se apropriaram efetivamente da leitura e escrita, por toda dívida histórica de negações de direitos, revela-se uma grave desatenção a este pú-

blico. De todo o documento que explicita os desdobramentos da referida política (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019b), publicado pelo Ministério da Educação em agosto de 2019, apenas cinco parágrafos apresentam reflexões sobre o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos em um país com um percentual tão alto de pessoas com mais de quinze anos de idade não alfabetizadas. E o mais grave: elucida e defende uma concepção reducionista da alfabetização que advogamos neste trabalho, ou seja, uma alfabetização para além da técnica, como apropriação da palavra escrita, da cultura escrita para agir ativa e autonomamente na sociedade e transformá-la. Uma alfabetização carregada de sentido e encharcada da dimensão política, conforme ensinou Freire em todas suas obras.

Concordamos com Dourado & Oliveira (2018) ao ratificarem que no Brasil, sobretudo a partir do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, houve grandes atrasos nas políticas públicas educacionais, com medidas centralizadoras, sem ampla participação da sociedade e permeadas por concepções conservadoras, desconsiderando as discussões e produções científicas de instituições educacionais comprometidas com a educação, especialmente os processos alfabetizatórios das pessoas jovens, adultas e idosas.

Todos esses retrocessos impactaram de forma negativa na luta pela redução no número de sujeitos jovens, adultos e idosos no mapa do analfabetismo. É urgente a ampliação do debate sobre a alfabetização dos sujeitos maiores de quinze anos, mas uma alfabetização que dialogue com a concepção ampla de alfabetização defendida por Freire em todas as suas obras, e não como na Política Nacional de Alfabetização, que se constitui como mais um dos retrocessos, ao elucidar e anunciar uma proposta de alfabetização técnica e instrumental, negando a concepção política do processo. Assim como Freire (2007, p. 49), defendemos a necessidade de

pensar certo, de pensar para além da técnica, por meio de uma postura comprometida com o outro, de modo que possa evitar “[...] os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras”.

A alfabetização que defendemos é a alfabetização/educação que Freire (1999) denominou como prática de liberdade, partindo do contexto dos próprios estudantes. Esta alfabetização, conforme evidenciam Gontijo, Costa & Perovano (2020), se contrapõe à tentativa de uma educação/alfabetização de caráter meramente neutro, instrumental, no intuito de formar sujeitos para atender as demandas econômicas, sujeitos passivos, que apenas se adaptam às condições, mas não buscam intervir para mudar a realidade social. Assim, a ideologia instrumental revela-se por meio

[...] de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase em regras, exortações sobre o que fazer e o que não fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como um produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despreza a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, no nível mais estreito, enfatiza o domínio de regras gramaticais. Em um nível mais ‘sofisticado’, mas não menos positivista, a ênfase é posta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, frequentemente sem considerar o conteúdo. (GUIROX, 1983, p. 66 *apud* TFOUNI, 2006, p. 16-17).

A Política Nacional de Alfabetização, longe de atender as demandas das escolas públicas e dos estudantes jovens, adultos e idosos nas suas necessidades, constitui-se um retrocesso, por buscar uma reedição do método fônico, superado há algumas décadas, limitando aos sujeitos a possibilidade de problematizar, de se inquietar, de resistir, de se indignar, de questionar; além disso, não

evidencia as especificidades e subjetividades dos sujeitos jovens, adultos e idosos no processo de alfabetização. Mortatti (2019) sobre o tema não só anuncia:

[...] como comprova o conhecimento científico produzido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros: os problemas da alfabetização no Brasil não decorrem da utilização de métodos de alfabetização, sejam eles quais forem [...] problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988; (MORTATTI, 2019, p. 27)

Em consonância com Mortatti (2019) e Albuquerque, Morais & Ferreira (2010), contrariando o que pensam os defensores do método fônico – apresentado como método novo e única solução para a problemática sobre alfabetização por respaldar-se em evidências científicas –, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética não é um trabalho simples de associação de fonemas e grafemas. Pelo contrário, se constitui como uma falsa afirmação. Conforme Mortatti (2019),

[...] essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar outros “referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras” baseadas em outras “evidências científicas” e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil, com finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a devida avaliação diagnóstica de seus resultados; e visam, ainda, a ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de

jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indistintamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro (MORTATTI, 2019, p. 28).

Ademais, a referida autora destaca que a concepção de alfabetização<sup>4</sup> anunciada se constitui como um conceito rudimentar, que não se caracteriza como verdadeiro por reforçar as desigualdades sociais e ocultar resultados de pesquisas científicas que evidenciam que a “[...] ‘consciência fonêmica’ não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de ‘textos com autonomia e compreensão’”. (MORTATTI, 2019, p. 28).

Imprime, portanto, um referencial estrangeiro, respaldado nas ditas “evidências<sup>5</sup>” e despreza completamente toda a produção científica, acadêmica e pedagógica dos pesquisadores e professores que, ao longo das últimas décadas, vêm buscando melhor compreender os sujeitos, seus contextos, interesses e necessidades. Podemos afirmar, conforme anunciou Nunes (2020), que o governo importou políticas estrangeiras, mas de forma simplista, colocando-nos no lugar de subserviência. Há uma negação das pesquisas e de todo trabalho realizado pelos professores alfabetizadores do país em nome de um conceito de alfabetização enquanto domínio de uma técnica que é a consciência fonêmica [e não fonológica<sup>6</sup>], desprezando toda a perspectiva sociocultural,

---

4 Defende a alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Mortatti, 2019, p. 28).

5 Tais evidências estão alicerçadas na Psicologia Cognitiva, na Neurociência Cognitiva, e na Ciência Cognitiva da Leitura.

6 Consciência fonológica, segundo Morais (2010), é um conjunto de habilidades para se refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes.

psicolinguística e da psicologia sociocultural implicadas. Concor damos com Morais (2010) ao alertar que:

[...] não existe nenhuma justificativa para reduzirmos o conceito de consciência fonológica à consciência “fonêmica”, como querem os “ressuscitadores” dos métodos fônicos [...] os estudos feitos em muitas línguas mostram que nem todas aquelas habilidades metafonológicas se desenvolvem ao mesmo tempo. E revelaram, também, que as características de cada língua influem sobre o percurso evolutivo dos indivíduos, o que nos traz um outro alerta: não podemos “transpor” para nossos alunos as evidências que os estudiosos encontraram ao pesquisar sujeitos que falam inglês ou alemão. (MORAIS, 2010, p. 54)

No tocante aos questionamentos acerca das últimas políticas públicas de alfabetização no país<sup>7</sup>, precisamos reconhecer que temos/tivemos políticas que poderiam servir de indicadores para respaldar e legitimar a PNA em pauta. Esta é mais uma política de alfabetização que desconsidera todas as discussões e avanços alcançados ao longo das últimas décadas.

Todo esse panorama apresentado se reveste de sentido quando analisamos as bases epistemológicas da PNA, as suas intenções, os protagonistas do processo e em que medida as consideradas “evidências científicas” levam em consideração as políticas do país, pesquisas realizadas e práticas de sucesso pelos docentes ao longo dos anos. Uma política pública, sobretudo de alfabetização, para um país/continente tão amplo e diverso não pode ser pensada de uma hora para outra, deve ter uma ampla reflexão sobre a desigualdade social, econômica e política do país. Não pode ser

---

7 As últimas políticas públicas de alfabetização, no âmbito federal mais conhecidas foram: o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), o Proletramento e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

importada, considerando “evidências” de outro contexto, com sujeitos e trajetórias diferentes.

Temos que levar em conta que o nosso país carrega uma triste marca de desigualdade nos mais diversos sentidos e defendemos “evidências” com centralidade na escola real, viva e diversa, nos seus professores, nos estudantes, com as suas trajetórias. Defendemos resultados de pesquisas realizadas com gente, com sujeitos no seu movimento cotidiano, com escuta, com diálogo e reflexão e com ação constante. Na Pedagogia Progressista de Freire, o diálogo assume centralidade e esta dialogicidade não foi verificada na PNA. Em vez da oferta de uma “educação como doação”, Freire nos convida a um “intercâmbio dialético” no processo. E é isso que defendemos.

Em vez da educação como doação – doar aos alunos idéias [sic] valiosas que queremos partilhar –, deve haver um diálogo, um intercâmbio dialético, no qual as idéias [sic] tomam forma e mudam, à medida que os educandos do Círculo de Cultura pensam sobre o próprio pensamento e interpretam as próprias interpretações. (MACEDO & FREIRE, 1990, p.18)

De acordo com Souza (2019), o cenário posto pela nova política de alfabetização nos faz vislumbrar “[...] uma ampliação de desigualdades socioeconômicas em função da negação do direito à educação e, portanto, teremos mais jovens e adultos mutilados em seus direitos humanos com reflexos em suas inserções no mundo do trabalho e, deste modo, mais vulneráveis socioeconomicamente” (p. 21). Esta realidade imprime uma perversa marca de nova negação e exclusão de sujeitos que durante a sua trajetória já sofreram expulsões e usurpações de direitos. Isso nos leva a concordar mais uma vez com Souza (2019, p. 22) sobre estar em curso “[...] uma persistente negação do direito à alfabetização

e, por consequência, à educação de jovens e adultos, ou seja, há reiteradas negações de direitos que incidem em novas exclusões, resultando em outras desigualdades educacionais, sociais e simbólicas”. Precisamos tencionar a substituição dos pactos de negação, opressão e violência por pactos de acolhimento, de afeto, de amor e solidariedade estrutural e isso só é possível a partir do ato de rebeldia dos oprimidos, conforme anuncia Freire (2004):

[...] por paradoxal que possa parecer, na resposta por oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (FREIRE, 2004, p. 43).

É no grito de rebeldia dos oprimidos que são forjadas as lutas para que seja inaugurado o amor. Esse amor como compromisso, como luta, como militância, como negação à obediência. Concor damos com Mortatti (2008, p. 106) ao elucidar que os prejuízos da defesa desta concepção de alfabetização posta pela PNA se acentuam, principalmente, por se tratar de um “[...] discurso mobilizador do silêncio obediente”, cuja função mais característica não é impedir as pessoas de falar ou agir, mas é sobretudo obrigá-las a dizer e fazer o que não querem ou não poderiam dizer ou fazer, se não com base na fé”.

Diante de todas as reflexões forjadas aqui, torna-se urgente pensarmos uma posição de enfrentamento, de ruptura a todos os retrocessos e reducionismos. Para tanto, não há, ao nosso ver, outra forma de rompimento com esta lógica que fragmenta, que engessa, que imobiliza os sujeitos do direito de “serem mais”, de recuperarem a “humanidade roubada”, de saírem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, senão pelo legado do patro-



no da educação brasileira: Paulo Freire. Este que, com seu caráter revolucionário, transgressor, visionário, pensou e materializou uma Pedagogia para o oprimido, uma Pedagogia da indignação, uma Pedagogia como prática de liberdade, uma Pedagogia da pergunta, uma Pedagogia que liberta, que dialoga, que critica, que empodera, que conscientiza e que tem esperança, conforme elucidada: “Não há como falar de esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. [...]. A espera só tem sentido quando cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante”. (FREIRE, 1976, p. 59).

Esperança, luta, militância, enfrentamento, autonomia, consciência crítica constituem o que Freire defende na sua proposta alfabetizadora. Uma alfabetização que liberte, que empodere, que possibilite dizer e escrever a sua palavra, uma alfabetização ligada à democratização da cultura, que “[...]tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferece para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (FREIRE, 1999, p. 104).

A perspectiva alfabetizadora de Freire diverge radicalmente das concepções preconizadas na Política Nacional de Alfabetização, pois esta imobiliza, atrasa e reduz o processo a uma técnica, a um método de forma instrumental. Freire transcende a dimensão técnica da alfabetização e incorpora a dimensão política, implicada, negando a neutralidade do processo. Compactuamos com Nunes (2020) ao confirmar que assim como Freire denuncia na sua obra *Pedagogia da indignação* (2000) que o atraso imobilizador não é estranho à realidade, a perspectiva da PNA é um atraso em tudo aquilo que possamos pensar e fazer alfabetização. De igual modo, Mortatti (2008, p. 111) revela seu posicionamento a uma lógica imobilizadora, a um método superado há muitos anos e

que a PNE insiste em defender como “evidência” científica positiva: “[...] posso reafirmar que o método fônico hoje reapresentado como novo e principalmente os argumentos em sua defesa já mostraram ser ineficazes há mais de um século, no Brasil”.

Defende, dessa forma, a necessidade de pensar e problematizar com maior seriedade todas as nuances que envolvem o difícil, complexo e multifacetado processo de alfabetização. Corroboramos com a autora ao ratificar que a busca de soluções para fortalecer o processo de alfabetização continua sendo nosso maior desafio.

## REFLEXÕES FINAIS

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro.

Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo.

Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram.

Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.

Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (FREIRE, 2004, p. 42-43).

A epígrafe que abre estas considerações convida-nos a pensar e problematizar sobre o desamor, o ódio, a exploração. E é com as provocações de Freire, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que tecemos as reflexões finais deste artigo, reafirmando e anunciando

do que a violência, o terror, a tirania e a negação são inaugurados pelos opressores, pelos violentos, pelos tiranos e não o contrário. E o analfabetismo, quem inaugura? Quais os interesses políticos, sociais e econômicos do alto índice de pessoas não ou pouco alfabetizadas no país? O analfabetismo está a serviço de quem? A PNA assume o lugar de destaque em defesa da alfabetização como ato político ou como processo meramente instrumental? Estas e tantas outras questões podem ser, aqui, apontadas como provocações após todas as reflexões forçadas.

O estudo sobre a Política Nacional de Alfabetização, do ponto de vista da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, revelou pouca atenção a este contexto geracional. Isso implica mais uma negação dentre tantas outras sofridas historicamente por homens e mulheres não alfabetizados.

Esta realidade revela que a alfabetização, no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, atravessa um momento de desencanto e frustração, tanto sob o ponto de vista das políticas públicas quanto da dimensão curricular, que não reconhece esse tempo humano como prioridade por todas as negações de direitos sofridos.

Nesse ínterim, a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas vem sofrendo grande retrocesso na atual conjuntura, sobretudo pelo posicionamento frágil apresentado na Política Nacional de Alfabetização, por evidenciar uma concepção conservadora há décadas superada por pesquisas atuais de pesquisadores vinculados a instituições brasileiras de referência na área, como a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), dentre tantas outras que se dedicam a pesquisas no campo da alfabetização em todos os contextos geracionais. Nesse sentido, torna-se válido problematizar o lugar ocupado, as intenções que a atravessam e as perspectivas de

resistência, para que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos assumira lugar de destaque no campo educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, os dados nos autorizam afirmar que a PNA está longe de alcançar a tarefa de possibilitar a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas do ponto de vista aqui defendido, ou seja, um processo alfabetizador que contemple para além da apropriação da linguagem escrita, mas, também, seja garantida a dimensão política do processo, a fim de que os homens e as mulheres possam tomá-la como sua propriedade para fazer uso social nas mais diversas situações comunicativas, com responsabilidade e autonomia. Ao secundarizar o processo apenas ao ensino da base alfabética, a PNA ratifica a noção de alfabetização como codificação e decodificação de palavras e textos simples, reduzindo a capacidade dos sujeitos usarem com autonomia o conhecimento do sistema alfabético.

Assim como Freire, apostamos na possibilidade de uma educação/alfabetização contra-hegemônica, que contribua para a formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de romper concepções conservadoras, de decidir e intervir positivamente no contexto em que vive. Para tanto, é imprescindível que o processo alfabetizador seja compreendido e materializado sob o ponto de vista libertador, enquanto ato político e ato de conhecimento, diferente da proposta defendida na Política Nacional de Alfabetização, que reduz o processo a um método, de forma rudimentar e instrumental.

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, Eliana C. de, Morais, Artur G. de & Ferreira, Andréa Tereza B.. (2010). A relação entre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de

ensino e nos livros didáticos. In: Leal, Telma F., Albuquerque, Eliana C. de & Morais, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-30.

Bardin, Laurence. (2009). *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70.

Brandão, Carlos Rodrigues. (2010). Cultura. In: Streck, Danilo (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 120-121.

Dourado, Luiz Fernandes & Oliveira, João Ferreira de. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: Aguiar, Márcia Angela da S. & Dourado, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 38-42. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

Freire, Paulo. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

Freire, Paulo. (2004). *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2007). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Frigotto, Gaudêncio. (2020) *Em tempos de pandemia, a quem serve a ciência?* Live 08 de abril de 2020, às 18h, no Canal MEP SINASEFE.

Giroux, Henry. (1983). *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

Gontijo, Cláudia Maria Mendes, Costa, Dania Monteiro Vieira & Perovano, Nayara Santos. (2020). Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Pro-Posições*, vol. 31, Campinas, 2020. Epub Apr 22.

Morais, Artur Gomes de. (2010). A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. Leal, Telma ferra, Albuquerque, Eliana C. de & Moraes, Artur Gomes de (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-69.

Macedo, Donaldo & Freire, Paulo. (1990). *Alfabetização: Leitura da Palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Minayo, M. C. S. (2012). O trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, M. C. S & Gomes, S. F. D. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ministério da Educação. (2019a). Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Presidência da República Secretaria-Geral. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de alfabetização. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 14 abr. 2020.

Ministério da Educação. (2019b). Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

Morais, Artur Gomes de. (2010). A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: Leal, Telma ferra, Albuquerque, Eliana C. de & Moraes, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-69.

Mortatti, Maria do Rosario L. (2019). Plano Nacional de Alfabetização (PNA): concepções, evidências e implicações pedagógicas: alguns apontamentos. *Revista Brasileira de Alfabetização* [Recurso eletrônico]. v. 1, n. 10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf>. Acesso em: 28 maio 2020.

Mortatti, Maria do Rosário Longo. (2008). A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5. Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/wp-content/uploads/sites/393/2019/07/Maria-do-Ros%C3%A1rio-Longo-Mortatti..pdf> . Acesso em: 13 jun. 2020.

Nascimento, M. L. B. (2009). *Análise Documental e Análise Diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos*. Tese (Doutorado em) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103371/nascimento>. Aceso em: 20 jun. 2020.

Nunes, Socorro. (2020). *III Ciclo de Debates - Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro: colonialidade e reducionismos*. Live 06 de jun. de 2020.

Souza, Marta Lima. (2019). Alfabetização de Jovens e Adultos: negações, resistências e desafios. In: Dossiê “alfabetização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Alfabetização* [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n. 11 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf, 2019. p. 15-31. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/383>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Tfouni, Leda Verdiani. (2006). *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letada*. Ed. revisada. São Paulo: Cortez.





## CAPÍTULO 08

# CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA BAHIA, NAS DÉCADAS DE 1920 A 1940

**ELIZABETE PEREIRA BARBOSA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0512-4374>

Doutora em educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. Atualmente é Coordenadora do Centro de Estudos e Documentação em Educação-CEDE/UEFS. E-mail: [beteuefs@uefs.br](mailto:beteuefs@uefs.br)

## INTRODUÇÃO

Este artigo no campo da História da Educação evidencia as condições materiais para o exercício do magistério, na Bahia, nas décadas de 1920, 1930 e 1940. Para alcançar esse objetivo e desenhando o cenário do Recôncavo Fumageiro, a perspectiva metodológica é de natureza qualitativa, Triviños (1992). Tem como fontes de pesquisa os relatórios dos inspetores da instrução pública primária e jornais de circulação nas cidades em estudo.

A escolha do período delimitado considerou a efervescência político pedagógica no país nas décadas de 1920, 1930 e 1940. No período o analfabetismo representava a grande chaga social do Brasil e as ideias pedagógicas circulantes para a sociedade dessa época começam a esboçar um plano de reconstrução educacional que rompesse com a estrutura tradicional marcado pela primazia da igreja católica no exercício da ação educativa. Esse período coaduna com o apogeu do fumo e a predominância do trabalho feminino nas fábricas de charutos nas cidades do Recôncavo Fumageiro da Bahia: Cachoeira, São Félix, Muritiba (Barbosa, 2020).

A história da educação das crianças no Recôncavo Fumageiro da Bahia é marcada pelas singularidades de uma região em que a mulher historicamente se constituiu como a responsável pelo sustento e precisava que a sua prole estivesse em segurança.

Se por um lado, durante o ciclo do fumo o Recôncavo obteve destaque econômico no país e foi o maior produtor da Bahia, por outro, representou um espaço de exploração do trabalho de crianças que estiveram à margem da escola. Logo, aos adultos pobres restava o trabalho com o fumo, e aos seus filhos uma infância desvalida e desprovida de iniciativas oficiais, ampliando os **índices de analfabetismo do país** e do Estado da Bahia. Em 1920, por exemplo, apenas um quarto da população brasileira era alfabetizada.

O fato de encontrarmos um número significativo de crianças trabalhando na fábrica de charutos embasa a discussão que a educação escolar não era prioridade entre os moradores do Recôncavo. A contribuição da criança à subsistência da família era mais urgente que a frequência escolar. Afinal, aprendiam desde cedo, por imitação, os caminhos para contribuir com o sustento da família. Assim como acontecia na sociedade escravocrata o trabalho estava presente desde a mais tenra idade, e meninos e meninas eram impulsionados pelas condições financeiras em contribuir com o sustento familiar.

Para Barbosa (2018) a prática do trabalho era naturalizada desde muito cedo, e o labor não acabava quando a sirene da fábrica anunciava o fim do expediente após 8 horas de jornada, às 18 horas de cada dia. O trabalho era complementado em casa, com a realização de tarefas coletivas entre mães e filhos. E assim, as crianças teciam sua infância a partir da perspectiva do trabalho onde brincar parecia algo eventual ou remoto.

Considerando o que enfatiza Corsaro (2011) de todos os fatores que contribuem com os problemas sociais das crianças, a pobreza é o mais penetrante e maléfico. Portanto, a pobreza subtrai a infância e, mais ainda, as próprias vidas de muitas crianças.

Em realidade, desde final de 1920 estava visível um jogo de disputas entre diversos grupos e a crença no poder civilizador da educação foi o combustível principal para a elaboração e execução de diversas campanhas educacionais.

Na década de 1920, mas precisamente no ano de 1926 foi instituído na Bahia o serviço de inspeção escolar. Trata-se de uma situação de novo tipo e com ela surge a figura dos delegados escolares. É o primeiro serviço de inspeção sendo implementado que tinha como objetivo acompanhar o trabalho do professor e as condições materiais da escola. Durante a realização das visitas de inspeções,

os delegados escolares preenchem boletins com os dados sobre as condições da escola, tais como: prédios, livros, materiais didáticos, objetos escolares e mobiliários, descritos na inspeção nas escolas (BARBOSA, 2015).

Para melhor alcançar o objetivo do texto, o estudo estabelece também as relações entre o ordenamento jurídico para a regulamentação e controle do funcionamento dos estabelecimentos escolares e os dados dos Relatórios Gerais do Diretor de Instrução Pública do Governo do Estado da Bahia.

## **1 ENTRE A NORMA E O COSTUME: NEM SEMPRE O QUE ESTAVA NO ORDENAMENTO FOI VIVIDO NAS ESCOLAS DO RECÔNCAVO**

Na Bahia e no Recôncavo, nas primeiras décadas da república, em meio às exclusões econômicas e sócio-políticas, a oferta da educação ocorreu num cenário das precárias condições da instrução pública local. Deste modo, durante o ano de 1923, de acordo com o Relatório do Diretor de Instrução Pública, Anísio Teixeira (quadriênio 1924-1928), as condições materiais das escolas eram precárias. Afirma que o serviço escolar na Bahia sofreu de um longo período de abandono, o qual emprestou ao ensino primário uma atmosfera de desânimo. Para efeito de esclarecimento, é importante aqui transcrever trechos do relatório e o quadro por ele apresentado.

[...] Por toda parte que tomemos o problema do ensino, na Bahia, logo avulta o singular descaso com que a administração pública feriu essa questão essencial do seu desenvolvimento. O mobiliário e aparelhamento das escolas são inadequados. A situação quanto ao mobiliário escolar é das mais inesperadas. Por mais de quatorze anos, talvez, não cumpria

o Estado com as suas responsabilidades para com os indispensáveis suprimentos de mobiliário e material escolar. A situação é, pois, em suas linhas gerais a seguinte: para 79.884 crianças matriculadas nas escolas públicas existem aproximadamente 13.006 carteiras. Se refletirmos, que aquelas 79.884 crianças matriculadas representam somente 20,54% da população escolar do Estado, veremos como é tremenda a situação do nosso sistema escolar. As atuais necessidades quanto ao mobiliário escolar, podem ser estudadas à luz do quadro abaixo (TEIXEIRA, 1925, p.11).

Para maiores esclarecimentos, o relatório ainda apresenta o quadro, demonstrando o déficit de mobiliário em todo o Estado da Bahia, na capital e no interior. Na capital, o índice é de 58,9%, ou seja, mais da metade dos alunos que frequentavam as escolas não possuíam assentos em suas salas de aula. No interior 35,8% dos que frequentavam as escolas também não possuíam assentos, o que significa dizer que mais de um terço dos estudantes não tinham a garantia de assentos no espaço escolar.

Os relatórios comprovam em tons de crítica e também de surpresa, o desinteresse do poder público pela educação local, ilustrando a falta de condições materiais das escolas inspecionadas. A semântica dos relatórios esclarece, através de vários argumentos arrolados, que a educação do povo não representou prioridade no período em estudo, mesmo tendo em vista o que propunha a legislação em vigor.

Embora haja, no período referente à pesquisa, no cenário nacional, uma efervescente discussão sobre a ampliação da oferta, organização e execução da educação para a infância, a documentação levantada no cenário local não aponta para leis e nem mesmo decretos de menor complexidade ou sobre questões específicas que indiquem reformas efetivas no Ensino Primário no Recôncavo Fumageiro. Considerando o quantitativo de

mobiliário escolar, os boletins demonstram que a situação ainda era pior, pois além da ausência de mobiliário, conviviam com a ausência de materiais didáticos em geral.

No governo Góis Calmon (1924 a 1928) Anísio Teixeira ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. O educador estava articulado com um grupo de jovens intelectuais que reconhecia os poderes da educação. Era um ativista político que militava em prol dessa causa e, como tal, fez questão de conhecer a realidade educacional baiana, visitando escolas no interior. Com isso, no Recôncavo, as escolas de Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Muritiba, Cruz das Almas, Afonso Pena, Castro Alves, Amargosa, São Miguel e Nazaré foram visitadas. Porém, a análise não deixa dúvida de que os temas ligados à educação e a forma como foi pensada nos debates no cenário nacional não atingiram as crianças do Recôncavo, mesmo com a expansão da oferta de escolas primárias e a interiorização da Educação.

Neste sentido, de acordo com Dick (2013), mesmo não havendo uma lei específica para o ensino baiano, houve uma grande preocupação com a expansão de escolas primárias para todo Estado, sendo incrementado um planejamento educacional tanto para a capital como para o interior. Nesse último caso, com a especificação dos diversos tipos de escola: Escola mínima, com duas ou três salas; Escola Nuclear, com seis salas, comportando expansão – daí serem chamadas também como escolas expansionistas; Grupos Escolares, com doze salas de aula.

Mas é importante afirmar que a documentação encontrada não revela esta variedade de escolas no Recôncavo Fumageiro. A análise dos relatórios especifica claramente a predominância das Escolas Mínimas, em geral com classes multisseriadas nas quais meninos e meninas de todas as séries compartilhavam a carência de materiais didáticos e mobiliários necessários para a realização

de uma aula, com um mínimo de condição para a aprendizagem, conforme o Relatório de Anísio Teixeira. Assim, além dos dados apresentados, o documento segue afirmando:

O educador baiano de entusiasmo arrefecido vivia num ambiente subalterno de servidor inferior do estado. Tais escolas florescia, isto é, funcionavam pelo estado mastigando uma alfabetização enfadonha e monótona, desprovidas de prédios e de material didático, sem fiscalização, sem estímulo e impulso administrativo, na mais absoluta das autonomias, a autonomia do abandono. O mecanismo da instrução pública servido por tal descaso; relegado pela incúria administrativa a um plano subalterno, urgia por se restaurar em bases novas e adequadas à terra e à gente baianas (TEIXEIRA, 1925, p. 10).

Portanto, essa documentação exhibe o quanto a educação baiana necessitava ser planejada e modificada para atender às necessidades do povo. Relembrando que o Estado apresentava índices de analfabetismo mais elevados do que os índices gerais do Brasil (IBGE, 1920). Nesse sentido, e tentando demonstrar que a falta de ações e condições de execução no Recôncavo não se trata apenas de uma condição geral, mas representa uma conjuntura social classista em que o lugar reservado à escolarização da infância negra e pobre é absolutamente inferior, ou melhor, é o não lugar, é a não condição de superar a hierarquia social construída e naturalizada historicamente (OLIVEIRA, 1987).

Não havia sequer um planejamento municipal para a execução dessa educação do Recôncavo Fumageiro, a qual estava submetida ao planejamento e organização do Governo Federal, do Ministério da Educação e Saúde Pública, com os poucos recursos para a implementação de escolas difundidas em todo interior baiano.

A documentação analisada, além da estrutura das escolas, apresenta os programas de ensino e descreve diversos aspectos da instrução primária. As características mais marcantes do discurso é que alguns relatórios trazem detalhes de maneira mais aprofundada e outros de maneira superficial.

## **2 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E AS POSSIBILIDADES NA EXECUÇÃO DA INSTRUÇÃO NAS ESCOLAS**

Ao longo de todo trabalho, a escola é compreendida em seu sentido amplo.

[...] é uma instituição historicamente determinada, uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais da existência. Como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes (SAVIANI, 1991, p.105).

Para que a escola possa cumprir minimamente sua função é indispensável que as condições materiais sejam asseguradas. Tomando também como fonte de pesquisa os relatórios de inspeção, realizados nas cidades estudadas, pelo Inspetor Escolar Pedro Joaquim Dantas e, posteriormente, direcionado ao EXº Sr. Dr. Inspetor Técnico de Ensino Primário, ficou bastante evidente as condições materiais para o exercício do magistério. Além das condições materiais, nos textos dos relatórios chama a atenção o pronome de tratamento utilizado para fazer referência ao inspetor de Ensino Primário, tratado como “doutor”, indicando um tratamento de “respeito”, hierarquia e subalternidade, conforme consta nas capas dos relatórios.



Apenas para elucidar, o “Boletim de Inspetoria Escolar” se constitui como um informativo detalhado das condições gerais das escolas inspecionadas. Depois de preenchido ele era direcionado ao Departamento de Educação, da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública.

Segundo o Boletim de Julho de 1938, da Escola pública Mista de Primeira classe da professora, na cidade de Muritiba, a escola era composta por apenas uma sala de aula e funcionava no turno vespertino. Onde se lê mista, entende-se que é destinada para alunos do sexo masculino e feminino e multisseriada. Tem uma matrícula geral de 90 alunos, porém uma frequência regular de 56 alunos, sendo 23 do sexo feminino e 33 do sexo masculino. De acordo com esse boletim, no que diz respeito ao mobiliário, havia na escola apenas vinte (20) cadeiras e uma (01) pequena mesa. E sobre o material didático havia somente um (01) quadro negro. Considerando o quantitativo de alunos com frequência regular, não é proporcional ao mobiliário existente, visto que eram 56 alunos para 20 cadeiras. Também consta que não havia biblioteca e nenhum tipo de material didático auxiliar cuja especificação não é definida. Diante das condições descritas no Boletim, fica evidente a precariedade da referida escola, na localidade supracitada.

Ainda analisando o mobiliário escolar e materiais didáticos, a situação de outra escola, também mista, na cidade de Muritiba, turno matutino, apresenta uma situação ainda pior. Com uma frequência regular de 31 alunos, sendo 17 alunos (masculino) e 14 alunas (feminino), ao considerar o item mobiliário, no relatório consta que a escola possui apenas “uns bancos”, duas cadeiras, uma mesa pequena e um quadro negro. O que significaria uns bancos para o assento de 31 alunos frequentando regularmente? Provavelmente uma situação de grande

constrangimento no ambiente escolar onde uns permaneceriam sentados e outros participariam das atividades didático-pedagógicas, sentados no chão ou de pé nos cantos da sala.

A respeito dessa condição, o Interventor do Estado da Bahia, Landulpho Alves, afirma que a quantidade de mobiliário escolar não atende à necessidade do quantitativo de alunos matriculados. O relatório denuncia que,

[...] é deficiente o mobiliário escolar da Bahia. Precisando atender a cerca de setenta mil (70.000) lugares ou assentos nas suas escolas. Até março de 1938 carecendo de carteiras para sessenta e quatro mil (64.000) alunos, tinham as escolas apenas trinta e nove mil duzentos e quarenta (39.240) assentos [...] (Bahia, Relatório Atividade da Administração Pública no Biênio 1938-1939-1939, p. 15).

Coadunando com este relatório do interventor do Estado e considerando o Boletim da Escola de professora Hilda Alves Portela Veiga, a situação não é diferente. Ao se referir ao mobiliário, o inspetor fez referência aos “bancos escolares”, essa expressão foi um modismo educacional do século XIX. Rui Barbosa, ao reformar a Instrução Pública em 1882 – completamente envolvido com as ideias higienistas defendidas em vários países da Europa –, dedica-se a difundir resultados de estudos realizados para chegar à fórmula higiênica de construção e utilização de tais “bancos escolares”, em nome da ordem médica.

Para convencer os intelectuais e fundamentar o discurso pedagógico da época, chega a citar autores franceses ao afirmar que a salubridade e o desenvolvimento corpóreo dependiam também do mobiliário utilizado na sala de aula do ensino primário. Eis aqui mais uma grande contradição, pois se por um lado nem havia mobiliário suficiente para todos os alunos que frequentavam

a escola, por outro, há um ordenamento médico-higienista circulante no país, desde o final do século XIX, com um rol de recomendações estabelecidas.

Assim, no lócus da pesquisa, há uma ausência de mobiliário impedindo qualquer tipo de escolha pelas crianças. Ficou mais evidente esta contradição quando o inspetor escolar registra a expressão “uns bancos”, o imaginário logo rememora a ideia de “poucos bancos” e apenas duas cadeiras para o quantitativo de trinta e uma crianças que frequentam a escola inspecionada.

Nesses termos, estudar mal sentado, apertado nos bancos, sentado no chão ou até mesmo em pé nos cantos da sala, situação que pode exaurir fisicamente o corpo e, até mesmo, limitar as condições intelectuais para aprendizagem, era a principal realidade vivida pelas crianças, estudantes, das cidades pesquisadas.

E a cada boletim analisado a condição de precariedade das escolas permanece. De acordo com o Boletim da Inspeção Escolar do Distrito, registro do dia 11 de outubro de 1938, a escola que funcionava no turno matutino, consta em sua matrícula o total de 46 alunos e uma frequência de 30 alunos. Porém, está explicitado no relatório que no dia da inspeção apenas 24 alunos estavam na sala de aula. Tratava-se também de uma turma mista, ou seja, multisseriada. Neste relatório de inspeção, o curioso é que no item relacionado à informações sobre mobiliário e material didático existentes, o relator afirma: “[...] afirmo que nenhum material tem hoje esta escola que foi transferida e funciona no Prédio Escolar Castro Alves.”

Situação mais grave foi descrita no dia 19 de outubro de 1938, numa escola localizada bairro periférico do município de São Félix. Há registro de uma frequência escolar média de 25 alunas do sexo feminino e um total de 36 alunos matriculados. No que se refere ao material didático e mobiliário existentes consta a pa-

lavra “nada” para descrever o que foi encontrado. Segundo o dicionário Luft (2000) nada é um pronome indefinido que significa nenhuma coisa; de modo nenhum; e ainda; a não existência. O relatório ainda transcreve que a escola possui um ambiente físico não favorável e inadequado para a aprendizagem. Nestes termos, se não há material pedagógico para o trabalho das professoras e seus alunos e o ambiente físico é não favorável e inadequado, fica patente as condições precárias de funcionamento das escolas. Tais boletins não mencionam as condições topográficas, sanitárias, de ventilação, de iluminação, de salubridade, receptáculo de umidade, das águas, e de proximidade ou não com a maioria das crianças ali matriculadas.

Assim, mesmo se tratando do período Republicano, em que a educação passou a fazer parte dos discursos circulantes e foi palco de inúmeras reformas nacionais e estaduais, lideradas por vários jovens reformadores, a situação educacional do Recôncavo é sinônimo de carência de mobiliário, ausência de materiais didáticos e exclusão.

No caso da Bahia, a reforma de 1925 liderada por Anísio Teixeira teve como inclinação teórica a instrução primária que envolvia diretamente a infância, em meio a todo movimento da Escola Nova. Nesse caso podemos considerar que muito do que foi proclamado nas falas e nos escritos, pouco chegou a ser efetivado na prática e no cotidiano escolar do Recôncavo.

Nestes termos, este estudo ressalta que a maior repercussão na educação da Bahia foi vivenciada através da Lei 1.846 de 14 de agosto de 1925, conhecida como Reforma da Instrução Pública de Anísio Teixeira. Mesmo considerando que esta legislação foi um avanço político, a pesquisa revelou que, nas cidades estudadas, ela não alcançou a agenda de ações efetivas para ampliar a oferta das vagas na educação pública para a Infância.

Após análise do aspecto empírico dos relatórios de inspeção nas escolas para as crianças do Recôncavo, é importante considerar a criança como um ser situado, que reage à situação de carências vivenciada na escola. Por isso, um dos argumentos aqui utilizados para justificar que a frequência escolar declarada em todos os relatórios foi inferior à matrícula dos alunos, é a falta de estrutura no ambiente escolar.

Assim, analisar este aspecto sobre o ensino, a história da educação na Bahia e a história da educação da infância no Recôncavo é preciso primeiro compreender que a infância se constitui nas relações sociais e no contexto histórico. É mediante a formulação de diferentes políticas públicas e ordenamento jurídico que se configuram diferentes modelos organizacionais e administrativos. Segundo Rosemberg,

[...] as políticas sociais emergem de um processo de escolhas sucessivas, que envolve confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões, envolve diferentes forças – os segmentos sociais, os estamentos tecno-burocrático do Estado, o congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas e suas corporações (ROSEMBERG, 2002, p. 29).

É mister considerar que no recorte geográfico pesquisado as crianças eram direcionadas muito cedo para o mundo do trabalho como uma estratégia de sobrevivência. Tal situação também fortalece o argumento de que havia na escola primária do Recôncavo certa rotatividade na frequência dos alunos que já estavam inseridos no mundo do trabalho e a principal necessidade dos pais era que o orçamento familiar fosse complementado.

Mas, dentro deste contexto, em que a falta de condições adequadas é o elemento predominante, é evidente que a criança

reage indo menos à escola e, particularmente, que a criança se encontra embaraçada pela proximidade com o mundo adulto e do trabalho que testemunhava com a família. Por isso, sair de uma escola que nada oferece e que as condições materiais são inadequadas à aprendizagem é o caminho mais curto, fortalecendo uma história da infância que precisa ser contada e contextualizada sob as cores e lugares da exclusão. Portanto, para reconstruir essa história, é sem dúvida, importante pensar numa infância singular e mergulhar nos ranços políticos e sociais advindos do império e dos antecedentes históricos escravistas (OLIVEIRA, 1987).

Muitos são os exemplos de carências e ausências de materiais descritos nos Boletins. Mas é digno de nota, a condição educacional numa escola com uma mesa, três bancos, e 76 alunos frequentando. Em todos estes casos citados, a quantidade de cadeiras é muito inferior ao número de alunos, o que demonstra uma desproporcionalidade extrema. No que diz respeito ao material pedagógico afirma que não há quadro negro, mas há um mapa. Com isso, refletia nos impressos do relatório a falta de estrutura mínima e condições de trabalho para a professora e seus alunos. Vale ressaltar que não se trata de uma tendência de ver a escola sob o olhar negativo, mas é que as informações contidas em todos os relatórios de inspeção analisados relatam ausências e carências materiais e estruturais.

O advento da República proporcionou uma revalorização da infância baseado na crença da imagem da criança como herdeira do novo regime que se instalava. Mesmo com esse imaginário republicano sendo alimentado, as condições materiais das instituições escolares, na prática, revelam o descaso e a omissão do poder estatal. Assim, analisando o arcabouço sobre a história da infância, são recorrentes os argumentos que decorrem das afirmações

teóricas, oficiais, governamentais e não governamentais quando o assunto é a importância das boas condições das escolas.

Considerando uma visão panorâmica, porém apurada, das condições das escolas do Recôncavo, a partir das fontes em estudo, com suas variáveis descritivas, seria mais fácil afirmar que as ausências e carências encontradas nas escolas estivessem diretamente relacionadas ao desenvolvimento econômico e ao ordenamento jurídico, por exemplo, quando a Constituição de 1937 retira o vínculo dos impostos para financiar a educação. Porém, mesmo considerando estas referências, no cenário nacional e em estudos realizados retratando as condições da infância em outros lugares do país e até em países em desenvolvimento, a situação é bem mais razoável do que a situação educacional da Bahia e a do Recôncavo Fumageiro. Portanto, para melhor compreender estes estudos, o desenvolvimento econômico apenas está direcionado à distribuição de renda e à igualdade de condições de vida que não existem no Brasil, sobretudo nas regiões mais pobres. O Recôncavo tem a maior concentração de negros do Brasil, são descendentes de pessoas escravizadas que historicamente vivenciaram a pobreza, desigualdade, subalternidade e muitas outras ausências.

É importante salientar ainda que a multiplicidade e divergência de interesses políticos também impediram a utilização do erário público em ações educacionais na Bahia, nas décadas de 1920, 1930 e 1940. Se buscarmos o sentido histórico, isso explica, em parte, tanta limitação na construção de prédios escolares, ampliação do mobiliário e o comodismo diante das condições precárias das poucas escolas existentes, ou seja, período em que os problemas sociais e educacionais eram renegados.

Sem dúvida, com as ideias circulantes do regime republicano, um novo modelo de educação se estabelece e várias ideias passam

a ganhar força. Muitas reivindicações passam a fazer parte do cenário da escolarização brasileira, baiana e também no Recôncavo Fumageiro. É preciso destacar ainda que a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário em 1942, que foi regulamentada em 1945, se constitui como uma luz no fim do túnel, ao assegurar a concessão de auxílio Federal para a educação.

Nesse sentido, resgatar a historicidade da educação no Recôncavo significa, antes de tudo, compreendê-la em várias dimensões. É preciso resgatar principalmente o movimento, reação e intervenção organizada dos segmentos políticos, sociais e econômicos sobre as condições e falta delas para a educação no referido lugar.

Ao pensar a história da educação no Recôncavo Fumageiro não se pode pensar numa história só, o enredo vai se desenrolando nas várias cidades, principalmente sob as influências das ideias republicanas que ganham força no período, no cenário nacional. Dentre estas ideias, a crença nos poderes da educação produz um significativo efeito e foi um fator importante para que um modelo de escolarização se configurasse, tendo como fundamentação o discurso renovador da “Escola Nova”. Um dos motes da Escola Nova que está intrinsecamente ligado a este trabalho é a pretensão de incorporar toda população infantil no cenário educacional. O discurso ora circulante no país desqualificava aspectos da cultura escolar praticada em torno do termo “Tradicional”, daí no resto do país já se operavam no modelo negado buscando ressignificar seus materiais e métodos, até porque já estavam prescritos no ordenamento jurídico.

Como no resto do país, tais ideias já povoavam o imaginário da sociedade baiana e o do Recôncavo. Porém, neste lugar o cenário de muitas carências não permitia muitas escolhas e avanços em direção ao ideário “Escola novista” de implementação de



uma escola pública. Nesse sentido, num período em que havia uma grande efervescência nos discursos educacionais de um país a caminho da industrialização pouco foi efetivamente executado para que as crianças tivessem acesso e permanência nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo representava a grande chaga social do Brasil no período em estudo e na Bahia esta característica é predominante. Apesar dos discursos proclamados pelas ideias escola novistas e dos apelos divulgados nos jornais da época para combater o analfabetismo, as ações não foram efetivadas no sentido de minimizar o problema e assegurar as condições materiais para o exercício do magistério no Recôncavo baiano.

Várias são as rupturas, reivindicações e consentimentos produzidos no decorrer do tempo histórico e no espaço político-geográfico, conhecido mundialmente pela cultura e beneficiamento do fumo. A análise evidencia que o lugar experimentou algumas possibilidades de escolarização com as inaugurações de escolas. Assim, embora com os mesmos fundamentos e princípios, a educação não ocorreu de forma linear, nem com a mesma intensidade em todas as famílias do Recôncavo. Mas em nenhum momento, os dados revelam a presença de uma sociedade civil organizada em torno da defesa dos direitos da escolarização da Infância.

Nesse sentido, toda efervescência político-pedagógica brasileira não foi suficiente para fomentar as ações locais no ensino das crianças, embora isso constasse na legislação e representasse a bandeira levantada por Anísio Teixeira, de 1925 a 1928, quando era Diretor de Instrução Pública. Nestes termos, mesmo considerando a importância da referida legislação, a análise dos documentos indicam que, nas cidades estudadas, ela não alcan-

çou a agenda de ações efetivas para ampliar a oferta das vagas na educação pública para a Infância.

No envolvimento com as fontes, foi possível evidenciar a inexistência de iniciativas e políticas municipais para a educação da infância no Recôncavo. A oferta de educação numa escola pública, em péssimas condições materiais, com um número de vagas que não correspondiam ao quantitativo numérico de alunos em idade escolar. A falta de oferecimento de vagas é interpretada aqui como descompromisso político para a ampliação da escolarização das camadas menos abastada da sociedade. Os boletins de inspeção apontavam a falta de cumprimento de horário por parte dos professores e dos alunos; a baixa frequência por parte dos alunos; o não alcance da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

Bahia. (1939). Relatório apresentado ao excelentíssimo Senhor Presidente Getúlio Vargas, pelo Interventor Landulpho Alves. *Atividade da Administração Pública no Biênio 1938-1939*. Arquivo Público do Estado da Bahia, Salvador. Imprensa Oficial do Estado, 57 p.

Barbosa, E. P. (2015). *A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

Barbosa, E. P. (2018). Os sujeitos e suas histórias de escolarização no Recôncavo Fumageiro da Bahia. In: DICK, S. M.; CARRERA, G. O.; VENAS, R. F.(org.). *A Bahia na história da Educação*. Salvador, Edufba, p. 125- 141.

Barbosa, E. P. (2020). Constituição histórica, direito à educação e políticas educacionais no Recôncavo da Bahia. *Brazilian Journal of Development.*, Curitiba, v. 6, n. 7, p.45727-45741 jul. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n7-266 .

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Dick, S. M. (2013). Políticas públicas para a escola primária na Bahia expansão na gestão Anísio Teixeira – 1947 a 1951. *Anais da Reunião Brasileira de História da educação*. Cuiabá.

IBGE. (1920). *Anuário Estatístico do Brasil.1920*. Rio de Janeiro, v. 53.

Luft, P. C. (2001). *Minidicionário Luft*. 20. Ed. São Paulo, Ática.

Oliveira, F. (1987). *O Elo Perdido: Classe e identidade de Classe*. São Paulo. Brasiliense.

Rosemberg, F. (2002). Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L.(Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Livros do Tatu. Cortez.

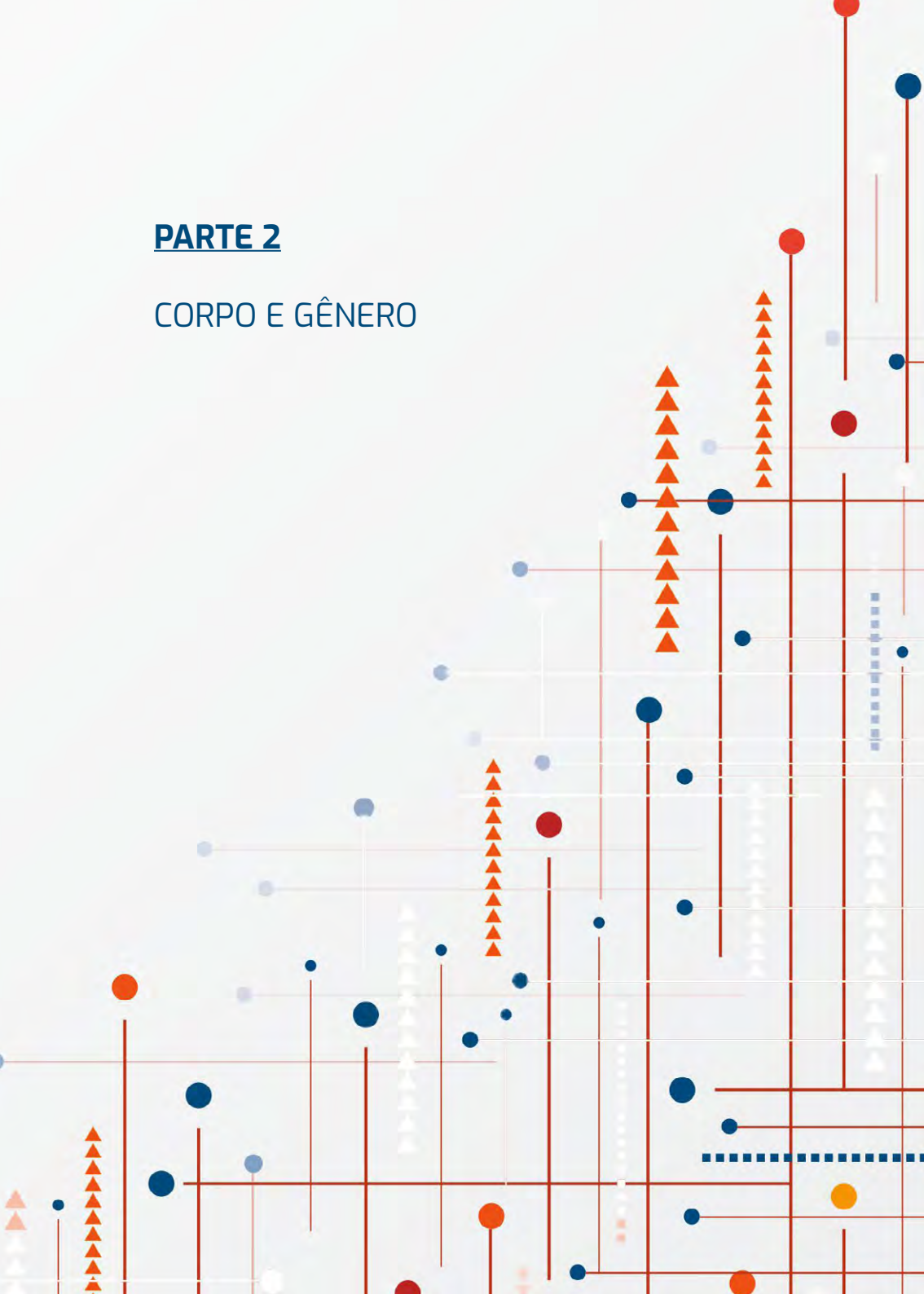
Teixeira, A. (1925). *Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html> . Acesso em: 14/07/2020.

Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.



## PARTE 2

### CORPO E GÊNERO






## CAPÍTULO 09

# MERCADORIZAÇÃO DO CORPO: UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO CORPO COMO MERCADORIA

### **CINTIA GOMES DA SILVA**

 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5466-932X>

Graduada em Pedagogia (UFAL, 2016). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL, 2019). Integrante do Grupo de Pesquisa: Sobre Juventude, Culturas e Formação. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL-CEDU). E-mail: cintiagomes22@hotmail.com

### **ROSEMEIRE REIS DA SILVA**

 ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>

Doutora em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP (2006), que incluiu um estágio de doutorado na França pela Universidade Paris 13 (CAPES-COFECUB). É mestre em Educação, na mesma área temática, pela Faculdade de Educação da USP (2001), com pós-doutorado em Educação em 2012 sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e em 2016/2017 sob a supervisão da Profa. Dra. Christine Delory-Momberger pela Universidade Sorbonne Paris Nord - Paris 13. Graduada em História (Licenciatura Plena) e especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP, iniciou a docência no ensino público em 1989 a 2001 como docente de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (CEDU-UFAL), faz parte da Rede Internacional de Relação com o Saber (REPERES), coordenada por Bernard Charlot: (<http://redereperes.wixsite.com/reperes>). E-mail: reisroseufal@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo trazer uma discussão e reflexão sobre a mercadorização do corpo na sociedade, bem como, sobre como o sistema capitalista o rotula enquanto um produto que se vende e negocia, seja o corpo feminino ou masculino, o que traz como consequência a avalanche de superficialidade e suas fragmentações. O fascínio em trazer esta discussão deu-se a partir das muitas inquietações durante as aulas na disciplina estudada denominada “Educação, Corpo e Subjetividade”, como também os textos lidos e estudados, nos quais identificamos a necessidade de repensar o corpo social inserido na sociedade, que por ora, é tão escamoteado e invisibilizado.

Nessa perspectiva, sabemos que as práticas de modelagens e remodelagens do corpo fazem parte de uma adequação ou rejeição das chamadas normas sociais, a partir disto, indagamos: Como romper o padrão corporal de forma que culturalmente já se tenha a padronização dos corpos em “metamorfose” dentro do contexto econômico-social? De que forma esses corpos são docilizados e transformados pelo sistema capitalista?

Não temos pretensão de responder as questões levantadas de forma aprofundadas e sim trazer alguns elementos reflexivos. Metodologicamente, nosso estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica (Severino, 2007) com análise de algumas considerações acerca da primeira parte do *Capital*, de Karl Marx, com relação à mercadoria. Realizou-se leituras da obra e de outros artigos que dialogam com ela, para compreendermos o corpo como mercadoria<sup>1</sup> e parte do

---

1 Cabe destacar que não adentrarmos o debate de valor de uso e valor de troca, mas, sim, o efeito do fetichismo da mercadoria. Partindo dessa visão, constataremos pontos importantes para a questão que estamos colocando como mercadorização do corpo, dentro desse sistema capitalista.



ciclo do sistema capitalista. Parte-se do pressuposto que o corpo deixa de ser apenas um objeto produzido, para adentrar o próprio conceito de sujeito, ou seja, o ser coisificado, seja na contemporaneidade estética com o uso de anabolizantes, ou em outras formas de mercantilizar o humano.

A história do corpo em nossa sociedade está marcada por muitas tradições, contradições e adições, com relação ao corpo e o comportamento, individual e social, econômico e cultural, e na contínua história em movimento, nossa proposta é apresentar algumas considerações acerca da mercadorização do corpo. Uma vez que essa designação está permeada por produções sociais, culturais, econômicas e identitárias, envelopadas em discursos utópicos que reduzem as especificidades e as subjetividades dos sujeitos heterogêneos, o corpo passa a ser “mercadorizado”. Mercadorização é um termo que surgiu com a excessiva preocupação da cultuação ao corpo enquanto objeto de consumo simbólico, com as transformações que vinham ocorrendo com a modernidade, mudanças essas que se configuram e solidificam com o capitalismo. Segundo Chauí (1999) aquele que não se adéqua ou interioriza às regras impostas por esse sistema corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo. Nesse sentido, nos referimos ao termo “mercadorização” do corpo, ao processo pelo qual ele passa a compor o conjunto de mercadorias do sistema capitalista, a adentrar um determinado padrão social, cultural e econômico, a atender ou a se adequar a ele.

Desse modo, o corpo criado pela modernidade carrega marcas sociais, fissuras e rasuras que ainda classificam os sujeitos como o tipo “ideal”, ou seja, aquele que se encaixa nos modelos propostos, prontos e acabados; a normatização do corpo (suplício) nos séculos XVII e XVIII ocorria pelos castigos corporais e até pela morte dos indivíduos que fugiam das regras e normas da sociedade (FOUCAULT, 2014).

Nesse sentido, nossa intenção neste trabalho é trazer a discussão, através de alguns autores, juntamente com nossos argumentos intercalados com o pensar de Karl Marx (2013), Goldeberg (2007), Le Breton (2011) tecendo algumas considerações acerca do mercado de consumo e como o corpo humano passa a ser parte deste tentáculo mercantil, tornando-se mercadorização a serviço do consumismo de modelos implantados pelo sistema dominante.

Assim, diante do que foi exposto acima, apresentaremos na primeira seção algumas considerações sobre o Corpo e Mercadoria e o Corpo Jovem; na segunda seção, adentraremos a discussão sobre Biopolíticas: a transmutação do corpo; e por fim, uma discussão sobre as Implicações da mercadorização do corpo e a questão da necessidade de modificar para fugir.

## 1 CORPO E MERCADORIA

A partir da Idade Média, a concepção de corpo passa a se alterar com a ascensão do capitalismo, no entanto, a interpretação de corpo atualmente ainda continua subjetiva e com decifrações padronizadas culturalmente. Sem falar no controle, na repressão e na punição, isto é, o corpo passa a ser violentado psicologicamente e culturalmente. Le Breton (2011, p. 21) salienta que:

[...] a noção de “corpo” é problemática, indecisa. A noção moderna de corpo é um efeito da estrutura individualista do campo social, uma consequência da ruptura da solidariedade que mescla a pessoa a um coletivo e ao cosmos por meio de um tecido de correspondências no qual tudo se entrelaça.

Nesse ponto de vista, o corpo inserido na produção capitalista passa a ser campo de *mercadorização*, que é disciplinado e doc-

lizado, em que esse sistema passa a controlar e a manter as subjetividades dos sujeitos. Entre os fenômenos da *mercadorização* do corpo na atual sociedade, podemos citar a *body-modification*, a utilização de anabolizantes, cada vez mais progressiva, e a criação de novos nichos de produção especializada em determinados tipos de cosméticos e vestuários para grupos específicos, por exemplo, roupas para homens e mulheres, produtos para cabelos lisos e ondulados, tendências da moda; são questões a serem refletidas no atual contexto da nossa sociedade.

Nesse sentido, é através do transcurso da modernidade nos séculos XVIII e XIX em que o corpo é redescoberto, antes marcado pela sacralização e pelo dualismo. Cavalcanti (2005) assegura que o redimensionamento da categoria corpo leva a mudanças leves, sutis, mas bastante profundas no cotidiano das pessoas, que são surpreendidas a cada nova descoberta e a cada nova barreira transposta em matéria de instrumentalização do corpo.

A cultura ocidental, além de outros atributos, pode ser caracterizada como uma *cultura do corpo*<sup>2</sup>. É possível fazer uma história do corpo - como história da cultura ocidental - levando em consideração vários aspectos, desde uma abordagem sobre o corpo segundo a sexualidade com a questão de gênero, como também uma abordagem que envolva práticas alimentares, práticas de exercícios físicos, usos de anabolizantes, efeitos de saúde, sendo que, em todas essas práticas, temos concepções de corpo, contudo o corpo também vem sendo usado como e para o sistema de uso do capitalismo, como veremos mais adiante.

---

2 Falamos cultura do corpo, pois temos em vista que o corpo é campo de muitas discussões no âmbito social, cultural e moral, sendo a proposta de nossa pesquisa corpo como *mercadorização*, em que ele historicamente vem sofrendo transformações para se adequar a determinada ordem de padrão corporal de beleza.

Para entendermos um pouco melhor sobre mercadorização, vamos apresentar o conceito de mercadoria de Marx (2013), segundo o qual se a mercadoria/coisa pudesse falar, ela se expressaria da seguinte forma:

[...] Se as mercadorias pudessem falar, diriam: é possível que nosso valor de uso tenha algum interesse para os homens. A nós, como coisas, ele não nos diz respeito. O que nos diz respeito materialmente [dinglich] é nosso valor. Nossa própria circulação como coisas-mercadorias [...] (MARX, 2013, p. 217).

Tendo como respaldo o dito por Karl Marx sobre mercadoria e sobre quem lhe atribui valor, é que colocamos o corpo como parte desse sistema mercantil, onde é manipulado pela alienação e pelo fetichismo da mercadoria. Assim como o valor atribuído à mercadoria foi e é parte do processo histórico da humanidade, o corpo também tem uma história dentro deste contexto - a atual *mercadorização* corporal.

É relevante destacar que as práticas do corpo, na Grécia, estavam diluídas naquilo que os gregos chamavam de *economia* - o cuidado com a casa, *erótica* - o cuidado com a vida sexual e *diética* - o cuidado com a saúde - a utilização do *pharmacon* (o que cura e mata). Há uma transformação da compreensão do corpo através da cultura cristã<sup>3</sup>, que atribui o conceito de ativo ao corpo masculino (apolíneo) e o conceito de passivo ao corpo feminino (dionisíaco). O que implicará o surgimento da correlação entre corpo masculino e *razão* e a correlação entre corpo feminino e *instintos e paixões*. A partir do medievo, o corpo, que em latim significa cadáver (*corpus, corporis*), é dado como o lugar da alma,

---

3 Resultante da fusão entre as culturas gregas, romana e hebraica.

esta compreendida como a esfera da razão que controla os instintos e as paixões. Em consonância com tal compreensão, a igreja católica proibia a violação de corpos após a morte. O corpo traz, assim, uma dualidade, uma dimensão profana e ao mesmo tempo sagrada pelo fato de abrigar a alma.

Com a modernidade, que traz como paradigma a *autonomia do sujeito de razão* que consolida o dualismo psicofísico, considerando Descartes, tem-se a perspectiva de que, de uma razão universal que conhece, ele domina e controla a natureza. Esta perspectiva, atrelada ao iluminismo, permite uma nova compreensão para a abordagem sobre o corpo, em que ele pode ser analisado externa e internamente de maneira científica e válida para todos, com o intuito de descobrir causas de doenças e maneiras de melhorar sua capacidade de funcionamento.

A concepção moderna de corpo, segundo Breton (2011), implica um isolamento em relação aos outros, em relação ao cosmo e em relação a ele mesmo. O isolamento está atrelado à questão do crescente individualismo como estrutura social, que está atrelado ao dualismo contemporâneo, que traz a oposição do homem ao seu corpo, sendo o corpo transformado em um *alter ego*. “Lugar privilegiado do bem-estar (a forma), do bem parecer (as formas, *body-building*, cosméticos, dietéticas etc.), paixão pelo esforço (maratona, *jogging*, *windsurf*) ou pelo risco (escalada, “a aventura”) (Le Breton, 2011, p. 10).

O corpo do indivíduo, em nossa sociedade, é compreendido como “o lugar de sua diferença, de sua distinção e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está frequentemente dissociado dele, pela herança dualista que pesa sempre sobre sua caracterização ocidental” (Le Breton, 2011, p. 11). E também está ligado à história da medicina clássica, que “faz do corpo um *alter ego* do homem. Ela aparta de suas preocupações o homem doente, sua

história pessoal, sua relação com o inconsciente, para considerar apenas os processos orgânicos que se processam nele” (LE BRETON, 2011, p. 12).

Le Breton (2011), afirma que há um recuo das tradições populares locais. Atualmente, o nível cultural não consegue acompanhar a aceleração dos processos sociais, ocorrendo, assim, um afastamento entre a experiência social do ator e sua capacidade de integração simbólica. O que gera uma carência de sentido, com ausência de resposta cultural para guiar suas escolhas e suas ações, o homem é abandonado à sua própria iniciativa, à sua solidão, desprovido perante numerosos eventos essenciais da condição humana: a morte, a doença, a solidão, o desemprego, o envelhecimento, a adversidade. Convém na dúvida e, às vezes, na angústia inventar soluções pessoais (LE BRETON, 2011, p. 19).

Esse contexto de dispersão de referências se reproduz no corpo. “A concepção, um tanto quanto desencantada da anatomofisiologia e os avanços recentes da medicina e da biotecnologia, além de favorecerem a denegação da morte, não tornam essa representação do corpo nem um pouco atraente” (LE BRETON, 2011, p. 20). Destarte, ocorre uma busca desenfreada e inalcançável de modelos que possam atribuir a seus corpos uma espécie de suplemento de alma. O corpo se torna um *melting pot*, em que, “Cada ator ‘bricola’ a representação que faz de seu próprio corpo, de maneira individual, autônoma.

Como podemos ver, o corpo é totalmente inserido no processo de produção capitalista, sendo compreendido como uma mercadoria, apresentando, conseqüentemente, nuances de fetichismo, submetendo-se à domesticação (disciplinado e docilizado) que lhe é imposta pelo mercado, a fim de que possa se adequar à sociedade industrializada, se tornando o corpo parte dos mecanismos da exploração do sistema capitalista.

O que temos que entender é que a base da sociedade capitalista, segundo nossa compreensão acerca do Capital de Marx (2013), é a exploração e a dominação de uma classe sobre a outra e todo esse sistema tem em sua base a condição de liberdade, ou seja, o ser é livre para aderir ou não a este sistema. A questão que colocamos é: como sendo o capitalismo embasado no trabalho livre e tendo em sua característica principal a relação de dominação e exploração, o que seria a liberdade dentro deste sistema?

Como sabemos, sem essa relação de dominação e exploração, o capitalismo não poderia existir, e se for assim, o conceito de liberdade não existe a não ser como ideologia dominante, visto que é da natureza do capitalismo gerar sempre mais capital material para o setor dominante. E é por ter essa natureza que o capitalismo está sempre em metamorfose, criando novas relações sociais, relações essas que são capitalistas, e nestas relações ele se reproduz, produzindo acumulação de miséria, destruições ambientais, competitividade para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, sobre padrões corporais, padrões estes que perpassam as esferas econômico-sociais, religiosas e políticas.

Seja qual for a razão implantada pelo Capitalismo nessa *mercadorização* do corpo humano, temos o entendimento de que o capitalismo rompe com todos os preconceitos e sentimentalismos das sociedades anteriores, como, por exemplo, a sociedade medieval, e os reduz à fórmula do valor de acordo com o que se tem de poder aquisitivo, como veremos no desenvolvimento deste trabalho.

Como é notável, nesta primeira seção, o consumo é natural para atender as necessidades humanas, mas o problema central de nossa questão aqui a ser abordada é o processo de *mercadorização* dessas necessidades e a forma como são implantadas socialmente por um controle de sua produção e de seu uso. Deste modo, o corpo é também transformado em mercadoria a serviço da acu-

mulação de riquezas. Cito: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma “enorme coleção de mercadorias” (MARX, 2013, p. 157).

## 2. O CORPO JOVEM COMO MERCADORIA

Desde a mais tenra idade a criança desde o berço familiar passa por inúmeras intervenções e transformações concernentes às questões fisiológicas e culturais em que ela “constrói” e também desconstrói ao longo do seu processo de crescimento e adaptações nos vários espaços e lugares, a qual está inserida. Isto se dá veemente na fase da juventude, pois as modificações na sociedade vêm trazendo muitas inquietações e a cristalização de vidas, em outras palavras, o corpo que o sistema capitalista “constrói” como o “perfeito”, um corpo musculoso, magro, e aparentemente sem nenhum “defeito”, quer dizer, um padrão de “beleza” e estética vistos nas passarelas e com veemência alude a uma eterna juventude; sendo que essa imposição disfarçada atinge vários lócus da sociedade, principalmente a juventude atual que tem medo do envelhecimento, por isso tentam de todas as formas manter-se no padrão coagido pelo sistema.

O processo de modernização trouxe modificações, e uma delas é o processo em que ocorre a cristalização social das idades da vida que são múltiplos e convergentes que nasce no âmbito familiar, ou seja, o processo de modificação já está internalizado desde a infância (Peralva, 1997). É perceptível que essa modificação vem ocorrendo juntamente com a mercadorização do corpo desde a infância desde os períodos da modernização, esta que possui uma postura altamente conservadora, tendo em vista que a definição da infância e da juventude enquanto fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa, seja jurídica e/ou institucional (PERALVA, 1997, p. 17).



Nesse sentido, com a aceleração dessas transformações da modernidade à contemporaneidade ainda é visível e mantido o conservadorismo das relações intergeracionais em que a criança e o jovem estão submersos seja no sentido lento ou rápido que se modifica com a cristalização de identidades geracionais, estas que vêm amadurecendo mediante às transmutações, por:

[...] a cristalização geracional se dissolve pela dissolução da oposição entre o passado e o futuro. O futuro se torna presente e absorve o passado. O tempo linear aparentemente se esgota, cedendo lugar a um funcionalmente diferenciado, conforme sugerem alguns autores. [...] Importantes mudanças sociais e culturais incidem sobre as representações relativas às especificidades das fases do ciclo vital, alterando-as profundamente (PERALVA, 1997, p. 21).

Trazemos como divisor de água as transformações nas relações de trabalho e sua incidência como representação social em que o Estado tem uma influência predominante na mercadorização do corpo jovem na sociedade, além deste sujeito social ser moldado, rotulado e institucionalizado pelo sistema capitalista e opressor, de certo modo subtrai e escamoteia sua identidade tornando-o subjugado, centrando-o em um modelo cultural do presente em que a característica marcante é a valorização associada a valores e estilos de vida em que o mercado de consumo é o ápice nesse processo de “reconhecimento” social e cultural, no qual a representação emerge no conjunto de transformações e mutações (PERALVA, 1997). A padronização de corpo belo e saudável (na visão da sociedade capitalista) produz a necessidade de consumo, de drogas, suplementos alimentares, filmes, revistas, artigos de vestuário, entre outros. O objeto de desejo da sociedade é ser eternamente jovem, o que faz emergir como dominante a representação

do jovem como modelo cultural. Logo, esse processo contribui para que determinadas tribos urbanas se identifiquem com tais paradigmas e também para demarcar que são as classes sociais com mais condições financeiras aquelas que mais constroem uma relação de consumo para atender às exigências postas em relação ao corpo ideal.

## **2 BIOPOLÍTICAS: A TRANSMUTAÇÃO DO CORPO**

Vivemos numa época de tradições e de contradições, isto pode ser explicitamente visualizado na constante busca pelo corpo sublime que clama a cada nova “tecnologização” na sociedade e é através dessas inovações que o controle e a disciplinarização que as biopolíticas estão articuladas no capitalismo pós-industrial, que anseia manter essa sistematização de saber e poder, angariada no consumismo desacelerado. Essa biopolítica, segundo Foucault (1998), torna-se também um biopoder que disciplina e controla uma parcela da população e ao mesmo tempo que sustenta e mantém as ineficiências do sistema capitalista, isto é, são os controles sociais que de certa forma tem o objetivo de “reduzir os custos” que resolver os problemas sociais, gerando assim os “corpos dóceis e disciplinados”.

Sibilia (2002) pontua que o objetivo das biopolíticas é organizar a vida, cultivá-la, protegê-la e compensar suas contingências, delimitando suas possibilidades biológicas ao encaixá-las em um formato pré-estabelecido e definido como “normal”. Toda transformação é imbuída por jogos de interesses que tendem a manter a reforçar implicitamente os discursos capitalistas que silenciam os corpos que são produzidos organicamente, isto é, à medida que esses corpos se adaptam a essas “razões” e à mercantilização, ocorrem a formatação e as subjetivações:

[...] A partir da redefinição dos padrões de normalidade, portanto, e da nova dinâmica do biopoder ligado à lógica do consumo do mercado capitalista globalizado, a doença é redefinida como um erro na programação que deve ser corrigido para reativar a saúde do corpo e da alma (tanto individual quanto socialmente) (SIBILIA, 2002, p. 191).

Nesse sentido, essas formas de controle se dão pela representação e pela comercialização desses corpos, que são padronizados às normas e regras massificadas; não só os corpos que estão encarcerados pelo consumismo, mas também a alma, que se corrompe no sistema da informatização pós-industrializada voltada para a produtividade e o consumo permanente, ou seja, esta é uma maneira de se sentir útil para a sociedade capitalista maquiada pelo liberalismo facetado. Sibilia (2002) destaca que:

[...] Corpos permanentemente ameaçados pela sombra da obsolescência - tanto a do seu software mental como a do seu hardware corporal - e lançados, por isso, no turbilhão do upgrade constante, intimados a maximizar sua flexibilidade e sua capacidade de reciclagem. Enfim: corpos investidos pelo impulso fáustico de ultrapassagem de todos os limites, que marcam os saberes e as ferramentas da nova tecnociência (SIBILIA, 2002, p. 207).

Esses corpos e almas estão petrificados no mercado industrial independentemente do contexto histórico social e/ou cultural, mas a cada transformação a tendência é produzir e efetuar sujeitos aprisionados. A contemporaneidade transparece isso elencada em novos dispositivos de poder e controle. Como afirma Sibilia (2002), essas relações de forças constituem as redes de poder que estão desequilibradas e sempre em movimento e com lutas imprevisíveis. Assim, sobre esses corpos podemos dizer que estão-

vitrinizados e ao mesmo tempo comercializados e têm a identidade homogeneizada e fixa, tornando-se polivalente e ambígua, em outras palavras, uma tecnologização que humaniza e aliena ao mesmo tempo.

### **3 IMPLICAÇÕES DA MERCADORIZAÇÃO DO CORPO**

A concepção de corpo dentro da nossa atual sociedade não escapa dos tentáculos do capitalismo. A comercialização do corpo não é algo novo, já que das muitas formas de sua configuração notamos a produção colocada pelo capitalismo, no chamado trabalho livre. O humano é livre para fazer o que deseja, mas precisa se colocar como produtivo para viver, assim, a venda de força de trabalho é livre, bem como o que se irá se fazer com o “próprio” corpo, desde que esteja dentro do sistema de acumulação de riquezas do controle regente. Assim:

Note-se que, no plano formal, categorial, a criação do excedente fica na dependência de que a mercadoria-trabalho se mantenha reificada como fetiche. No plano histórico, porém, esse crescimento aparentemente automático depende da acumulação de riqueza capaz de comprar força de trabalho livre num mercado que, na Europa, foi criado com a crise do sistema feudal (Marx, 2013, p. 102).

Como podemos ver na citação acima, para o sistema capitalista, o importante é a implantação do excedente dentro de uma dependência, que é reificada nos fetiches da mercadoria, assim podemos articular com a atual relação da mercantilização do corpo para sua adequação a determinados nichos sociais. Além deste fato do trabalho com relação ao corpo, temos o comércio das mercadorias para o corpo e o que nele se coloca. Destarte, as

remodelagens do corpo não são apenas uma questão de controle do “meu” corpo e de sua própria vida, mas também sua faturação e seu contexto midiático até o subjetivo. “Embora esta concepção de corpo como objeto comercializável seja uma experiência bastante antiga, as atuais práticas de remodelagem corporal consolidam a constituição do sujeito, permeada de uma percepção exterior e maquinica de seu próprio corpo” (SILVA, 2006, p. 14).

Com a remodelagem e as diversas formas de ação do sistema capitalista, a mercadoria inicialmente vista como necessária passa a ser critério de manipulação, pela criação de necessidades desnecessárias, acrescidas de controles estatais. Vejamos o que diz Marx, a princípio, sobre a questão da mercadoria, para então colocamos o olhar sobre a *Mercadorização* do corpo no mundo ocidental e nos herdeiros dessa cultura:

Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos. Quando é valor de uso, nela não há nada de misterioso, quer eu a considere do ponto de vista de que satisfaça as necessidades humanas por meio de suas propriedades, quer do ponto de vista de que ela só recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil (MARX, 2013, p. 204-205).

O que estamos querendo colocar é que para o pensador o consumo é algo natural e que a mercadoria é aquilo que é produzido pelos humanos, em que a matéria-prima ganha determinada forma, mas que, a partir do momento em que o sistema capitalista passa a doutrinar o consumo, a mercadoria irá ganhar novas faces, ou seja, o produto irá receber outros valores além do uso, sendo

esse valor chamado de valor de troca, e esse valor de troca é emergencial do capitalismo. Como já dito, não iremos adentrar essa questão, mas faremos uso dela para aprofundar neste processo de transformar o corpo também em coisa, ou seja, em mercadoria.

Deste modo, é sobre esse valor de troca que perpassa o corpo humano em constante modificação, já que o capitalismo, para existir, precisa consolidar suas próprias bases, que são formadas pela superfaturação de grandes somas de dinheiro. Assim, o ideal do corpo “perfeito”<sup>4</sup> é usado como mercadoria e lançado ao mercado para a produção de lucro deste sistema regente.

### 3.1 MODIFICAR PARA FUGIR

As mais tradicionais perspectivas acerca da corporeidade vinculam o corpo à sexualidade e ao rendimento. Mas, a partir da metade do século XX, principalmente através dos estudos de Merleau-Ponty, o corpo passa a ser considerado um modo de comunicação não verbal, *body-language*, no qual o diálogo se dá através de gestos, posturas, expressões faciais e, atualmente, através de intervenções, que têm como proposta modificar ou remodelar os corpos (*body-modification* ou *body-mod*). O *body-modification* é caracterizado por Urbin e Grassetti (2005) como o “termo inglês que engloba grande número de procedimentos cirúrgicos

---

4 A sociedade capitalista impõe o ideal de corpo “perfeito” de forma dócil e velada; onde a aparência, os rótulos que esses sujeitos possuem tem “mais valor”, uma vez que o corpo não é só produto, mas constrói a sociedade (os significados culturais das práticas corporais, o símbolo do corpo na cultura, os valores, a diversidade de culturas); um dos exemplos disso, é a busca excessiva nas academias por exercícios, suplementos, o uso de anabolizantes, ou seja, a cultuação ao corpo vem crescendo cada vez mais, onde isso interfere no comportamento e nas relações humanas, ocasionando com isso a subtração da virtude e dos valores humanos.

voluntários, que deixam marcas no corpo, a maior parte delas irreversíveis e dolorosas” (Silva, 2006, p. 12).

A chamada remodelagem do corpo é estabelecida geralmente por práticas aplicadas aos corpos e suas expressões, ligadas a determinações, que variam do estilo de vida a um grupo social, que, de alguma forma, fará parte da aplicação de disciplina cultural, mas também como mercado de produção. A autora irá ligar a remodelagem à questão da metamorfose como um meio de renascimento do indivíduo. Desde modo, a relação corpo/alma, em que o cuidar do primeiro se reflete na salvação da segunda, ao mesmo tempo em que trará a questão da religião, que implica o dever cristão para análise do tradicional, do puritanismo, apontando a metamorfose como forma de representar “uma vontade de se responsabilizar pelo próprio corpo como um exemplo de controle da vida e da morte” (SILVA, 2006, p. 14).

A questão que colocamos é que a transformação social parece ser possível e incontestável para determinada classe social, ou seja, para um grupo de corpos, para outros, ela é vista como marginalidade, nos levando à questão da ambiguidade corporal e sua relação moral social burguesa, como alguns destes elementos são apresentados no texto.

Para a autora, existem perspectivas de que se pode analisar esse mecanismo da remodelagem, como ressalta Silva (2006):

Outra perspectiva de análise que pode ser estabelecida entre os mecanismos de remodelagem corporal se refere à associação ou à redefinição das formas tradicionais de controle e disciplinamento do corpo, ou seja, estas práticas corporais necessitam ser problematizadas no sentido de verificar se estas manifestações não representam nada mais do que um redimensionamento das estratégias disciplinares do corpo (SILVA, 2006, p. 16).

Como é possível notar, a questão da mudança corporal é forjada pela fuga da tradicionalidade como forma de burlar o disciplinamento, mas ela também se coloca como uma questão de aparecer e visibilizar o ser em transformação, indo para a questão do desejável, em que as mudanças passam do estado de voluntárias para o de dever de transformação, aparecendo, assim, mais dois elementos importantes com relação ao corpo: a repressão e o controle. Assim, o desejo de se sentir bem é movido pela condição da transformação do corpo, que passa a ser usada no paradoxo social com relação ao mercado do corpo e suas formas de consumo e consumismo.

#### 4.2. MODIFICAR PARA SER ACEITO

A construção social e cultural do corpo está permeada por diversos fatores que aprisionam e, ao mesmo tempo, controlam através da cultura midiática, que exerce um papel determinante na construção de identidades de muitos sujeitos, que são monitorados pelos discursos. De acordo com Sabino, a mídia exerce forte influência tanto na construção da identidade daqueles que frequentam a academia regularmente, como também no cotidiano das pessoas, através de discursos especializados que apelam pela busca da boa forma e da saúde. Esses discursos propagandeiam padrões estéticos, anunciando uma mudança da forma física masculina e uma gradativa transformação do corpo feminino:

Esforço individual e coletivo justificado pela propaganda da forma realizada pelos ícones da indústria cultural, que (re)produzem os conjuntos de representações sociais sobre estética, saúde e boa forma e são por tais conjuntos produzidos. Tal “imposição” sociocultural da forma física tem levado ao surgimento de um novo tipo de consumo de novas



drogas e ao fortalecimento da indústria da manutenção da forma. Inúmeros estudos científicos vêm apontando para influências culturais produtoras de variações morfológicas em determinados grupos sociais (SABINO, pp. 141-142).

Há o surgimento de novas tendências e posturas sociais expressas pela mídia, esboçando um comportamento ético-estético atual, em que o esforço de se enquadrar dentro dos parâmetros estabelecidos e difundidos “pode ser o indício do surgimento de uma nova forma de dominação, radicada em novos dispositivos de poder, atuantes na sociedade atual.

Sabemos que as transformações desses corpos vêm sofrendo modelações pelo sistema capitalista, que os aliena pelos discursos ideológicos que escamoteia, levando-os ao individualismo, à competitividade inscrita numa vitrinização que traz ostentação. De acordo com Sabino (2007):

[...] As sociedades globalizadas encontram-se em um processo de acirramento sutil do poder disciplinar que vem se aprimorando pelo exercício do controle extramuros institucionais – pelas novas tecnologias da comunicação - e através do agenciamento dos sistemas simbólicos (valores, normas e percepções) radicados na lógica da troca comercial e de consumo (Bourdieu, 1994 apud Sabino, 2007, p. 150).

Para exemplificar essa representação, Sabino (2007) conceitua que uma das formas de aprisionamento não ocorre somente no corpo físico, mas vai além, isto é, aprisiona a mente e a alma dos sujeitos, que estão submersos nesse sistema, que encarcera os corpos através da lucratividade e da *mercadorização*, que está enraizada na racionalidade e na disciplinarização corporal. Desse modo, a vitrinização e a *mercadorização* adentraram a sociedade e se solidificaram, transmutando novos sujeitos e discursos, as-

sentadas em um modelo “ideal” de mulher e homem; todavia, é através do discurso racional que se produz a identidade e/ou o corpo que se quer “construir” e padronizar.

O uso de anabolizantes<sup>5</sup> nas academias de musculação, por exemplo, encaixa-se nesse âmbito, tendo em vista que essas drogas são um elemento preponderante na construção de identidades, sendo fabricadas e consumidas pela lógica do mercado:

[...] A lógica solidária das trocas simbólicas não fundadas em uma economia que visa ao lucro, a todo custo, encontra-se afrontada pelo mercado da lógica midiática, que tem se estendido com sucesso para a maioria das relações sociais, inscrevendo-se no corpo e na pele de cada indivíduo das sociedades de consumo (SABINO, 2007, p. 151).

É relevante atentar que a utilização dessas drogas pelos fisiculturistas e veteranos é um processo de comportamento e de atitude heterogêneo, visível em suas práticas, posto serem essas atitudes formas de serem “aceitos” pelo padrão que a sociedade impõe, exacerba e expurga aqueles que não se adaptam a esse padrão regulador, que promete ascensão social. Sabino (2007) assevera que a utilização dessas drogas proibidas para a construção de um corpo musculoso é feita não com o objetivo de subversão sistêmica, mas com a tentativa de se harmonizar com os padrões estéticos vigentes na cultura dominante, para compreender esses corpos que se transfiguram em novas identidades demarcadas por individualidades que traçam seu percurso e discurso cartesiano.

Essa *mercadorização* capitalista está angariada também no âmbito de vestuário, ou seja, o sujeito, seja homem ou mulher, é con-

---

5 Esse é um dos elementos mais conhecido e recorrente no processo de modificação do corpo na sociedade, uma vez que, o sujeito tende a querer a ficar “forte” mais rápido do que passar por cada etapa do processo de crescimento de exercício.

trolado pelo discurso excludente que define sua sexualidade pelo que veste. Dutra (2007) é enfático ao desmistificar que para cada sociedade há o ideal de corpo construído e ditado por controle, quer dizer, para cada profissão, sexo e idade, há uma expectativa de comportamento específico, supostamente adequado.

É, portanto, o corpo a se adequar colocado no campo da mercadoria e o uso de acessórios a definir determinado controle/padrão, que se volta em forma de lucro para o sistema regente, uma vez que, como bem coloca Marx,

[...] somente a análise dos preços das mercadorias conduziu à determinação da grandeza do valor, e somente a expressão monetária comum das mercadorias conduziu à fixação de seu caráter de valor. Porém, é justamente essa forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que vela materialmente [*sachlich*], em vez de revelar o caráter social dos trabalhos privados e, com isso, as relações sociais entre os trabalhadores privados (MARX, 2013, p. 211).

Da mesma forma como a grandeza de valor é expressa monetariamente sobre a mercadoria em forma de dinheiro, o corpo mercantilizado também irá atender a tais atribuições, vez que, para ser fazer parte de determinado contexto corporal, a elite maquia e uniformiza esses corpos, enquadrando-os numa cultura de determinada identidade de classe que atenderá a fatores de produção mercantil, e também “contribui” na formação de identidades, principalmente quando homens e mulheres são remetidos e classificados quanto à forma como se vestem e às suas formas corporais, como destaca Dutra (2007):

[...] A sociedade continua estimulando a mulher ao investimento nos atributos físicos como forma de agradar não a

si mesma, mas ao outro, o homem – refletindo uma forma de submissão sintetizada por Pierre Bourdieu (1995) na expressão “um corpo para o outro”(DUTRA, 2007, p. 370).

Diante disso, mesmo com as mudanças sociais, culturais e econômicas, a busca por um corpo “perfeito” ainda assim não chegou ao ideal de sujeito consumista e mercadológico que consome os caprichos da mídia, das propagandas e dos discursos alucinadores que prometem o “reconhecimento”. Ou seja, o modelo de beleza que a sociedade capitalista impõe está perpetuado num esnobismo que estigmatiza e controla socialmente, apontando e estratificando o “ser homem”. É perceptível que a estética “contribui” na vida social porque esse sistema impõe uma ideologia e afirma que é necessário manter o corpo em forma (“malhado”), em que a figura de uma pessoa com o corpo esbelto é bem vista e se encaixa no modelo proposto de beleza na vida social do que uma que não tem e assim, não é enquadrada nesse patamar.

Identificamos, portanto, ao exemplificar a *mercadorização* do corpo na sociedade que o uso de anabolizantes, como o controle das vestes (mulher/homem) e a *mercadorização* da estética de homens e mulheres negras<sup>6</sup> estão estabelecidos em práticas e discursos desumanizadores, que desencadeiam um consumo desenfreado em prol da beleza “padronizada”, assim como há um reforço por parte desse sistema capitalista que descaracteriza as identidades e constrói outras, findadas numa sociedade consumista.

---

6 Por requerer uma maior discussão e aprofundamento da temática, não iremos adentrar e aprofundar, faremos em outro momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mercadorização do corpo humano, como vimos no decorrer deste artigo, é parte da manivela de um sistema, este que se adapta às mais diferentes situações do cotidiano, implantando ideologias em nome de um ideal - o mercado do capitalismo.

Deste modo, assim como as mercadorias produzidas e por determinações do sistema, o corpo também se torna uma coisa mercantil e passa a servir à lógica do consumo do mercado, tendo a estética de um grupo de dominantes como hegemonia padrão de certo modelo de bem-estar<sup>7</sup> voltado a um discurso de saúde corporal e mental.

A mercadorização do corpo ganha novas faces no decorrer do tempo, implementadas por diversos discursos com o auxílio midiático, que, atualmente, tem um poder exacerbado no âmbito social para determinações de beleza que, como já salientado neste trabalho, passa de formas ideais de alimentação, ao corpo definido pelo contínuo esforço de exercícios físicos, à exposição do corpo nas mídias sociais abertas e ao uso de anabolizantes para chegar ao estado de perfeição. Porém como é possível identificar nesta pesquisa, o corpo dito perfeito por este sistema de mercadorização corporal tem uma barreira divisória de acesso - a classe social.

Assim, depois de percorrer este caminho levantando algumas considerações e discussões acerca da mercadorização do corpo, deixamos uma questão: Até quando iremos colocar nosso corpo a serviço de um ideal implantado de forma alienante, em busca de satisfazer um fetiche implantado hegemonicamente?

---

<sup>7</sup> Esse modelo de bem-estar social diz respeito à prática que a sociedade capitalista impõe, em outras palavras, se o indivíduo seguir as regras e as normas e se encaixar no modelo padrão de beleza e/ou rótulos este sim está “perfeitamente” no patamar requerido.

## REFERÊNCIAS

- Cavalcanti, D. R. M. (2005). O surgimento do conceito "corpo": implicações da modernidade e do individualismo. *CAOS–Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n. 9, p. 53-60.
- Chauí, M. (1999) Introdução. In: Lafargue, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec.
- Dutra, J. L. (2007). "Onde você comprou esta roupa tem para homem?": A construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In: Goldenberg, M. (et. al.). *Nu & vestido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. v. 1.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes.
- Fry, P. (2007). Estética e política: Relações entre "raça", publicidade e produção da beleza no Brasil. In: Goldenberg, M. (et. al.). *Nu & vestido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Le Breton, David. (2011). *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marx, K. (2013). *O capital, crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Rubes Enderle. Ed. Boitempo [E-books da Boitempo Editorial]. Encontrado em: <https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpsq7jbv.pdf>
- Peralva, A. T. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24.
- Sabino, C. (2007). Anabolizantes: Drogas de Apolo. In: Goldenberg, M. (et. al.). *Nu & vestido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez.

Sibilia, P. (2002). *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

SILVA, M. R. S. (2006). Cutting, Piercing, Tatuagens, Doping: (re) significando os corpos. In: \_\_\_\_\_. *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Ed. da FURG.

Soares, G. F. (2006). Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. In: \_\_\_\_\_. *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Ed. da FURG.





## CAPÍTULO 10


# **VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES ENVELHECIDAS E RELAÇÕES SOCIAIS NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL EM ARACAJU**

## **MARIA HELENA SANTANA CRUZ**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>


Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordena o Grupo do Diretório de Pesquisa do CNPQ: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero- NEPIMG. E-mail: [helenacruz1942@gmail.com](mailto:helenacruz1942@gmail.com)

## **VERA NUBIA SANTOS**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-7140>

Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Vice líder do Grupo Estudos e Pesquisa sobre Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (Diretório de Pesquisa do CNPq) Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero – NEPIMG. E-mail: [veranubia.sso@gmail.com](mailto:veranubia.sso@gmail.com)

## **LAÍSSA EDUARDA DA SILVA OLIVEIRA**

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4409-7214>

Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal de Sergipe – UFS. Bolsista PIBIC/CNPq e bolsista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero- NEPIMG. E-mail: [laissaeduarda4@gmail.com](mailto:laissaeduarda4@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Diversos países do mundo se defrontam com uma nova perspectiva populacional: o envelhecimento da população mundial, um fenômeno recente. Uma população é considerada envelhecida quando a proporção de pessoas com 60 anos ou mais atinge 7% da população total e ainda assim, apresenta tendências para o seu crescimento. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2002), o número de pessoas com idade acima de 60 anos irá triplicar em 50 anos, totalizando cerca de 2 bilhões de idosos. Os efeitos do envelhecimento da população já vêm sendo observados em todo o mundo, inclusive no Brasil.

A partir do que apontam os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano 2025, a população de idosos do Brasil será superior a 16%, o que colocará o Brasil em quinto lugar no *ranking* mundial de países com maior população de idosos. Segundo estimativas do IBGE, em 2060, o Brasil passará a ter 58,4 milhões de idosos, correspondendo a 26,7% do total da população. O país contabiliza hoje mais de 3,5 milhões de idosos com idade superior a 80 anos. Em 2060, esse público será de 19 milhões, o que corresponde a um crescimento equivalente a 27 vezes em relação a 1980, quando o país possuía menos de 1 milhão de pessoas nessa faixa etária: 684.789 de pessoas. Dentre os fatores que influenciaram no aumento da expectativa de vida dos últimos anos, estão a diminuição da fecundidade nas últimas décadas, a redução da mortalidade infantil, melhorias no saneamento básico, controle de doenças, dentre outros. Se por um lado o envelhecimento populacional e a longevidade são grandes vitórias em termos sociais e científicos, por outro acarretam desafios em termos econômicos, sociais e culturais (DEBERT, 2001).

Essa nova dinâmica vem exigindo, não só o debate, mas atenção especial, ações efetivas do poder público e da sociedade para aqueles que estão envelhecendo, considerando o atendimento às novas demandas decorrentes das alterações fisiológicas, psicológicas, cognitivas e sociais evidenciadas nessa fase da vida, além das violências recorrentes que lhes tem atingido nos espaços sociais e intrafamiliares. Alguns fatores ligados a essas mudanças estão diretamente atreladas às famílias, através de alterações nos seus papéis sociais, redução nos números de filhos, migração rural-urbana, que modificam as funções tradicionais da família como educadora de crianças e de cuidadora dos mais velho.

As novas imagens do envelhecimento são, sem dúvida, expressão de um contexto marcado por mudanças culturais que redefinem o modo de construção das identidades. Seria ilusório pensar que essas mudanças são acompanhadas de uma atitude mais tolerante em relação às idades. Anthony Giddens (1992), reflete que é próprio da experiência contemporânea que a definição do eu, de quem sou e a adoção de estilos de vida se faça em meio a uma profusão de recursos, como vários tipos de terapias, manuais de autoajuda, programas de televisão e artigos em revistas. A boa aparência, o bom relacionamento sexual e afetivo deixa de depender de qualidades fixas que as pessoas podem possuir ou não, e se transformam em algo que deve ser conquistado a partir de um esforço pessoal. Entretanto, ao projeto reflexivo do eu – que Giddens considera estaria em compasso com uma sociedade mais democrática – devem ser associadas as novas concepções do corpo e as formas como elas recodificam a velhice.

Parafraseando Bourdieu, assim como a juventude, a velhice é apenas uma palavra. As divisões entre as idades são arbitrárias, logo, juventude e velhice não seriam apenas dados, mas construções sociais originárias da luta entre os jovens e os velhos (Bour-

dieu, 1983). Assim sendo, as diferenças entre homens e mulheres são também construídas histórica e socialmente, percebidas especialmente nas relações de poder estabelecidas entre si. Essas divisões buscam impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar, em lugares impostos são onde a diferença se converte em desigualdade (BRITTO DA MOTTA, 2010). Beauvoir diz que enquanto o homem “envelhece de maneira contínua”, a mulher, na maturidade, é “bruscamente despojada de sua feminilidade”. Assim, a autora reconhece que “a história da mulher – pelo fato desta se encontrar ainda encerrada em suas funções de fêmea – depende muito mais que a do homem de seu destino fisiológico” (BEAUVOIR, 1980).

As mulheres são mais numerosas dentre a população de idosos em todo o mundo e no Brasil, constituindo um processo conhecido como feminização da velhice, um processo ligado ao modo como a sociedade lida com o fenômeno do envelhecimento, aos papéis socialmente postos a homens e mulheres no decorrer da história humana, oferecendo elementos teóricos para se compreender como homens e mulheres se relacionam uns com os outros e consequentemente vivenciam a velhice. A compressão de que a velhice é algo heterogêneo, deve levar em consideração a classe social, o gênero e a etnia da pessoa idosa. Dependendo da classe social ou dos arranjos familiares onde se insere, ser idosa pode representar viver em condição de abandono material (mesmo quando aposentadas), serem exploradas como auxiliares domésticas dos filhos e também a solidão afetiva, (devido ao maior número de viúvas, divorciadas ou solteiras com filhos, ou até mesmo quando casadas, pois muitas vezes as trajetórias dos gêneros não foram construídas para convergir em companheirismo) (BRITTO DA MOTTA, 1999).

O envelhecimento populacional se expressa de diversas formas, acarretando consequências no mercado de trabalho, saúde,

família, habitação e etc. “Estes aspectos são intensificados em uma sociedade capitalista, que os exclui do mercado de trabalho e cujas famílias afetadas pelas expressões da questão social os renegam a segundo plano, no seu interior e no restante da sociedade.” (CASTRO, 2015, p.13). A pessoa idosa frequentemente se encontra destituída de proteção tornando-se vulnerável a violência praticada pelos vários segmentos da sociedade com sérias consequências na vida dos idosos, tanto para sua saúde física e mental, como para o seu convívio social. Particularmente as mulheres acumulam várias desvantagens no decorrer da sua vida, como discriminação e desigualdade estrutural, tornando-as vítimas preferências em razão da histórica marginalização no qual este gênero está submetido (CASTRO, 2015).

É exclusivamente neste contexto que se pode falar de mulheres na produção da violência de gênero como um fenômeno que pode ser identificado nas formas de opressão e dominação relacionadas aos elevados índices de episódios de violência praticados contra as mulheres, particularmente a violência doméstica, que não se restringe a qualquer caráter, seja pela classe social, raça/etnia, grau de escolaridade, religião, *faixa etária* e orientação sexual. Tal processo frequentemente contribui para que as mulheres idosas nesta situação se sintam discriminadas e violadas nos seus direitos humanos fundamentais.

Para Minayo (2005) a violência refere-se aos processos e relações sociais interpessoais, de grupos, de classes e de gênero, no qual causa dano físico, mental ou moral. Desde os anos 1990 já se discutia a definição de violência contra o idoso, a Rede Internacional para Prevenção de Maus Tratos Contra o Idoso, que adotou a definição elaborada em 1995 na Inglaterra: “O maltrato ao idoso é um ato (único ou repetido) ou omissão que lhe cause danos ou aflição e que se produz em qualquer relação no qual exista ex-

pectativa de confiança.” A violência contra a pessoa idosa é um problema universal, estudos internacionais apontam que idosos de diferentes classes sociais, etnias e religiões, se encontram vulneráveis aos diversos tipos de violência. As relações gênero e classe e geração, são dimensões fundamentais da vida social, estruturam as expectativas, conformam a ação social, são mutuamente articuladas e especialmente importantes na análise e explicação das diferentes trajetórias de vida percorridas socialmente por homens e mulheres. “O conflito de interesses intergeracionais pode levar a prática da violência contra o idoso, na medida que este é considerado um sujeito improdutivo, dependente e obsoleto do ponto de vista cultural tornando-se um marginalizado e excluído [...]” (CASTRO, 2011, p.18). No grupo focal as mulheres idosas participaram com 96% dos relatos comparativamente a 4% de homens do total de integrantes

A violência ainda continua sendo o aspecto de maior preocupação, sendo necessário o desenvolvimento de estudos sobre esse fenômeno, não apenas para denunciar a existência da violência contra a pessoa idosa, mas para reconhecê-la, identificar suas formas e propor modos de intervenção adequada a proteção da vítima. Segundo nos apresenta a literatura, mais de 50% dos idosos, cujos familiares são usuários de álcool/drogas, sofrem algum tipo de abuso físico ou emocional (MINAYO, 2005). Esses fatores apresentam-se como possíveis motivações às práticas de violência contra idosos, cabendo uma constante preocupação em desenvolver ações que sirvam como formas de combate ao uso dessas drogas. Conforme Britto da Motta (1999), essas dimensões realizam-se no cotidiano e na história e podem ser também definidas como categorias relacionais ou da experiência que expressam diferenças, oposições, conflitos e/ou alianças e hierarquias provisórias. Provisórias, porque na dialética da vida os lugares sociais se

alternam, as situações sociais desestruturam-se e reconstróem-se em outros moldes. Do ponto de vista de cada indivíduo ou grupo, isto significa a múltipla pertinência de classe, de sexo/gênero, de idade/geração e de raça/etnia, com a formação de subjetividades ou de identidades correspondentes. A concepção de velhice, extrapola o aspecto meramente biológico e reflete também aspectos socioculturais. Como nos ensina Joan Scott,

Não são os indivíduos que tem experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência de acordo com essa definição, torna-se não a origem da nossa evidencia autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento (SCOTT, 1999, p.27).

A subjetividade é construída por meio das relações sociais. Sujeito e objeto experimentam dois movimentos: o da fusão e o da autonomia. O sujeito é constituído e gênero, classe, raça/etnia: é, portanto, múltiplo. Nega-se a existência do *não sujeito* em qualquer hipótese (SAFFIOTI, 1997, p. 5).

Vem se tentando trabalhar na teoria, na pesquisa e na própria militância feminista a importância da articulação da categoria gênero com algumas outras dimensões básicas das relações sociais, mas, em sua maioria, os estudos se limitam apenas à raça/etnia e à classe social, por vezes, à orientação sexual. Isso não é suficiente, ignora-se outras intersecções analíticas importantes, como a existente entre gênero e idade/geração (Britto da Motta, 2010). Nesta pesquisa adotou-se a referência de pessoas envelhecidas, tal como regulamentada na lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, que dispõe do Estatuto do Idoso, neste considera-se idoso pessoas a partir de 60 anos.

## 1 ABORDAGEM DA PESQUISA NA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; na análise e no reconhecimento de diferentes perspectivas; nas reflexões de pesquisadores/as a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagem e método. A pesquisa qualitativa constitui uma atividade situada, que coloca o pesquisador no mundo, consistindo num campo de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível (Denzin, 2006). A abordagem feminista nesta pesquisa é pertinente, por se tratar de uma investigação no âmbito dos estudos de gênero, priorizando a descoberta de temas, categorias e conceitos a partir de dados empíricos. Isto porque, o estudo das relações sociais de gênero caminha no sentido de documentar as diferenças, nos obriga a pensar as especificidades culturais e o lugar das diferenças, como objeto de reflexão no interior das disciplinas. Impõe-se a necessidade de documentar a experiência vivida como possibilidade de abrir caminhos novos, de seres humanos (reprodução social).

Especificamente, a epistemologia feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento, propõe uma nova relação entre teoria e prática reconhece o lugar da emoção, subjetividade e corpo no conhecimento, concebido como práxis, conscientização e empoderamento individual e coletivo (Cruz, 2014 & Denzin, 2006). Adverte-se que existe um silenciamento frequente do feminismo quanto à questão geracional, as análises passam ao largo das mulheres idosas. O desenvolvimento da pesquisa qualitativa feminista, ao examinar criticamente os processos de construção, diferenciação/desigualdades de gênero, enfoca uma valorização das dimensões moral e política das pesquisas e o reconhecimento



da necessidade de mudança social, particularmente, para melhorar as vidas das mulheres (Cruz, 2014).

Foram consultadas diferentes fontes: A revisão da literatura pertinente; o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Contra a Pessoa Idosa; A Política Nacional do Idoso (Lei 8.842/94) e o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03); estatísticas desagregadas por sexo/idade/geração do IBGE; dados da Delegacia de Grupos Vulneráveis (DAGV) de inquéritos policiais de denúncias de violência praticadas contra mulheres idosas, denúncias do Disque 100, que surgiu no ano de 2003 inicialmente com um foco no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. Em 2010 a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) ampliou o serviço e passou a contemplar os grupos sociais vulneráveis, como os idosos. A plataforma recebe por dia em torno de 50 mil ligações. No ano de 2018 houveram 645 ligações correspondentes a violência com idosos no estado de Sergipe, enquanto em 2019 houveram 379 ligações. Os principais tipos de violação identificados foram: violência psicológica, seguido de negligência, violência física e abuso financeiro. Em relação ao agressor 55,40% correspondia aos filhos enquanto 44,6% a algum conhecido, a vítima predominante era do sexo feminino correspondendo a 63,7% enquanto os homens correspondiam a 32,3%.

No estado ainda são escassos os estudos que abordam a questão do envelhecimento, velhice e violência em suas diversas dimensões. Sergipe contabiliza uma população de pessoas com 60 anos ou mais corresponde a 11,33%, sendo 6,48% composto por mulheres e 4,88% composto por homens e um universo de 6.694 idosos em Aracaju. Procurou-se caracterizar o perfil dos/as idosos/as identificando-se algumas dimensões desse segmento da população residente em Aracaju, analisando dados do disque 100 e inquéritos policiais oriundos de denúncias contra a pessoa idosa

da Delegacia de Grupos Vulneráveis (DAGV). Foram analisados os inquéritos policiais de 2019 e primeiro semestre de 2020 para traçar o perfil do agressor, do idoso e o tipo de violência cometida. A primeira amostra de inquéritos analisados corresponde ao ano de 2019 somando 114 inquéritos instaurados, enquanto 2020/1 registrou 77 denúncias policiais envolvendo idosos, desses 56% se caracterizam como crime de menor potencial, como ofensas verbais, ameaça, danos ou contravenções penais de perturbação do sossego; abuso financeiro, maus tratos e negligência vem logo em seguida. Em relação as principais ocorrências estão os crimes ocorridos no ambiente doméstico tendo as mulheres como as principais vítimas, correspondendo a 70% dos casos.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Sergipe<sup>1</sup>, ocorreu o acesso ao campo empírico e contato preliminar com os gestores dos CRAS. Do total dos 89 CRAS em Sergipe, 16 funcionam em Aracaju. Nesta pesquisa foram priorizados 12 CRAS. Especial destaque foi atribuído as 12 sessões de grupo focal (com aproximadamente 15 a 25 participantes) realizadas nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) com idosas que recebiam Benefício Assistenciais e Complementares da Secretaria Municipal da Assistência Social, conforme cadastro do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Considera-se que as pesquisas que têm mulheres como informantes já contemplam muitas informações sobre os homens e que, portanto, essas infor-

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado em 2019 pelo Comitê de Ética em Pesquisa, certificado por padrões exigidos pelas normas da bioética que asseguram o cumprimento dos princípios da autonomia, anonimato, não maleficência, beneficência e justiça, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata da pesquisa envolvendo seres humanos.

mações podem ser analisadas sem necessariamente gerar a necessidade de incluir análises a partir de depoimentos dos homens.

Segundo Backes (2011) o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados, que a partir da interação grupal promove uma ampla discussão sobre um tema ou foco específico, utiliza materiais de estímulo –, comumente dinâmicas –, para fomentar e sustentar discussões em grupo, intercâmbio de saberes e experiências entre participantes iniciando-se com perguntas genéricas, aprofundadas a seguir e direcionando para o foco do estudo. As sessões foram gravadas e depois transcritas para análise, sem identificar o autor na fala, a fim de manter o anonimato do idoso que trouxe ali o seu relato entendendo que a comunicação expressa na fala dos idosos contempla suas experiências de vida e os episódios de violência na especificidade do seu cotidiano. A análise dos dados seguiu um curso indutivo, evitando-se generalizações, tendo como foco a reconstituição do mundo vivido pelas idosas, protagonistas das suas experiências subjetivas. Por se tratar de uma metodologia de cunho feminista, mostrou-se relevante a análise nas falas/depoimentos as divergências e convergências entre homens e mulheres com relação as suas experiências sobre os temas abordados

Em virtude dos impactos gerados pelo fenômeno do envelhecimento populacional e sobretudo da feminização da velhice, faz-se necessário compreender esse processo e o seu significado em nossa sociedade tendo como base a contribuição teórica de vários autores que teorizam sobre a questão do envelhecimento, com foco na feminização da velhice, nas relações de gênero e nas desigualdades sociais, sendo essencial retratar e investigar essas formas de desigualdade, um passo fundamental para enfrentarmos esse problema, constituindo um desafio moral as pessoas que rejeitam e hostilizam os idosos.

## 1.1 O CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), realiza-se com grupos, é organizado de modo a prevenir as situações de risco social, ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Os serviços de proteção social básica são executados nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, o qual se constitui, para os usuários da política de assistência social, a porta de entrada aos serviços socioassistenciais, devendo estar localizado em áreas de maior vulnerabilidade social.

O CRAS é uma das principais unidades do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), têm como objetivo a prevenção de situações que levem a rompimentos de vínculos familiares e comunitários, mediante o acesso aos serviços, programas e projetos, benefícios oferecidos por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). A população pode participar de atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas- de acordo com sua faixa etária.

A população que é atendida pelo CRAS se constitui de famílias, referenciadas, seus membros e indivíduos com demandas decorrentes das expressões da questão social que os colocam em situação de vulnerabilidade social com demandas decorrentes da: fome, baixa renda, drogadição, situação de risco pessoal ou estrutural, expressos em violência intrafamiliar, conflitos com os filhos (crianças ou adolescentes) e com a comunidade. Essa população

necessita de informação e encaminhamento para acessar o Benefício de Prestação Continuada (BPC) de inserir-se no Programa Bolsa Família e ainda por estarem interessados em cursos profissionalizantes, na orientação e informação em relação ao atendimento das políticas públicas. As mulheres compõem a maioria da população mundial, no Brasil e as idosas predominam nos CRAS e nas sessões de grupo focal. Contudo, são minoria<sup>2</sup> em garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de origem, por questões financeiras e por questões de gênero, classe, idade geração e sexualidade. Ironicamente, o que chamamos aqui de minorias são, quantitativamente, a maioria da população. Também podem entrar no conceito pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como idosos e portadores de necessidades especiais. Participaram da pesquisa idosos/as da Secretaria Municipal de Assistência Social, cadastrados no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no qual reúne um número significativo de idosos.

## **2 RESULTADOS E DISCUSSÕES- A VIOLÊNCIA NA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES ENVELHECIDAS**

Neste momento a quantidade crescente de idosos na sociedade possibilita a publicização das informações produzidas sobre eles, tornando-se um tema obrigatório das pautas da questão social. Ao chegar a velhice os indivíduos enfrentam além de dificuldades físicas e sensoriais decorrentes de problemas de saúde, problemas de adaptação relativos a aspectos sociais, culturais e psíquicos relativos a questão do envelhecimento. A revisão de literatura sobre

---

2 O termo minoria refere-se, na sociologia, a grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de origem, por questões financeiras e por questões de gênero e sexualidade.

velhice, envelhecimento e gênero, contribuiu para análise e sistematização dos dados.

Os resultados revelam que as práticas não são homogêneas e nem as formas de vivencia-las, conforme os episódios de violência vividos na especificidade do cotidiano de idosas. Em outras palavras, ser velho é uma situação vivida em parte homogeneamente e em parte diferencialmente, de acordo com o gênero e a classe social dos indivíduos em um grupo de idade ou geração. Quando falamos em classe social, não devemos considerar apenas no sentido visto em Marx, o qual pressupõe a existência de uma constante luta de classes com interesses antagônicos na sociedade capitalista (o que não deixa de ser importante). Deve-se falar em classe social em sentido mais amplo, considerando os diversos grupos sociais numa classificação socioeconômica, sua posição ou status na estrutura social, fato que sugere a existência não apenas de duas classes, mas de tantas outras a depender de aspectos como níveis de renda, de escolaridade, de acesso à assistência médica, entre outros fatores. Em outras palavras, devemos pensar a ideia de preconceito de classe social para além da chave burguês/proletário, considerando a existência de classes mais abastadas economicamente (milionários, ricos, classe média alta) e outras com menos recursos (classe média, média baixa, pobres, miseráveis), sendo a renda o fator determinante de sua posição social e, dessa forma, do preconceito de classe.

A questão do desrespeito ao idoso no Brasil deve ser considerada uma patologia cultural, social e política. Em uma tentativa de corrigir e coibir os desmandos sociais e políticos e dar dignidade à pessoa idosa foi instituído o Estatuto do Idoso Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à

educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à dignidade, ao respeito e à convivência comunitária. Contudo, a realidade mostra-se bem diferente. A violência social foi a mais relatada entre as idosas, nos espaços públicos idosas vivenciam experiências de exclusão social, frequentemente enfatizada por ações de pessoas que não respeitam os idosos: “Nós convivemos com a violência em todos os lugares onde vamos. Precisamos ser respeitados, e que as pessoas tenham mais consciência, pois qualquer coisa que falamos as pessoas já vem com agressividade, com stress e com violência.” (Idosa). Ao se expressarem eles vivenciam: “Pelos jovens o respeito é pouco, eu falo uma coisa e ouço tanta barbaridade, eu prefiro ficar calada, não adianta falar.” (Idosa). Os idosos são submetidos a uma visão estereotipada de que resta viver os seus dias de forma submissa, sem o direito de opinar.

Segundo Dias et al. (2018) as mulheres idosas tem a sua autonomia ameaçada e os padrões sociais construídos historicamente impõem um modo submisso e dependente de ser velha. Para Paiva (2011), as idosas são desvalorizadas apenas pelo fato de serem mulheres e velhas, e são também as principais vítimas da violência, “[...], a fragilidade e dependência aparecem então como aspectos não só da imagem que se produz dos idosos, mas também da imagem que se produz das mulheres no patriarcado’ (DIAS et al, 2018, p.5).

A violência institucional se expressa nas experiências de atendimento profissional de idosas em instituições de saúde, mediante maus tratos e negligências de funcionários: “Nos postos de saúde quando peço alguma informação, levo o maior coice, agora eu tenho é medo de pedir alguma informação.” (Idosa), ou, “As pessoas que fazem o trabalho como profissional nos postos de saúde tratam a gente mal, principalmente os idosos, falta muita humanidade por parte dos profissionais, nos tratam muito mal.” (Idosa).

Sem dúvida alguma, a questão da saúde é muito importante, pois dela decorre o bem estar e condição de vida de qualquer pessoa. Porém idosos/as são bastante negligenciados neste aspecto, pois inexistente uma política social que dê o tratamento necessário aos idosos conforme prevê os arts. 15/19 do estatuto. Via de regra, idosos/as, nesta fase da vida em que necessitam de atenção, são largadas a própria sorte, consideradas um peso social. A violência pode ser perpetuada por diferentes pessoas em diferentes contextos, essas situações estressantes são igualmente relevantes para a perpetuação da violência contra o idoso.

A violência psicológica na família é perpetuada por pessoas próximas como maridos, filhos, conhecidos, ou por algum familiar. Os relatos destes episódios ocorrem em razão da idade: “A violência começa dentro de casa, não só com a violência física, mas também com palavras que doem. O homem quanto mais idoso fica mais denigre a imagem da sua esposa, chamando-a de velha.” (Idosa). “A gente houve coisas absurdas, não é só a violência física, tem palavras que doem mais que um tapa.” (Idosa). A negligência emerge nos relatos, praticada por agressores filhos/as. São exemplos: “O filho não faz a janta, não dá a alimentação correta, não dá os medicamentos, um total descaso.” (Idosa). “A minha mãe não tem um filho que ligue para ela, eu preciso fazer tudo sozinha, os meus irmãos só aparecem quando é para falar sobre o dinheiro dela.” (Idosa). Os filhos não tem paciência de cuidar dos pais, quando cuidam é só pelo interesse no dinheiro, são poucos os filhos que sabem valorizar os pais que tem.” (Idosa). O uso de álcool ou de algum tipo de entorpecente pelo agressor que mora com a vítima aumenta o risco de maus-tratos.

O lar é o espaço onde mulheres e crianças [assim como os velhos] correm maior risco: “Meu filho me ameaçou colocar no asilo e minha nora é muito bruta.” (Idosa). “A família é a primeira



a não aceitar o idoso, ameaçam colocar em asilos.” (Idosa). Para Salgado (2002) a discriminação com a mulher idosa está intimamente ligada ao sexismo e é a extensão lógica da insistência de que as mulheres valem na medida em que são atrativas e úteis ao homem. Significa dizer que as relações de poder e hierarquia definem lugares, expectativas de papéis sociais.

Idosos/as frequentemente, acreditam que a violência familiar é normal, tentam negar os fatos por nutrirem sentimento de afeto por seus agressores, por vergonha, para proteger familiares da punição, não efetuam denúncias. Desse modo, tornam-se vítimas de maus tratos velados, pois muitas vezes são dependentes de diversos cuidados, seja na questão da saúde, nas relações sociais, na dependência financeira ou simplesmente pelo afeto e convívio familiar (GONDIM, 2010). Por isso, as estatísticas sobre a incidência de violência sobre abusos físico e emocional, menosprezos, abandonos, desatenções crime e ausência de direitos sofridos pela pessoa idosa são imprecisas. Nesta direção Dias et al (2018) demonstram que são nas relações intrafamiliares e no espaço de moradia que a violência de gênero contra os idosos acentua-se, partindo do entendimento de que sendo alvo de estereótipos, o idoso é visto como alguém descartável que não merece atenção e nem ser escutado. Percebe-se que viver com os filhos não é garantia de respeito, cuidado adequado e ausência de maus tratos (DEBERT, 2001). Dessa forma, “[...] a violência psicológica, de alguma maneira, mantém a mulher idosa na situação de dependência abusiva, aprisionando-a em sentimentos opostos e, muitas vezes, causando feridas profundas marcadas pela dor e pelo sofrimento.” (PAIVA, 2014, p.46).

A *violência física* também acontece no âmbito doméstico praticada geralmente por algum familiar conforme exemplos: “Passei muito tempo apanhando do meu marido, já tive que fugir de casa

várias vezes, sofri demais, ele morreu faz uns 2 anos e vivo muito melhor agora.” (Idosa.). “O meu marido me judiava muito, eu tive que sair fugida de casa, para ele não me matar, eu tenho várias cicatrizes no corpo por causa dele. Depois que ele morreu eu me senti melhor e vivo bem melhor atualmente”. (Idosa). “Já sofri muito com o meu marido, graças a Deus ele foi embora.” (Idosa). “As mulheres hoje tem mais coragem, na minha época as mulheres sofriam e tinham que aguentar calada, eu mesma já apanhei muito do meu marido e não pude fazer nada.” (Idosa). Os relatos atentam para a violência contra a mulher em especial aquelas que já sofriam violência doméstica antes de envelhecerem. Neste aspecto, a morte do cônjuge pode ser uma tragédia ou uma forma de libertação (PEIXOTO, 2000).

A *violência patrimonial* é também observada pelo uso ilegal/impróprio dos bens/ativos, abuso econômico não consentido de recursos financeiros e patrimoniais de idosos, consistindo na exploração, praticada por companheiros, filhos/as e terceiros. Revela-se dentro e pela família, “A filha pega o dinheiro da idosa, deixa ela em um quartinho com tudo sujo, não da alimentação, ameaça a mãe.” (Idosa). “Os filhos pegam os benefícios dos pais, os filhos que são usuários de drogas, ameaçam a mãe e ficam com todo o dinheiro.” (Idosa). “A minha irmã quer tomar a minha pensão. Um dia ela me trancou em casa sozinha isolada, ela quer me judiar, me bater com um pau, não me deixa sair de casa. Um dia jogou um balde de água quente em mim, me trancou no fundo do quintal, colocou para dormir em um colchão todo sujo.” (Idosa). O arcabouço normativo atual admite de forma consensual, que os cuidados com os idosos são de responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do Estado; assim, revisita-se a centralidade da família, tendo o Estado como apoio.

A violência nos espaços públicos da sociedade também é sobremaneira relatada, os transportes coletivos é o local em que mais ocorre a violência: “Quando tem idosos no ponto, os ônibus não param. Frequentemente eu chego atrasada nos lugares.” (Idosa). A violência é praticada por motoristas, cobradores e até mesmo passageiros: “Uma vez subi no ônibus e sentei no banco de trás porquê não tinha outro, antes de eu me sentar ele andou tão rápido que cai e bati a minha costela, passei vários dias com ela doendo. Várias pessoas jovens que fingem não ver a idosa para não dar lugar.” (Idosa). “Os motoristas deveriam fazer novas aulas de educação; nós que somos idosos, quando subimos no ônibus temos muito trabalho, se tiver algum jovem no ponto de ônibus, está tudo certo, e os motoristas param. Se estivermos sozinhos eles passam direto, fingem que não nos ver, ou quando param é na maior raiva”. (Idosa). Essa breve observação é importante uma vez que podemos encontrar trabalhadores urbanos que, embora sejam todos proletários, por possuírem faixas de renda diferentes, podem manifestar preconceito de classe em relação aos que possuem um status inferior, poder aquisitivo, menor grau de instrução, idade e geração. Naturalmente, a possibilidade do preconceito dos mais ricos (donos de meios de produção, empresários, banqueiros) em relação aos mais pobres estaria mais próxima desse antagonismo de classes tão discutido por Marx. Salgado (2002) acredita que essas atitudes negativas surgem do medo que as gerações jovens têm do envelhecimento.

A velhice não é vivenciada de forma homogênea entre as idosas, sendo vista de forma negativa e positiva. Com relação aos aspectos de positividade algumas idosas caracterizaram o período da velhice como a melhor fase na vida, possibilitando obter maior autonomia. Ou seja, a velhice lhes proporcionou maior participação social, realização de determinadas atividades que não foram

concretizadas em outras fases da vida, em virtude das responsabilidades com os filhos, com as atividades domésticas. “Eu vivo bem melhor agora, do que quando era mais jovem, sofri demais com meu marido e agora posso fazer o que eu quiser.” (Idosa) ou “Agora eu posso fazer o que eu quiser, não preciso dar satisfação.” (Idosa). A velhice também é vista com demissões de negatividade: “Eu pensava que era a idade da facilidade, mas não é bem assim. Eu passo por situações que eu nunca passei antes, eu nunca sofri nada e estou sofrendo agora, eu ouço cada palavrão, cada palavra e eu ouço tudo calada.” (Idosa) ou “Ser idoso é bom na experiência, mas tem muita falta de respeito” (Idosa). Nota-se que a velhice pode acarretar consequências que permitem inferir que as idosas estão em potencial risco social, com as limitações trazidas pela idade, o preconceito, as carências entre outros problemas.

Um ponto homogêneo entre idosos/as integrantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, é que a participação nas atividades dos grupos, muda completamente a vida dessas mulheres, proporcionando um espaço de lazer, socialização, aprendizagem e descontração, em que através das suas atividades consegue preencher pelo menos por um momento o vazio existencial que muitas mulheres idosas enfrentam, a etapa do ninho vazio, quando os filhos ou filhas saem de casa, um período em que muitas mulheres experimentam sentimentos de depressão e de perda (Salgado, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os episódios de violência caracterizam a naturalização da violência com mulheres idosas como uma construção social que configuram as desigualdades de gênero e patriarcado, influenciando diretamente na aceitação da autoestima/autoimagem de idosas.

Foi possível notar a prevalência de mulheres nos grupos dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e a situação de vulnerabilidade delas, por tratamento diferenciado em razão da idade/geração. A prevalência da violência social, é indicada por maior índice de reclamações de episódios sofridos nos transportes coletivos por meio de ofensas verbais, apelidos depreciativos, falta de respeito dos mais jovens, dificuldades de locomoção frente as calçadas esburacadas e aos carros que andam em velocidade. Todos esses fatores combinados ou isolados contribuem para a violência psicológica, que afeta diretamente a qualidade de vida dessas mulheres, que muitas vezes podem acarretar problemas mais graves como a depressão. A violência institucional é evidenciada por idosas nos exemplos de discriminação nas instituições de saúde, na burocracia, falta de comunicação nos atendimentos reveladores de preconceito, descaso com idosos, falta de vagas, de médicos, longas filas de espera e desrespeito. A vulnerabilidade própria da idade e do lugar social que ocupam torna os pobres as maiores vítimas da violência.

A violência familiar mostrou-se recorrente, no entanto observou-se certa resistência e timidez na expressão dos relatos, significando uma forma de defesa em tornar visível tais episódios. A violência familiar é a que mais contraria os princípios de direito previstos no ordenamento jurídico internacional e brasileiro, que deveriam resguardar e proteger a pessoa idosa. Esta como base sólida de formação humana, necessita ser orientada pelo Estado no desenvolvimento interpessoal do núcleo, para que, dessa forma, as necessidades dos idosos, não sejam enxergados como um fardo, mas como um processo natural que evidencia o processo de envelhecimento. Não se pode discutir essa temática sem considerarmos as configurações familiares contemporâneas, na medida em que a família funciona como mais próxima instituição de

apoio e ao mesmo tempo a maior responsável pelos maus tratos. As declarações que remetem ao emprego das políticas públicas, como denunciar à justiça e reivindicar os direitos, questões que estão presentes no estatuto do idoso, mas que são medidas provavelmente pouco conhecidas.

O papel da mulher idosa na sociedade brasileira vem sendo reestabelecido por aqueles que buscam não somente a igualdade entre os sexos, mas, principalmente o reconhecimento de corpos e subjetividade, que historicamente, foram segregados nos diferentes espaços que integram a sociedade. A feminização da violência contra o idosos/as deve ser pensada como forma de enfrentamento, pois esta população possui algumas especificidades que requerem atenção diferenciada Azevedo e Tavares (2014) trazem:

Na medida em que as feministas omitem das suas reflexões teóricas a situação das mulheres idosas e ainda ignoram a exclusão das mesmas das políticas públicas destinadas às mulheres, torna-se evidente na atitude das policiais das DEAMs que há uma obediência a orientações tácitas, sustentadas em convenções que consideram a velhice como uma categoria social homogênea, sem sexo. Tais convenções tendem a desclassificar as idosas da condição de mulheres que sofrem as hierarquias e constrangimentos de gênero, inseridos em especificidades criadas pela situação de idade e geração, articuladas com a classe social, a raça/etnia dentre outros marcadores sociais de desigualdades (Azevedo & Tavares, 2014, p. 532).

O/a idoso/a pensa, sente, reprime e exprime todos os sentimentos de diferentes maneiras, necessitando ser assistido na sua forma mais íntegra, garantindo, assim, o pleno exercício democrático de direitos – principalmente, a sua própria existência enquanto cidadão. As consequências da violência são várias, geram

dor, sofrimento, angustia depressão, traumas e sentimento de culpa, manifestando-se na forma psicológica e econômica, mas também naquilo que ela tem de mais valioso na construção de sua identidade individual. Hoje em todo o mundo e especialmente no Brasil, as mulheres idosas mostram a sua ambição de viver saudavelmente, participar ativamente da sociedade, de reconhecimento de seus direitos.

Envelhecer no Brasil é de fato diferente de envelhecer em outras partes do mundo, sendo um país subdesenvolvido que ainda tem muito o que melhorar, se deparando com esta população específica que está aumentando e que, por sua vez, é vulnerável. Sendo a violência contra a mulher um fenômeno permeado por questões sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas, é necessário que o Estado juntamente com a sociedade civil utilizem estratégias por meio de orientações com vistas à prevenção, assistência, punição e reeducação, a violência contra a mulher idosa é uma expressão tanto das desigualdades de gênero e de geração, quanto dos preconceitos que envolvem a velhice. É possível reconhecer a urgente necessidade de um remodelamento entre os sujeitos que evidenciam os processos aqui estudados, existindo e resistindo diariamente nos diferentes moldes impostos pelo patriarcalismo, que durante décadas deixou as camadas mais necessitadas no esquecimento humano. Entender o papel do/a idoso/a na sociedade civil demarca o compromisso de todos que congregam as mais diferentes sociedades.

## REFERÊNCIAS

Azevedo, E. L. (2016). Violência de gênero na trama geracional. In: SARDENBERG, Cecília M. B., TAVARES, M. S. (orgs.). *Violência de gênero contra as mulheres: Suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento*. Coleção Bahianas, 19. Salvador: EDUFBA, p. 267-292.

Backes, D. S. et al. (2011). *Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas*. O Mundo da Saúde, São Paulo, v.35, n.4.

Beauvoir, S. (1980). Da maturidade à velhice. In: \_\_\_\_\_. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. V. 2.

Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In: \_Questão de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2020) Disque 100. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/disque-100-1>

Brasil. Constituição. (1994). Lei nº 8.842, de 1994. *Política nacional do idoso*. Brasília.

Brasil. Constituição. (2003). Lei nº 10.741, de 2003. *Estatuto do idoso*. Brasília.

Brasil. Subsecretaria de Direitos Humanos. (2005). *Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa*. Direitos Humanos e Cidadania, v.1, Brasília.

Britto da Motta, A. (1999). As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, UNICAMP, Campinas, n. 13, p.191-221. (Dossiê Gênero em Gerações) <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/n13a07.pdf>

Britto da Motta, A. (2010). Violência contra as mulheres idosas- questão de gênero ou de gerações? In: *III Seminário Políticas Sociais e Cidadania*. Salvador. [http://www.interativadesignba.com.br/III\\_SPSC/arquivos/sessao8/225.pdf](http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao8/225.pdf)

Castro, M. L. D. (2015). *A feminização da Violência contra o idoso*. 34 f. Dissertação (Grau de especialista em Psicologia Jurídica) - Faculdade Integrada- AVM, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro.

Cruz, M. H. S. (2014). A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas. Dossiê Gênero e Educação. *Revista*



*Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão /SE, Editora UFS, v. 12, p. 15-27. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3460>

Debert, G. G. (2001) A família e as novas políticas sociais no contexto brasileiro: Interseções. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, UERJ, R.J, n. 2

Denzin, N. K. et all. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED.

Dias, M. J. S., et al. (2018). Violência simbólica contra mulher idosa nas relações de gênero. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, São Luís, v. 4, nº especial.

Gondin, L. V. C. (2010). *Violência Intrafamiliar Contra o Idosos: uma preocupação social e jurídica*.  
[http://tmp.mpcce.mp.br/esmp/publicacoes/edi002\\_2011/artigos/04Violencia.Intrafamiliar.Contra.o.Idoso.pdf](http://tmp.mpcce.mp.br/esmp/publicacoes/edi002_2011/artigos/04Violencia.Intrafamiliar.Contra.o.Idoso.pdf)

Giddens, A. (1992). *As Transformações da Intimidade*. São Paulo: Editora da UNESP.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010).

Ministério do Desenvolvimento Social. (2015). *O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos- SCFV*. <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servicos-de-convivencia-e%20fortalecimento-de-v%C3%ADnculos>

Minayo, M. C. (2005). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Violência contra idosos: o avesso do respeito à experiência e à sabedoria*. Brasília: 2ª edição.

Minayo, M. C. S. (2008). Violência e maus-tratos contra a pessoa idosa: É possível prevenir e superar. In T. Born (Ed.), *Cuidar melhor e evitar a violência: manual do cuidador da pessoa idosa*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pp. 38-45.

Paiva, M. L. D. (2014). *Violência Psicológica Contra a Mulher Idosa no Âmbito Intrafamiliar*. Monografia (obtenção do título de Bacharel em

Serviço Social). Faculdade Cearense, Centro de Ensino Superior do Ceará, Fortaleza.

Peixoto, C. E. (2000). Avós e netos na França e no Brasil: A individualização das transmissões afetivas e materiais. In: Cicchelli, V. (Org.) *Família e Individualização*. Rio de Janeiro.: FGV.

Salgado, C. D. S. (2002). Mulher idosa: A feminização da velhice. *Estudo Interdisciplinar. Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 4, p. 7-19.

Saffioti, H. I. O. (1997). Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. Lutas Sociais. *Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais* (NEILS). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC, n. 2.

Scott, J. (1999). Experiência. In: Silva, A. L.; Lago, M. C. S.; Ramos, T. R. O. (Orgs.). Falas de gênero. Santa Catarina: Editora Mulheres. Disponível em: [http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan Scoot-Experiencia.pdf](http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan%20Scoot-Experiencia.pdf)

Organização das Nações Unidas. (2002). *Plano de ação internacional contra o envelhecimento*. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Série Institucional em Direitos Humanos.

