



EDUCAÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM NA **CONTEMPORANEIDADE**

FRANCISCA VILANDIA DE ALENCAR
MONIZY SILVA PEREIRA
ANNA CAROLINA BARAÚNA FELIPE
ELMA MOTA DOS SANTOS GONÇALVES

Organização



EDUCAÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM NA **CONTEMPORANEIDADE**

FRANCISCA VILANDIA DE ALENCAR
MONIZY SILVA PEREIRA
ANNA CAROLINA BARAÚNA FELIPE
ELMA MOTA DOS SANTOS GONÇALVES

Organização

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI/SC.

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán, UFCE- Colômbia.

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos, UFSM- Santa Maria/RS.

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito, UAL - Lisboa- Portugal.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS- Passo Fundo/RS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS - Chapecó/SC.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN- Santa Maria/RS.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES - Vitória/ES.

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM- Santa Maria/RS.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC- Santa Cruz do Sul/RS.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS - Porto Alegre/RS.

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch, UFSM- Palmeira das Missões/RS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU– Uberlândia/MG.

Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF- Juiz de Fora/MG.

Profa. Dra. Angelita Zimmermann, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN - Santa Maria/RS.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e estudos da linguagem na
contemporaneidade [livro eletrônico] /
organizadoras Francisca Vilândia de
Alencar...[et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2022.
PDF

Vários autores.

Outras organizadoras: Monizy Silva Pereira, Anna
Carolina Baraúna Felipe, Elma Mota Dos Santos
Gonçalves.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-024-6

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação - Coletâneas
I. Alencar, Francisca Vilândia de. II. Pereira,
Monizy Silva. III. Felipe, Anna Carolina Baraúna.
IV. Gonçalves, Elma Mota Dos Santos.

22-118585

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-024-6

Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORA

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A presente obra trata-se da reunião intelectual de pesquisadores oriundos de áreas do conhecimento distintas, mas ligados pelo esforço acadêmico reflitem acerca das diversas dinâmicas relacionadas a educação e as celexmas da linguagem na contemporaneidade, perpassando também a esfera psicossocial e a jurídica.

Os pesquisadores responsáveis pela elaboração dos capítulos a seguir são oriundos de áreas como a Pedagogia, História, Enfermagem, Letras, Direito e Psicologia. Essa diversidade está amparada na perspectiva atual de produção do conhecimento que o entende a partir da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, pois dialoga com vertentes diferentes dentro da mesma ciência e com ciências diferentes para que os problemas colocados pela pesquisa científica sejam respondidos de forma multidimensional.

É preciso combater a forma de produzir conhecimento de forma disciplinar, apenas. Pois nenhuma ciência sozinha é capaz de responder adequadamente questões sociais humanas que apresentam diversas faces. Nossa luta é pelo diálogo tanto entre pesquisadores quanto entre as diversas áreas do conhecimento.

Francisca Vilandia de Alencar!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UNAI-MG.....9

Mirela Deicla Silva De Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-024-1

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS DE BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....36

Mirela Deicla Silva de Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-024-2

CAPÍTULO 3

ALTERNATIVAS NA ESCOLA EM BUSCA DA PAZ.....60

Secília Rodrigues Rosa

Francinúbia Nunes Barros

Cláudia Sousa Melo e Silva

Anna Carolina Baraúna Felipe

Geraldo Magela Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-024-3

CAPÍTULO 4

A LETRA “X” COMO DISPOSITIVO DO BIPODER EM ENUNCIADOS PANDÊMICOS DA COVID-19 NO BRASIL.....85

Weliton Tavares Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-024-4

CAPÍTULO 5

A MECÂNICA DO PODER DISCIPLINAR NA MATERIALIDADE FÍLMICA “O DIABO VESTE PRADA”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA FOUCAULTIANA.....105

Weliton Tavares Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-024-5

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE MENTAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PRIMEIRA FASE.....136

Geraldo Magela Gonçalves

Monizy Silva Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-024-0

CAPÍTULO 7

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E ATO POLÍTICO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS MENINAS E MULHERES COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL FEMININA NO BRASIL.....	168
--	------------

Agnes Morgana Silva

Aryêtha Turbano Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-024-7

SOBRE AS ORGANIZADORES.....	190
------------------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES.....	194
------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UNAI-MG

Mirela Deicla Silva De Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-1

RESUMO: O presente estudo, teve por objetivo analisar qual a importância da gestão democrática em uma escola pública de Unai-MG, foi classificado como um estudo de caso e utilizou como instrumentos de pesquisa questionários aplicados aos funcionários, alunos e pais de uma escola pública de Unai-MG, visando verificar como e se ocorre a participação de todos os envolvidos com a escola na gestão escolar. Objetivou-se identificar como ocorre a participação da comunidade na gestão escolar; verificar como a gestão escolar democrática contribui para os resultados obtidos pela escola; verificar as dificuldades da construção de uma escola democrática. Constatou-se que: a participação de toda a comunidade escolar ocorre por meio da participação e colaboração dos membros inseridos nos colegiados e na elaboração de documentos internos que prevê a execução e organização do sistema de ensino; a função exercida por cada membro da comunidade escolar relaciona-se às áreas de atuação e a função e ao papel da família, responsável pela educação e sucesso dos filhos; são inúmeras as dificuldades na construção de uma escola democrática como, a falta de tempo das famílias de participar efetivamente na vida escolar dos filhos, mudanças governamentais na condução da escola e falta de recursos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Participação democrática. Qualidade de Ensino.

1. Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida visando analisar qual a importância da gestão democrática em uma escola pública de Unaí-MG, visto que a gestão escolar tem tornado-se alvo de grande discussão.

A educação, hoje, no Brasil, é considerada como um dos direitos fundamentais para o homem, regulamentado pela Constituição Federal de 1988 no artigo 205, como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família proporcioná-lo e garanti-lo para todos. A Constituição Federal destaca ainda que o ensino deve ser ministrado no princípio de uma gestão democrática do ensino público.

Um dos objetivos da gestão escolar é garantir condições para oferecer um ensino de qualidade a toda comunidade escolar. Entretanto, a gestão escolar vai além do incentivo de pessoas e racionalização de recursos, envolve, ainda, “intencionalidade, definição das metas educacionais e posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos (...)” (SCHNECKENBERG, 2007, p. 09), buscando, contribuir para a formação de cidadãos capazes de interagir com o mundo social no qual estão inseridos. Ela tem um papel significativo para promover a articulação a equipe escolar e criando um ambiente justo, responsável e democrático.

A democratização da escola ao longo do tempo vem ganhando abordagem especial diante das várias formas de se administrar um espaço educacional. Como se determina vantagens, tanto para a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, como também para a comunidade, que poderá participar dessa gestão. Segundo Hora (1994), essa participação, em todos os aspectos do processo educacional, certifica a compreensão de valores

culturais da comunidade, que resulta em uma integração no ensino favorecendo a aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local.

Considerando a gestão democrática como uma política adotada para promover a participação de toda a comunidade escolar, é importante que as escolas busquem possibilitar a participação da comunidade escolar para garantir uma educação de qualidade promovida pela participação e colaboração de todos. No entanto, muitas pessoas ainda não sabem qual o papel que deve exercer frente a essa concepção, e como funciona a questão da democracia escolar. Em função disso este trabalho tem como questão de estudo: Qual a importância da gestão democrática em uma escola pública de Unaí-MG?

Desta forma, temos por objetivo geral: analisar qual a importância da gestão democrática em uma escola pública de Unaí-MG, e por objetivos específicos: identificar como ocorre a participação da comunidade na gestão escolar; verificar como a gestão escolar democrática contribui para os resultados obtidos pela escola; verificar as dificuldades da construção de uma escola democrática.

A elaboração deste trabalho se justifica em função dessa realidade educacional, que visa uma participação da comunidade na gestão escolar, levando a escola a um avanço na qualidade de ensino e proporcionando aos educandos oportunidades para construir seus conhecimentos através de uma participação ativa. Para tal abordagem, a implantação da gestão democrática não deve se restringir à participação da comunidade na escola somente como ouvintes, mas como pessoas que expõem opiniões e apresentam sugestões para a resolução das problemáticas apresentadas, e principalmente, a elevação da qualidade do ensino. Braga (1999) corrobora com essa afirmação quando fala que a gestão escolar deve ter uma participação cada vez mais crescente da comunidade nas decisões tomadas, além de dar um sentido político nessa busca por melhores condições de desenvolvimento de oportunidades qualitativas da educação.

Sendo assim, este trabalho teve como finalidade, mostrar como é a realidade de uma escola pública de Unaí-MG, verificando qual a importância da gestão democrática. O intuito na realização deste trabalho foi contribuir de forma significativa com a comunidade, mostrando que todas as pessoas têm uma importância e uma função social no Sistema Educacional, de forma que a sua participação contribua para a construção de uma escola democrática. Esperou-se, também, colaborar com a Instituição, pois, a partir da pesquisa, pôde-se ter uma maior compreensão da real importância dessa participação de todos, tanto por parte da comunidade escolar, como pelos funcionários em geral. Foi abordada também a relevância acadêmico-científica e a medida em que esta possibilita uma melhor compreensão de concepções que estabelecem as propostas de gestão ditas democráticas para a educação e o ensino de qualidade.

Portanto, o presente estudo foi um estudo de caso que utilizou como instrumento de pesquisa o questionário, aplicado para os funcionários, pais e alunos de uma escola pública de Unaí-MG.

O estudo foi estruturado da seguinte maneira: desenvolvimento, metodologia, análise e discussão dos dados e considerações finais.

2. Desenvolvimento

Não basta interagir somente com o mundo, é preciso transformá-lo, tornando-o mais humano e igualitário, onde as relações sociais sejam pautadas em princípios de justiça, igualdade e democracia, que as diferenças e particularidades sejam respeitadas e que o poder aquisitivo não seja o elemento central das relações humanas, e que as desigualdades sociais e preconceitos sejam minimizados ou mesmo banidos, enfim, que a sociedade seja transformada em suas bases estruturais (SCHNECKENBERG, 2007).

As concepções de gestão escolar existem e estão relacionadas com as proposições e finalidades da educação vigentes na sociedade, ou seja, concepções que visam à conservação da ordem vigente e concepções que buscam a transformação social.

Ao situar as concepções de gestão em uma linha contínua, teríamos de um lado a concepção técnico-científica e, no outro, a concepção sócio-crítica. A concepção técnico-científica, é baseada na hierarquia de cargos e funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Já a sócio-crítica, é baseada num sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomadas de decisões. A organização escolar não é um elemento neutro a ser observado, mas sim a construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pelos pais e por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (LIBÂNEO et al, 2007, p. 323 - 324).

Um gestor consciente e crítico deve promover um ambiente propício para a participação de toda a comunidade acadêmica e externa, para que seus membros possam se sentir responsáveis pelo processo e assim colaborarem com idéias e soluções, criando um vínculo entre eles e a instituição. Na prática talvez não seja tão simples, pois obter consenso entre as partes requer muita habilidade, mas é importante a aplicação do planejamento participativo por uma gestão que seja participativa (LIBÂNEO, 2007).

Enfim, a gestão escolar busca sempre aproximar a comunidade da instituição escolar, promovendo a participação, desenvolvendo parcerias e principalmente, compartilhando poderes, fazendo com que a comunidade escolar

participe das decisões institucionais, indicando prioridades, a serem contempladas no PPP, visando sempre, propiciar uma educação de qualidade a todos.

2.1 Função social da escola e o papel do gestor

A escola, é vista como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, tornou-se o centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o desenvolvimento do processo educativo. Por isso existe no campo educacional, a gestão escolar que preocupa-se com a qualidade do processo educativo.

Destaca-se, ainda, que a finalidade de uma instituição escolar é ofertar um ensino de qualidade a todos os alunos, buscando promover a cidadania e a justiça social, garantindo, pois, que o direito à educação seja efetivado em sua coletividade, bem como atenda às particularidades dos alunos e da comunidade local (CURY, 2005).

Para se ter uma escola com resultados positivos na aprendizagem, com aumento de rendimento, de satisfação dos alunos e professores e da participação da comunidade é necessário que haja a atuação e envolvimento da equipe, visando um trabalho individual integrado em ações coletivas, resultante do planejamento participativo. Segundo Silva (2005, p. 25): “um trabalho com ação participativa em que todos os integrantes têm um alvo comum é indubitavelmente satisfatório e positivo, enquanto um trabalho com discussões polarizadas, com idéias fragmentadas, não possibilitará resultados eficazes ou, nem mesmo, haverá nesse trabalho objetivos traçados visando o bem estar social e, em se tratando do aluno, a formação de um cidadão crítico e preparado para a sociedade.”

Assim sendo, o Gestor Escolar desempenha múltiplas funções e atende às diversas demandas que dependem de sua ação gerencial, ele deve possuir competências e habilidades, que lhe permitam trabalhar com liderança para adotar medidas que levem à construção de uma escola eficiente (CARVALHO, 2005). É importante que o gestor seja um líder, com o papel de observador, avaliador, orientador, fornecedor de subsídios e facilitador das tomadas de decisões. Segundo Lück et al (2002) a liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas.

Assim, para desempenhar múltiplas funções é importante em termo de produtividade, o gestor escolar deve ter uma autoestima elevada, que contribuirá na sua relação com o ambiente, com os fatos, com os estudos, com o trabalho e com as pessoas. A qualidade do ensino e da escola está baseado na forma de liderança que possui. Assim, o gestor procura sempre capacitar seus funcionários, para adquirirem competências e melhor formação profissional, visando uma educação de excelência, que promova conhecimento e valores que contribuam na formação de cidadãos, preparando-os para a vida em sociedade e fortalecendo os valores sociais e culturais. “[...] Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho. À constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

É papel do gestor, colaborar para que o ambiente de trabalho e o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Assim, uma das garantias da qualidade e do sucesso escolar está na forma com a qual o gestor irá liderar. E, para

um trabalho mas concreto e eficiente, o gestor deve contar com a participação da comunidade, professores, alunos e funcionários, buscando uma gestão democrática e participativa, aumentando as chances de se obter bons resultados escolares escolares.

Para Cardoso (1997), a prática do gestor escolar exige uma constante avaliação crítica de seu próprio desempenho e um esforço continuado de aperfeiçoamento como técnico, mas, especialmente, como pessoa. Para isso, deverá cultivar um maior grau de efeito interativo, condição de mobilização das energias dos professores no sentido dos objetivos educacionais perseguidos. Acima de tudo, deve o gestor escolar se preocupar com a elevação da auto-estima de seus supervisionados, como forma de construir um trabalho cooperativo e respeitoso.

2.2 Gestão democrática

A palavra gestão, em seu sentido amplo, tem o mesmo significado de administração. A significação de acordo com Ferreira (2000, p. 347) é o “ato ou efeito de gerir; gerência”. Para Félix (1989) a administração existe em decorrência de uma evolução na organização social, e a partir dessa administração que se tem uma divisão do trabalho e um controle para gerir o planejamento até a execução das atividades.

Paro (2008) comunga da mesma concepção quando salienta que a administração atual é produto de uma longa evolução histórica, e que é uma atividade exclusivamente do ser humano, pois, somente o homem é capaz de estabelecer regras e objetivos a serem cumpridos, além da utilização racional dos recursos para a realização dos fins determinados. Portanto, o termo gestão compreende todas as formas de se administrar alguma instituição.

A gestão ou administração escolar tem por objetivo gerir o funcionamento interno da escola, em todos os seus aspectos, pedagógicos, administrativos, financeiros e sociais. Niskier e Cunha (1985) afirmam que a administração escolar não está ligada somente às questões de estruturação e administração de negócios, como a estrutura física da escola, currículos e divisão de tarefas, vai além de todos esses aspectos, essa administração deve possibilitar uma funcionalidade educacional e uma eficiência, tendo em vista uma melhoria do padrão escolar. Paro (2008) coloca que como qualquer outra instituição a escola deve e precisa ser administrada, e tem com essa função, o diretor, sendo o último responsável pelas ações desenvolvidas.

Hora (1994) ressalta que na perspectiva administrativa o diretor de escolas públicas tem como função principal, por intermédio de sua administração, realizar uma liderança política, pedagógica e cultural, com o objetivo de garantir o atendimento das necessidades educacionais e elevar o nível cultural da sua clientela. A educação escolar se faz a partir das forças e dos interesses da sociedade, de acordo com a situação histórica em que ela está inserida. No entanto, a administração escolar também está ligada à sociedade, onde exerce, realiza suas ações e encontra apoio e parcerias (PARO, 2008).

Sendo que a escola tem a função de fazer uma transformação social, ela necessita de uma gestão que busque maneiras de fazer isso acontecer. Assim, observa-se a necessidade de uma escola democrática para se chegar a esse fim. Paro (2008) afirma ser preciso que todos estejam diretamente ou indiretamente envolvidos no sistema educacional, além de participarem das decisões a serem tomadas no âmbito da organização e funcionamento escolar.

Paro (2008) ressalta ainda que a gestão escolar nessa perspectivademocrática e cooperativa, não é algo que vem pronto somente para aplicar, como uma receita, não sendo possível dizer qual a forma mais adequada para se tra-

balharem torno da democracia. Deve-se, portanto, trabalhar no coletivo, de forma que a autoridade seja compartilhada por todos.

Para que a escola tenha as características de uma escola democrática, ela inicialmente, deve construir o seu regimento, o seu projeto com a participação de todos. Assim, conseguirá saber quais as suas necessidades de acordo com a opinião de todos os segmentos, a começar dos alunos. Além de ter a participação da comunidade em associações e colegiados.

Os instrumentos e órgãos dentro de uma instituição educacional que visa à participação da comunidade são indispensáveis, pois é através deles que a comunidade expressa suas ideias e suas vontades. Portanto, para se ter uma escola democrática é necessário a criação de instrumentos e órgãos como: Projeto Político Pedagógico, regimento escolar, Associação de Pais e Mestres e colegiado ou conselho escolar.

3. metodologia

Tipo de Pesquisa

Em função dos objetivos deste estudo foi investigada uma escola pública de Unaí-MG, essa pesquisa se classifica como quantitativa, como também qualitativa, pois será aplicado um questionário estruturado para todos os membros da comunidade escolar, pais de alunos, alunos, professores, e funcionários em geral da escola.

De acordo com Silva e Silveira (2007) a pesquisa quantitativa é muito utilizada para identificar opiniões e preferências, sendo que os instrumentos básicos para a sua realização são as aplicações de questionários, malas diretas, sondagens por meio de telefones, correios, Internet, entre outros. Já a pesquisa

qualitativa é caracterizada por sua forma compreensiva, humanista e ecológica, sendo adaptadas para análises com mais complexidade. Para Rampazzo (2002) a pesquisa quantitativa além de quantificar fatores e generalizar casos particulares começa com o certo número de estudos individuais e serve como dados estatísticos. Diferenciando da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa, de acordo com o autor, busca uma compreensão particular do caso estudado, sendo que o foco é centrado no específico, no individual e no peculiar.

O estudo se classifica ainda de acordo com os objetivos como uma pesquisa descritiva, pois busca identificar a relação entre a qualidade do ensino com uma gestão escolar democrática. Nessa concepção Gil saliente que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

Gil (2002) coloca ainda que algumas pesquisas descritivas se aproximam da pesquisa explicativa, pois além de identificarem a existência de relações entre variáveis, buscam determinar a natureza dessas relações.

Por fim, de acordo com os procedimentos técnicos, a pesquisa será construída com base em materiais já publicados, portanto, considera-se como uma pesquisa bibliográfica.

Gil (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica deve ser elaborada com base em materiais já publicados, constituídos, principalmente, de artigos científicos e livros.

Na concepção de Silva e Silveira (2007), essa forma de se buscar informações é o tipo básico para que se possa iniciar qualquer pesquisa, pois consiste em materiais escritos, ou seja, informações que já foram publicadas, poden-

do ser ou estar contidas em livros, periódicos, fitas de áudio e vídeo e Internet. Já Rampazzo (2002) ressalta que essa forma de pesquisa procura explicar um problema por meio de teorias e referências já existentes, podendo ser realizada independente ou como uma parte de outras pesquisas.

Instituição/Organização

A Instituição Educacional onde foi realizada a pesquisa é uma escola pública de Unaí-MG. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, ela atende alunos do Ensino Fundamental. Foi criada pelo decreto n.º 4.444 de 22 de março de 1985 sendo autorizado seu funcionamento pela Portaria n.º 429/85 publicada no jornal “Minas Gerais” de 29 de março de 1985. Suas atividades foram iniciadas a partir de 1º de abril de 1985.

A escola tem o de objetivo nortear os princípios da democratização do acesso e permanência do aluno na escola, a autonomia e organização curricular, a participação da comunidade numa gestão democrática, como também a valorização dos professores e, principalmente, a promoção de estudos, visando a adequação de novos métodos e processos a fim de garantir um ensino-aprendizagem satisfatório.

A escola tem como missão principal proporcionar aos alunos oportunidades para que eles possam construir seus conhecimentos por meio de uma participação ativa, além de promover condições para torná-los cidadãos conscientes, capazes de interferir e interagir como agentes transformadores na sociedade onde estão inseridos.

Hoje conta com 28 turmas do 1º ano ao 9º ano, sendo que essas turmas são divididas em dois turnos, um total de 835 alunos, 29 professores e 30 funcionários (pessoal, auxiliar de serviços e administrativo), totalizando 69 funcionários em geral.

Sujeitos de Pesquisa

Para a realização e consolidação do estudo foi realizada, por meio de um questionário, uma pesquisa com os membros da comunidade escolar, pais de alunos, alunos, professores e funcionários em geral. Essas pessoas são as mais importantes no processo educativo de uma comunidade, os que realmente estão ligados nesse processo de ensino-aprendizagem e que, constantemente, visam um avanço na qualidade do ensino escolar: os pais, por serem os primeiros responsáveis na educação dos filhos; os alunos por serem os sujeitos desse processo e professores e funcionários em geral como os responsáveis primordiais pelo sucesso da instituição.

No entanto, os questionários foram entregues para representantes de pais e alunos do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental (sendo dois pais e dois alunos de cada ano, escolhidos aleatoriamente), pois, esses alunos têm capacidades para entender o significado e a importância da pesquisa. Para todos os professores do 6º ao 9º ano e funcionários em geral que trabalham no turno matutino que estão trabalhando diretamente com esses alunos e professores (auxiliar de secretaria, auxiliar de serviços gerais, supervisores e diretor), perfazendo um total de trinta e cinco funcionários e oito pais e oito alunos.

Instrumentos de pesquisa

Com o objetivo de pesquisar a relevância da gestão escolar democrática influenciando a qualidade do ensino, o trabalho foi embasado em autores que abordam o tema, ressaltando a importância da participação da comunidade para se chegar a esse fim, pois a colaboração de todos os membros da comunidade nos mais variados aspectos que regem uma instituição educacional dá a ela um suporte e um caminho para alcançar o objetivo maior, a excelência no processo de ensino- aprendizagem.

Nessa perspectiva, o melhor instrumento que caracterizou a pesquisa que foi realizada é o questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado para pais, alunos e funcionários em geral da escola, que representam a comunidade escolar da escola pesquisada. De acordo com Macêdo (2005) o questionário é um instrumento para a coleta de dados, ele é que traduz os objetivos da pesquisa, no entanto deve ser apresentado de maneira que estimule os entrevistados a responderem a todas as perguntas com sinceridade.

A seguir é apresentada a análise e discussão dos dados.

Resultados e Discussão

O presente estudo objetivou verificar a importância da gestão democrática em uma escola pública de Unai-MG, desse modo, foram aplicados questionários para os funcionários, pais e alunos envolvidos com a instituição escolar.

Dos trinta e cinco funcionários que seriam investigados somente quatorze foram encontrados e responderam aos questionários, e, dos oito pais e oito alunos do 6º ano ao 9º ano, que também seriam investigados, somente quatro pais e quatro alunos foram pesquisados, perfazendo um total de vinte e duas pessoas, representando 40% do total de respondentes.

Os resultados desta pesquisa foram apresentados através de quadros, demonstrando a semelhança de pensamentos e opiniões entre os funcionários da Instituição de ensino e entre os pais e os alunos em relação à gestão escolar democrática. Com os resultados apurados foi possível perceber que a maioria das pessoas da comunidade escolar ressalta ser muito importante a gestão escolar democrática em busca de um ensino de qualidade.

Independente de ser funcionário, pai ou aluno, a maior parte dos respondentes segue a mesma linha de pensamento. A Quadro 1 mostra a quantidade de respondentes e suas respectivas funções dentro da escola.

Quadro 1

Função dos participantes na escola	
Cargo ou função	Quantidade de respondentes
Professor	7
Supervisor	1
Diretor	1
Auxiliar de secretaria	4
Auxiliar de serviços gerais	1
Pai de aluno	4
Aluno	4

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os funcionários participantes, nove deles já estão na escola a mais de cinco anos, sendo que cinco deles trabalham na Instituição a mais de dez anos. De acordo com os pais e alunos esse tempo não é muito diferente, pois seis dos respondentes revelam estar na escola a mais de cinco anos, como mostra a Quadro 2.

Quadro 2

Tempo na escola em anos												
Funcionários						Pais e alunos						
Menos de 1	1 a 2	2 a 3	3 a 5	5 a 10	Mais de 10	Menos de 1	1 a 2	2 a 3	3 a 5	5 a 10	Mais de 10	
0	3	2	0	4	5	0	0	0	2	6	0	

Fonte: Dados da pesquisa

Esse é um fator que também contribui na gestão democrática, pois já conhecem a realidade da escola há algum tempo, podendo assim, entender e participar melhor. Sendo que essa participação não se restringe somente ao ato de participar de eventos e comemorações, e sim, de órgãos colegiados na escola, como também na construção de documentos da Instituição. Hora elucida que:

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais. (HORA, 1994, p. 51).

Nos Quadros 3 e 4 é mostrado, de acordo com os respondentes, quais os documentos para os quais eles são convocados a participar de sua elaboração e se eles participam de algum órgão colegiado da escola.

Quadro 3

Documentos que são convocados a participar da elaboração					
Funcionários			Pais e alunos		
Calendário escolar	Projeto político pedagógico	Regimento escolar	Calendário escolar	Projeto político pedagógico	Regimento escolar
0	8	9	0	3	0

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4

Participação em órgãos colegiados na escola			
Funcionários		Pais e alunos	
Sim	Não	Sim	Não
7	7	4	4

Fonte: Dados da pesquisa

Como foi demonstrado nos Quadros 3 e 4 há uma participação da comunidade escolar nos processos da escola. Sendo que, na elaboração dos documentos há uma participação maior dos funcionários, enquanto mais da metade deles participam da elaboração de algum documento, somente três de oito pesquisados, entre pais e alunos, são convocados para essa elaboração. Já na participação em órgãos colegiados na escola, a metade dos funcionários, dos pais e dos alunos participam de algum órgão. Libâneo explica que:

Por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o *status* de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. (LIBÂNEO, 2008, p. 139, grifo do autor).

Libâneo (2008) afirma ser essencial a forma de organização que confere importância tanto às decisões dos órgãos de coordenação central, como também à flexibilidade, à participação e à liberdade, em função de atender as necessidades e interesses locais.

Como se pôde observar onze respondentes fazem parte de algum órgão colegiado. Gadotti (1999, p. 49) salienta que: “A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes num conjunto de medidas políticas que visem à participação e à democratização das decisões.”

Participando ou não dos órgãos colegiados, treze dos quatorze funcionários respondentes e sete dos oito pais e alunos, consideram ser de total importância a presença dos órgãos colegiados no ambiente escolar de forma a contribuir na qualidade do ensino, o que é mostrado no Quadro 5.

Quadro 5

Grau de importância dos órgãos colegiados					
Funcionários			Pais e alunos		
Sim, totalmente	Pouco, parcialmente	Não	Sim, totalmente	Pouco, parcialmente	Não
13	1	0	13	1	0

Fonte: Dados da pesquisa

Libâneo (2008) salienta em seu livro “Organização e gestão da escola: teoria e prática” que a educação de qualidade é aquela que oferece para todos o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, além do domínio de conhecimentos, visando a constituição da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa, promovendo assim a participação das tomadas de decisões do processo educativo.

Já o Quadro 6 mostra qual a opinião dos respondentes sobre se sua participação é importante para a gestão escolar ser democrática e efetiva, sendo que foi possível perceber que todos acreditam que a participação da comunidade escolar é importante para eficácia do ensino, bem como contribui para a promoção da gestão escolar democrática.

Quadro 6

Importância da participação da comunidade escolar			
Funcionários		Pais e alunos	
Sim	Não	Sim	Não
14	0	8	0

Fonte: Dados da pesquisa

Na instituição pesquisada há a convocação de todos os membros da comunidade escolar para participarem dos processos decisórios da escola. No entanto, os funcionários são convocados em maior escala em comparação à convocação dos pais e alunos, sendo que dez funcionários afirmaram ser convocados e somente quatro pais e alunos disseram ser convocados. No Quadro 7 esse resultado é mostrado com mais clareza.

Quadro 7

Convocação para os processos decisórios					
Funcionários			Pais e alunos		
Sim	Às vezes	Não	Sim	Às vezes	Não
10	4	0	4	2	2

Fonte: Dados da pesquisa

Como foi apresentado acima, pôde-se observar que dois dos pais e alunos pesquisados afirmam nunca ter sido convocados para a efetiva participação, dois afirmam que às vezes são convocados. No entanto, 4 deles participam efetivamente, o que faz a escola ser considerada uma Instituição de ensino com uma gestão democrática, onde há a participação de representantes de todos da comunidade escolar. Libâneo (2008) considera que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2008, p. 140).

Essa gestão escolar democrática faz com que há uma maior qualidade no ensino, além de vários outros benefícios para a escola, como o relacionamento

interpessoal positivo, resultados satisfatórios nas avaliações internas e nas externas, gerenciamento dos recursos financeiros, baixo índice de reprovação e de evasão, disponibilidade de recursos didáticos/pedagógicos e condução periódica de planejamento, benefícios que são adquiridos a partir de uma liderança participativa.

Observou-se com essa divergência de opiniões, que os funcionários como estão mais ligados nesse processo de ensino aprendizagem dentro da escola, prezam condutas e benefícios diferentes dos pais e alunos, definem em grau de importância o relacionamento interpessoal e o acompanhamento nos processos de planejamento, já os pais e alunos estão mais preocupados com o processo de aprovação e gerenciamento dos recursos financeiros.

Foi perguntado aos participantes a respeito de fatores que, na opinião deles, dificultam a construção de uma escola democrática, nessa pergunta as respostas foram bem semelhantes, pois de acordo com a maior parte dos pais pesquisados a falta de tempo da família para participarem efetivamente na vida escolar dos seus filhos é o principal fator, o que mais dificulta a construção de uma escola democrática.

Na opinião dos funcionários a quantidade de fatores que eles salientam dificultar esse processo é bem maior, entre eles, a participação da família, profissionais que não refletem sobre suas ações, as mudanças feitas pelos governantes na forma de conduzir a escola, resistência às inovações, relacionamento interpessoal ruim, falta de recursos financeiros, divergência de opiniões, falta de funcionários que gera uma sobrecarga e, conseqüentemente, a falta de tempo para a participação.

Em relação ao papel que cada um exerce junto à escola, as respostas foram distintas, porém de acordo com cada segmento. Para os professores esse

papel se restringe mais a sala de aula, foi colocado por uma das professoras: *“procuro participar efetivamente de todos os eventos disponibilizados para a melhoria do ensino”*. Pôde-se observar com essa e com outras colocações que para os docentes a principal função é promover um ensino de qualidade, visando uma formação integral do aluno e preparando-o para o mercado de trabalho, além da contribuição para construir uma escola cidadã.

Libâneo (2008) salienta que o professor competente é aquele com capacidades para produzir recursos cognitivos, capacidades procedimentais, técnicas, relacionais, para desenvolver o seu trabalho e explicitar formas de aprendizagens para seus alunos. O autor salienta ainda que: “um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, - a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir – de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes.” (LIBÂNEO, 2008, p. 86).

De acordo com a supervisora e com a diretora, esse papel está ligado mais a motivação dos funcionários em geral, para a realização de um bom trabalho e de lidar com os desafios enfrentados por toda a escola. Braga afirma que:

Como produto da ação do diretor da escola, enquanto coordenador e articulador da prática pedagógica, a gestão democrática deve fomentar a busca de maior clareza e criticidade, para formular perspectivas de superação dos problemas enfrentados na prática cotidiana da escola, colocando como prioridade, os direitos de cidadania para os excluídos. Deve defender um ideário político- pedagógico, comprometido com a bandeira da democracia e incentivar a participação concreta dos envolvidos no processo educativo, com base nos princípios éticos de respeito, de justiça e de cooperação, para garantir o efetivo funcionamento da escola. (BRAGA, 1999, p. 73).

Para os funcionários dos outros segmentos o papel que exercem limita-se mais ao setor onde trabalham, desenvolvendo com qualidade suas funções e auxiliando nas decisões a serem tomadas no setor.

Quando questionados sobre o papel que exercem junto à escola, os pais ressaltaram que a principal função é estar presente, participando em tudo que são convocados. Já os alunos colocaram que respeitar as regras da escola e estudar muito são os papéis primordiais de qualquer aluno. De acordo com Libâneo (2008) a participação dos pais na gestão e organização da escola é uma exigência que corresponde às novas formas de relações entre sociedade, trabalho e escola, que interferem na descentralização, na autonomia e, sobretudo na responsabilidade.

Ao final, foi perguntado aos respondentes se eles consideravam que a sua participação influenciava na questão da gestão democrática e na qualidade do ensino oferecido pela escola, todos eles consideraram que sim e afirmam ajudar nesse processo, um dos participantes colocou a seguinte questão: *“somos responsáveis e protagonistas na educação. Temos o dever de proporcionar suporte para todos que convivem na escola.”* Outro completa: *“através de mim os alunos obtêm novos conhecimentos e este processo deve ser realizado com clareza e qualidade.”*

A qualidade educacional depende de todos que fazem parte desse sistema, independente da área ou setor que trabalha, ou de ser os responsáveis pelos educandos. Libâneo ressalta que:

A garantia da qualidade social do ensino implica, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para igualdade e inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciam o trabalho da escola e dos professores. (LIBÂNEO, 2008, p. 72).

O autor afirma ainda que a participação é mais uma forma de alcançar os objetivos da escola democraticamente, ou seja, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

No entanto, confirma-se que para construir uma escola democrática é de fundamental importância a participação de todos os que fazem parte do sistema escolar, escola e comunidade, buscando formas de se obter essa qualidade e atendendo aos interesses de todos.

Considerações Finais

Há muito tempo que a gestão democrática vem sendo discutida, visto que por intermédio dela é possível haver a participação de todos os envolvidos com o processo educativo, desde a organização do sistema de ensino.

A participação da comunidade na instituição escolar é primordial para melhor desenvolver suas atividades e alcançar seus objetivos, para, dessa forma, formar cidadãos conscientes e capazes de interagir e interferir na sociedade em que vivem, e, principalmente, melhorar a qualidade do ensino oferecido por ela, com a ajuda e a colaboração dos pais, alunos, professores, supervisores, diretor, auxiliares administrativos e de serviços gerais.

Com o intuito de identificar qual a importância da gestão democrática, a pesquisa elaborada teve suas limitações, primeiramente, porque a coleta de dados não foi fácil de ser realizada devido a falta de tempo dos participantes, dificultando a aplicação dos questionários; em segundo, a dificuldade em obter respostas dos participantes da pesquisa, que correspondeu a menos da metade do grupo alvo.

Porém, mesmo com essa defasagem no número de participantes foi possível perceber que a escola possibilita a formação de uma Instituição democrática, onde há a participação de representantes da comunidade escolar em órgãos colegiados (Associação de Pais e Mestres e Colegiado Escolar) e na elaboração

de documentos referentes à organização da escola e ao processo de ensino-aprendizagem (projeto político pedagógico e regimento interno).

Foi possível também constatar o papel que cada pessoa da comunidade ou funcionário exerce junto à escola com relação a sua função, percebendo assim, os distintos papéis. A função de cada um, de acordo com os respondentes, está ligada ao setor ou área que trabalham. Sob a perspectiva dos pais e funcionários da escola, diversos fatores podem prejudicar ou dificultar a construção de uma escola democrática.

A meta que abordou qual a importância da gestão democrática para os resultados da Instituição não foi explorada com clareza e exatidão na pesquisa, o que proporcionou resultados parciais. Mesmo assim, percebeu-se que a gestão democrática é primordial por possibilitar a participação de todos, de acordo com os participantes, isso influencia na eficácia do processo educativo.

Concluiu-se que a participação é uma forma que todos têm de expor suas ideias, vontades e opiniões sobre os problemas e decisões a serem tomadas sobre a escola, dando maiores condições à Instituição de proporcionar um ensino de qualidade e que atenda as necessidades locais..

Enfim, com os resultados obtidos, recomenda-se o trabalho para todos aqueles que desejam pesquisar sobre a gestão escolar e sobre as influências da gestão democrática. Recomenda-se também aos funcionários e à comunidade para que percebam, ainda mais, a importância dessa participação no bom relacionamento interpessoal e no desempenho da escola em todos os níveis, administrativo, financeiro e, principalmente, pedagógico, que está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BRAGA, A. E. S. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano.** Brasília: Universa, 1999.

BRANCO, I. A. S. **Associação de pais e mestres: um pouco da sua história.** Educação: teoria e prática, v. 3, n. 5, p. 28-34. jul/dez. 1995

Constituição da República Federativa do Brasil 1988. 17 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CONTEÚDO ESCOLA O PORTAL DO EDUCADOR. **Regimento escolar.** 21 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/43/49/>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** São Paulo: Papirus, 1995

FÉLIX, M.. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Fronteira, 2000.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
HORA, D. L. **Gestão democrática na escola.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACÊDO, M. M. C. **Metodologia científica aplicada.** Brasília: Scala Gráfica e Editora, 2005.

NISKIER, A.; CUNHA, F. **Administração da escola: uma gerência inovadora.** Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, J. M; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Apêndices

Apêndice A – Questionário aplicado aos pais, alunos e funcionários de uma Escola pública de Unaí MG.

Caro (a) respondente,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa exigida para a conclusão de Curso – exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Integrada pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia - IESA. Tem por objetivo identificar qual a importância da gestão democrática em uma escola pública de Unaí MG. Obrigada pela colaboração!

1. Qual é a sua função na escola:

☐ Professor ☐ Supervisor ☐ Diretor ☐ Pai de aluno
☐ Aluno ☐ Auxiliar de secretaria ☐ Auxiliar de serviços gerais

2. Há quanto tempo trabalha, estuda ou tem filho que estuda nesta escola?

☐ Há menos de 1 ano ☐ De 1 a 2 anos ☐ De 2 a 3 anos
☐ De 3 a 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ Há mais de 10 anos

3. Qual documento interno a escola já convocou você para participar da sua elaboração.

☐ Calendário escolar ☐ Projeto Político Pedagógico ☐ Regimento Escolar

4. Você faz parte de algum órgão colegiado na escola?

☐ Sim ☐ Não

5. Os órgãos colegiados são importantes e contribuem para a participação de todos os envolvidos no processo educativo?

() Sim, totalmente () Pouco, parcialmente () Não

6. Você acredita que a participação da comunidade escolar é importante para a gestão ser democrática e efetiva?

() Sim () Não

7. Você é convocado pelo gestor a participar das decisões a serem tomadas na Instituição?

() Sim () Às vezes () Não

8. Quais as maiores dificuldades encontradas, em sua opinião, que atrapalha a construção de uma escola democrática.

10. Como pai, aluno ou funcionário, que papel você exerce junto à escola? Sua participação é importante para a gestão democrática acontecer?

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS DE *BULLYING* NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mirela Deicla Silva De Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-2

RESUMO: O *Bullying* é um fenômeno mundial e que sempre ocorreu nas escolas, mas tornou-se relevante devido a sua conexão com algumas tragédias. Portanto, a presente pesquisa objetivou investigar a existência do fenômeno *Bullying* na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, desde pequenos os alunos já são capazes de escolherem seus amigos, apelidarem os colegas, e muitas das vezes isolar aquela criança que tem dificuldade para se enturmar com os demais. Para que este trabalho se tornasse legítimo, foi realizada uma pesquisa com o instrumento questionário, direcionado aos professores da educação infantil e do 1º e 2º ano do ensino fundamental, da rede privada de ensino de Unaí-MG. Neste estudo verificou-se que os professores desempenham um papel fundamental diante da ocorrência do *Bullying*, assim, para solucionar os conflitos utilizam as experiências do dia a dia, uma vez que, os mesmos não receberam nenhum tipo de orientação específica para lidar com as situações que envolvam o *Bullying*. Há várias formas de intervenção para o fenômeno *Bullying*, estudos e projetos desenvolvidos mostram que é preciso a participação efetiva da escola, dos pais e da comunidade na prevenção contra o fenômeno.

Palavras-chave: *Bullying*. Educação Infantil. Intervenção.

1. Introdução

O fenômeno *Bullying* trata-se de um comportamento agressivo que menospreza a vítima, boa parte de tais atitudes estão ligadas à desinformação de pais e docentes que muitas vezes não reconhecem ou admitem a ocorrência desse fenômeno, minimizando-a por achar que é apenas brincadeira.

O *Bullying* sempre existiu e traz consequências profundas tanto para a vítima quanto para o agressor. A vítima se sente isolada, gerando conflitos internos, prejudicando o seu desenvolvimento intelectual. O agressor pode vir a sofrer futuramente dificuldades em relacionamentos afetivos e sociais, cumprimento de leis e dificuldade de autocontrole.

Sabe-se que o fenômeno *Bullying* se encontra presente em todas as escolas do mundo e que nem sempre é abordado de maneira apropriada e suficiente. Acredita-se assim que é de vital importância investigar a existência e as formas de manifestação e intervenção do fenômeno e comportamentos agressivos que diferem daquelas normais entre crianças em escolas particulares de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

É perceptível que tem crescido consideravelmente o número de casos que envolvem o *Bullying* nas práticas escolares, entretanto, muitos educadores acham o termo *Bullying* grosseiro quando se trata de crianças, porém, estes mesmos professores julgam as mesmas como agressivas.

Não existem muitos estudos sobre o *Bullying* na educação infantil e anos iniciais, devido à faixa etária das crianças ser um período onde suas atitudes não são levadas a sério, tanto por professores quanto por pais. Sendo assim, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: **Existe a ocorrência e prática do *Bullying* na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?**

Desse modo, o objetivo geral deste estudo foi investigar a existência fenômeno *Bullying* na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E como forma de alcançar o objetivo geral desta pesquisa foram elaborados os objetivos específicos que pretendem analisar as formas de manifestação e intervenção do fenômeno *Bullying*; e, investigar e identificar o conhecimento dos professores a respeito do tema, e como os mesmos lidam com o problema.

É de suma importância abordar sobre o fenômeno *Bullying* na educação infantil e anos iniciais, visto que desde pequenos os alunos já são capazes de escolherem seus amigos, apelidarem os colegas, e muita das vezes isolar aquela criança que tem dificuldade para se enturmar com as demais. Sendo assim, é primordial que desde a educação básica os professores fiquem atentos caso ocorra situações nas quais as crianças possam estar praticando o *Bullying*, mesmo que sem entenderem, é essencial que se trabalhe tal fenômeno desde cedo para que as mesmas aprendam desde pequenas.

Justifica-se a escolha do tema pelo interesse em investigar se existem casos de práticas do *Bullying* na educação básica de ensino, uma vez que desde pequenas as crianças já, mesmo que inconscientemente, praticam hábitos e ações que podem prejudicar ou fazer com que outra criança se sinta excluída e isolada.

Sendo assim, a presente pesquisa classificou-se como quantitativa descritiva, e possui como instrumento de pesquisa um questionário com questões de múltipla escolha, aplicado para 12 professoras distintas interligadas a três escolas privadas de educação infantil e anos iniciais.

A presente pesquisa foi estruturada em (05) cinco partes organizadas e descritas a seguir. A primeira parte é desenvolvida a introdução contendo a apresentação do tema, apresentação do problema, objetivos geral e específicos,

e justificativa. Já na segunda parte é realizada a fundamentação teórica abordando brevemente a definição e breve histórico do *Bullying*, *Bullying* na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, causas e consequências do *Bullying* e as formas de intervenção do *Bullying*. Na terceira parte descreve-se a metodologia utilizada durante a pesquisa. A quarta parte é o momento no qual se é apresentada análise e discussão dos dados coletados, e por fim, na quinta parte é desenvolvida as considerações finais, baseada nos dados e informações coletados, analisados e discutidos no decorrer da pesquisa.

A seguir é apresentada a fundamentação teórica acerca do fenômeno *Bullying*.

2. Desenvolvimento

Definição e breve histórico acerca do fenômeno bullying

De origem inglesa, a palavra ‘*Bullying*’ deriva do verbo ‘*bully*’, que significa valentão, brigão e tirânico. O termo *Bullying* engloba uma série de significados, todos de caráter agressivo. Muitos países têm termos próprios para designar tal fenômeno. Na Noruega e na Dinamarca chama-se *mobbning*; na Suécia, *mobbning*; na Itália, *prepotenza*; na Espanha, *intimidación*; no Japão, *ijime* e em Portugal como *maus-tratos entre pares* (FANTE 2005). Já no Brasil adotou-se o termo *Bullying*, por não encontrar outra palavra na língua portuguesa que tão bem caracterizasse todo o conjunto de agressões.

O *Bullying* não se define exclusivamente das agressões de natureza física, sendo que as agressões verbais e psicológicas também se constituem ação que podem ser compreendidas como atos de *Bullying* como explicam Fante e Pedra (2008): “são inúmeras as ações, dentre elas apelidar, ofender, ‘zoar’, ‘sacanear’, humilhar, intimidar, ‘encarnar’, constranger, discriminar, aterrorizar,

amedrontar, tiranizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, assediar, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences.” (FANTE e PEDRA, 2008, p.36).

O *Bullying* é uma forma de violência gratuita, praticada sempre com a intenção de humilhar e de ferir, que pode gerar danos futuros tanto para o agressor, quanto para a vítima. Segundo Chalita (2008) “ A definição mais fácil para o *Bullying* é uma agressão à alma, é um ato de covardia que se faz repetidamente contra uma criança, um adolescente, contra um jovem”. O *Bullying* tem como características maiores o desrespeito, a intolerância e o preconceito, e não deve ser visto como brincadeira de criança. Especialistas revelam que esse fenômeno, que acontece no mundo todo, pode provocar nas vítimas desde a diminuição da autoestima até o suicídio.

Portanto, pode-se entender que o *Bullying* é um problema grave e que pode ocorrer nas mais diversas situações e classes sociais e está presente em todos os níveis de ensino. É um assunto de extrema relevância, que merece urgente atenção e investimentos das políticas públicas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

O tema *Bullying* chegou no Brasil no final do ano de 1999 e início do ano 2000 embora não exista dados concretos que mostrem a realidade brasileira, sabe-se que é um fenômeno que acontece nas escolas, sem restrições (FANTE e PEDRA 2008).

O *Bullying* é um problema que sempre existiu, segundo Nogueira (2005 p. 97) “o *Bullying* é um fenômeno antigo e prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um escolar”. Os primeiros estudos sobre esse tema aconteceram na Escandinávia, na década de 70, o primeiro pesquisador a perceber o fenômeno *Bullying* foi o professor Dan Olweus e seus estudos realizados na

Noruega obtiveram grande repercussão. A partir de suas pesquisas foram desenvolvidas propostas de intervenção utilizadas em diversos países, inclusive no Brasil, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre o problema (SANTOS 2009 p.17).

Fante (2005) ressalta a contribuição do pesquisador norueguês por ter sido o pioneiro no diagnóstico do *Bullying*. “Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergan, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo.” (FANTE, 2005, p. 45).

No Brasil, trabalhos importantes sobre combate e prevenção ao *Bullying* tem sido desenvolvido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA), e o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientações sobre o *Bullying* Escolar (CEMEOBES), ambos considerados referências nacionais.

***Bullying* na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

O *Bullying* é uma forma de violência que ocorre na relação entre pares, sendo sua incidência maior entre os estudantes, no espaço escolar. É caracterizado pela intencionalidade e continuidade das ações agressivas contra a mesma vítima, sem motivos evidentes, resultando danos e sofrimentos e dentro de uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimação.

É uma forma de violência gratuita em que a vítima é exposta repetidamente a uma série de abusos, por meio de constrangimento, ameaça, intimidação, ridicularização, calúnia, difamação, discriminação, exclusão, dentre outras formas,

com o intuito de humilhar, menosprezar, inferiorizar, dominar. Pode ocorrer em diversos espaços da escola ou fora dela (FANTE 2005, p.01).

Segundo os estágios de Piaget (1982) crianças de quatro a cinco anos estão na fase pré-operatória. Nesta fase a criança não relaciona os fatos, se deixa levar pela aparência, demonstra-se egocêntrica centrada em si própria, não aceita o acaso pra tudo deve ter uma explicação. Assim começam a surgir conflitos, agressões, atitudes de discriminação, na maioria das vezes com o mesmo alvo (Piaget 1982 *apud* Santos 2009). Fante e Pedra (2008) ressaltam:

Entre os 2 e os 3 anos, as crianças precisam ter alguém que intervenha a fim de conter adequadamente o impulso e a ânsia que o provoca. Caso isso não aconteça, esse tipo de comportamento passa a fazer parte do seu repertório comportamental. Uma vez adotado esse comportamento, muitas crianças passam a desempenhá-lo em suas relações sociais, através de atitudes intimidatórias, abusivas e agressivas, como forma de manipular e conseguir seus intentos (FANTE E PEDRA, 2008, p. 99).

As crianças aprendem muito pela observação e imitação, sendo assim as atitudes agressivas em sala de aula não é algo espontâneo. As pesquisas sobre o *Bullying* estão crescendo, mas, a questão do fenômeno na educação infantil vem sendo deixada para trás pelo fato de serem crianças muito pequenas, mas não se deve ignorar esse fato, muitos professores acreditam que o termo é pesado quando se trata de crianças. “O comportamento *Bullying* pode ser identificado em qualquer faixa etária e nível de escolaridade. Entre os 3 e os 4 anos de idade pode-se perceber o comportamento abusivo, manipulador, dominador e, por outro lado, passivo, submisso e indefeso” (FANTE e PEDRA 2008, *apud* SANTOS, 2009).

Para Zagury (2004, p. 104 *apud* SANTOS, 2009, p. 21) a agressão infantil é compreendida como um “desconhecimento das regras sociais”. Assim, as crianças precisam de intervenção logo se percebe atitudes agressivas para que esse comportamento não se transforme em algo “normal”. A criança que

demonstra muita timidez, introversão e quase não se relaciona com o grupo possivelmente já foi vítima do *Bullying*. E em relação ao agressor Lopes Neto (2004) ressalta que:

Há a questão da família que tem uma relação de afeto muito pobre. Essas crianças vivem em um ambiente onde não há uma troca de afeto muito grande entre os membros da família. Obviamente, não conseguem desenvolver esse afeto no ambiente escolar com os colegas. Assim, está sempre numa posição arredia, de pouco sentimento e amizade, pouca habilidade para desenvolver amizade (LOPES NETO, 2004, p. 21).

O *Bullying* pode ser caracterizado por “sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder”, (Fante 2005, p.28) causando danos psicológicos e físicos dentro e fora do ambiente escolar e que não pode e não deve ser considerado como uma brincadeira da infância, mas sim uma violência que causa danos irreversíveis.

Causas e consequências do *Bullying*

O *Bullying* tornou-se algo do cotidiano nas escolas, e os motivos pelo qual é praticado são diversos, causando danos prejudiciais a vida de quem sofre o fenômeno, e geralmente parte do aluno mais forte para o mais fraco. Fenômeno que ocorre por falta de orientação e conscientização das diferenças existentes.

Grande parte das agressões ocorrem dentro das salas de aula, são devido a diferenças de gênero, classe social, gênero, etnia, religião, vestuário, peso, causando brincadeiras como apelidos cruéis, gozações que magoam, acusações injustas, hostilizações, situações que excluem os colegas, agressões físicas, falta de respeito, dentre outros. Outra forma de violência que se tem tornado muito utilizada é a virtual, onde os agressores se aproveitam das ferramentas tecnológicas como celulares, *tablets*, internet para provocar, xingar, enviar mensagens, brincadeiras, conseguir gravações que comprometam o aluno/víti-

ma, expondo-o a situações desagradáveis de forma rude e agressiva (LISBOA 2009).

De acordo com Botelho e Souza (2007), geralmente o alvo do *Bullying* fica amedrontado, com baixa autoestima, baixo desempenho escolar, resistem em ir para a escola, depressão, ansiedade, angústia, evasão escolar, suicídio e quando atingirem a vida adulta ainda podem ter dificuldades para se desenvolverem e se adaptarem ao ambiente de trabalho. Enquanto a criança que pratica o *Bullying* têm grande probabilidade de se tornar um adulto agressivo, com comportamento anti- social e violento, aderindo à práticas criminosas.

As atitudes de *Bullying* nascem nos grupos devidos a diferentes razões e não existe uma guia que ensine o que fazer com o filho ou aluno para que ele não se sinta oprimido em decorrência do *Bullying*. Diante do silêncio e da dor que o *Bullying* causa, os pais acabam achando que o filho tem problema psicológico, que não é inteligente e há professores que exigem que o aluno deixe de ser tímido, tentando quebrar essa barreira na qual ele se encontra, entretanto, a única coisa que ele necessita é proteção, e segundo Chalita (2007): “a atitude correta de pais e professores é a proteção. Não a proteção que engole que pequena, que aprisiona. Mas a proteção que acolhe, que cuida, que prepara para o desenvolvimento da autonomia e do sonho.” (CHALITA, 2007, p. 22).

Segundo Salmivalli e Voeten (2004 *apud* LISBOA, 2009) “características individuais das vítimas, seu movimento dentro de grupos de pares e influências familiares, inclusive, podem levar crianças a se tornarem agressoras ou vítimas”. Tendo um mau exemplo em casa, a criança leva isso para dentro da escola e acaba assim, cometendo o *Bullying*, fazendo vítimas e atraindo imitadores.

Formas de Intervenção

As instituições de ensino juntamente aos docentes devem estar sempre atentos às atitudes dos seus alunos no que se diz respeito ao convívio social com os colegas. A participação dos pais, dos próprios alunos e também funcionários em programas anti-*Bullying* é de grande importância para alertar, conscientizar e saber tomar as atitudes corretas de punir os agressores quanto aos seus atos, e proteger as vítimas fazendo-as se sentirem protegidas e garantindo um ambiente escolar seguro.

O combate ao *Bullying* nas escolas não pode ser interrompido, pois sendo um assunto muito delicado deve ser um trabalho contínuo, podendo ser incluso nas atividades da escola. Segundo Constantini (2004):

O adulto no papel de educador tem grande responsabilidade na ação de combate a esse fenômeno. Sua função seria, de um lado, chamar a atenção do agressor com firmeza em relação ao respeito ao outro, à convivência social e às regras ligadas a esta; de outro, desenvolver todas as práticas e estratégias pedagógicas que favoreçam a educação voltada para as relações e para os enfrentamentos entre os membros do mesmo grupo- classe (CONSTANTINI, 2004, p.70).

Em diversos países como EUA, Noruega, Portugal e muitos outros, programas contra o *Bullying* vem sendo desenvolvidos e até inclusos no currículo escolar. De acordo com as leis as escolas devem instituir programas preventivos, compostos por um conjunto de ações que visem reduzir o problema e incentivar a cultura de paz. (FANTE, 2005). O *Bullying* é motivo de preocupação para pais e professores, pois a ocorrência desse fenômeno é resultado da falta de afeto e diálogo. O sentimento é de impotência e a “própria escola não está preparada para enfrentar essa problemática” (ANDRADE E SOARES, 2010).

Existem muitos mitos que devem ser esclarecidos a respeito do fenômeno para que soluções propostas possam dar certo. Por exemplo, há o mito que o

agressor age sempre sozinho, uma inverdade, ele é cercado por influências vindas da família dos amigos e até da escola. Outro é que o *Bullying* faz parte do desenvolvimento e é normal, outra inverdade, pois ele começa já na educação infantil e não tem idade para terminar. Muitos dizem que é impossível acabar com o *Bullying*, que programas de intervenção são caros, que é complicado prevenir o fenômeno etc.

Antes de tomar qualquer decisão de intervenção, prevenção ou punição a respeito do *Bullying* é preciso descobrir a raiz do problema, saber o que essas crianças e adolescentes trazem de casa, sabe-se que as crianças aprender por observação, imitando os exemplos que têm. Fante (2005) ressalta:

Percebe-se que há em nosso país um grande movimento contrário ao *Bullying*. Entretanto, é necessário compreender que estamos diante de uma das facetas da violência. Que outras violências invadem o cotidiano de nossas crianças e adolescentes - seja na escola, na família, na comunidade, nos filmes, nos games, na TV, na Internet, no descaso social, na falta de assistência, na saúde e no ensino, de má qualidade, no analfabetismo, funcional, na exploração, do trabalho e do sexo, na exclusão social na pobreza extremo gerando a fome, no abandono familiar e do poder público, na falta de lazer, de esperança, de paz -, violando a garantia de seus direitos e estimulando, muitas vezes, o descumprimento dos seus deveres (FANTE, 2005, p. 50).

A violência não é algo fácil de enfrentar, sem ajuda então é impossível, a escola não consegue nada sem a participação e o auxílio dos pais, sem programas que capacitem os profissionais de educação. E se a sociedade não estiver preparada para lidar e ajudar a extinguir o *Bullying* será mais difícil ainda.

Existem algumas formas de intervenção simples de ser aplicadas como, ensinar que ser diferente não é sinônimo de ser inferior, a informação é o primeiro passo no combate à violência. A prática de leitura em sala com textos que promovam a amizade, companheirismo e a inclusão, Jogos lúdicos, teatro para promover a interação e diminuir a incidência de estranhamento e violên-

cia, investir na melhoria da relação professor-aluno. Somente com o auxílio de membros externos e internos da escola é que o professor conseguirá algo realmente positivo para a extinção do *Bullying* escolar. É apresentada a seguir a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa objetiva investigar a existência fenômeno *Bullying* na educação infantil e anos iniciais, bem como verificar as formas de manifestação e intervenção acerca da prática do *Bullying*, além de investigar o conhecimento dos professores a respeito do tema, e como os mesmos lidam com o problema. Portanto, a mesma é classificada como quantitativa descritiva.

Sendo assim, a pesquisa quantitativa segundo Richardson (1999) caracteriza-se pelo fato de utilizar a quantificação, desde a coleta de dados até o tratamento dos mesmos. Segundo Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

Já a pesquisa caracterizada como descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Instituição/Organização

Esta pesquisa foi realizada em três escolas privadas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Unaí-MG, sendo elas aqui denominadas como Colégio X, Colégio Y e Colégio Z, buscando preservar o anonimato das mesmas.

Instrumentos de Pesquisa

O instrumento utilizado na presente pesquisa foi o questionário objetivando coletar dados consistentes acerca da temática do estudo.

O questionário, segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Também para Marconi & Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

Sujeitos de Pesquisa

Os participantes deste estudo foram os professores dos respectivos 1º e 2º períodos e 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 12 professores.

Dos profissionais participantes, averiguou-se que todos são do gênero feminino, sendo que a faixa etária da maioria está entre 31 a 45 anos, totalizando 6 participantes, e os outros 5 estão com idade entre 20 e 30 anos. Em relação à formação acadêmica, a maioria das entrevistadas tem formação em Pedagogia, sendo que 1 é formada em Normal Superior, e 1 formada em Educação Física. Portanto, compreende-se que a formação condiz com a formação básica exigida para atuação na rede de ensino da educação básica.

Além disso, o tempo em que as entrevistadas trabalham na educação e respectivamente na educação infantil varia de 1 ano a 11 anos, sendo que destas, oito estão na educação de 1 a 5 anos, duas atuam na área de 5 a 10 anos, e uma está na educação há mais de 11 anos.

A seguir é apresentado o resultado e discussão dos dados e informações coletados no decorrer da pesquisa.

4. Resultados e Discussão

Esta pesquisa, classificada como quantitativa descritiva, objetivou investigar a existência fenômeno *Bullying* na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por meio do questionário. Para tanto é importante ressaltar que dos 12 professores participantes, somente 11 participaram efetivamente da pesquisa.

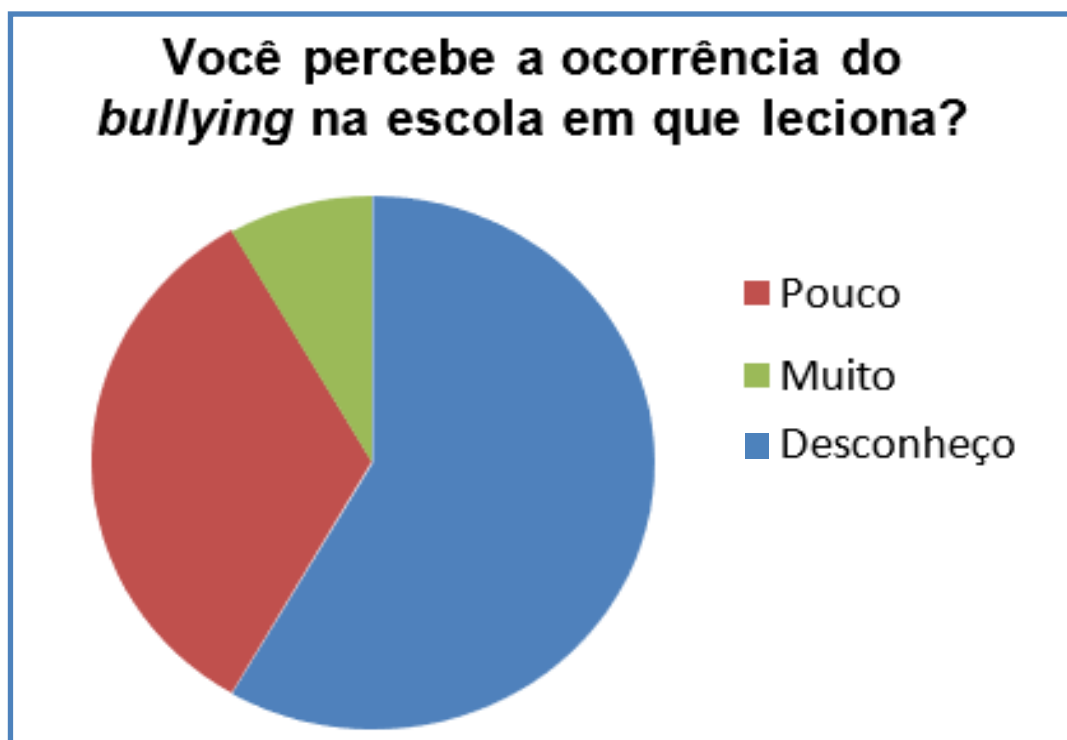
Sendo assim, os resultados deste estudo podem servir para obter uma dimensão aproximada da ocorrência do *Bullying* (se existe, com que frequência, quais as causas e que providências são tomadas) nas instituições escolares pesquisadas.

Através dos dados coletados, constatou-se que das 11 docentes participantes da pesquisa, uma trabalha no 1º período, cinco atuam no 2º período, quatro lecionam no 1º ano do ensino fundamental e três professoras no 2º ano. Vale ressaltar que uma das entrevistadas é professora de educação física, e esta atua em três turmas. Veja a figura 1.



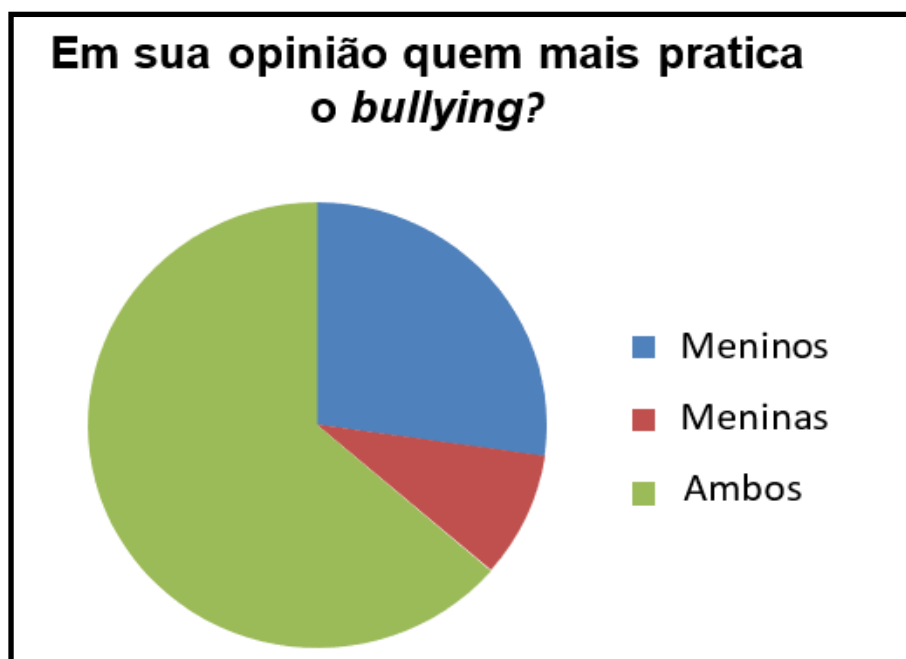
Fonte: Dados de pesquisa

Ao continuar a análise, nota-se que em relação à ocorrência do *Bullying* nas respectivas instituições, sete das entrevistadas percebem pouca ocorrência no colégio em que lecionam, três respondentes disseram perceber muita ocorrência e uma afirmou desconhecer o problema. Informações apresentadas na figura 2.



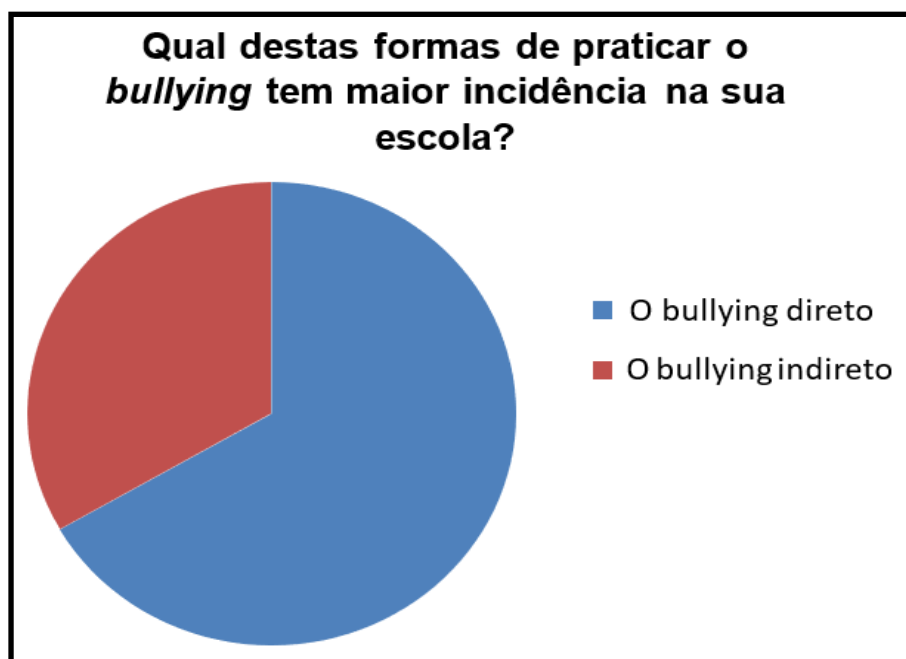
Fonte: Dados de pesquisa.

Na figura 3 é mostrado o gênero do agressor, sendo que três das entrevistadas dizem que os meninos praticam mais o *Bullying*, uma respondente afirma ser as meninas, e de forma dominante sete entrevistadas relatam ser ambos os gêneros.



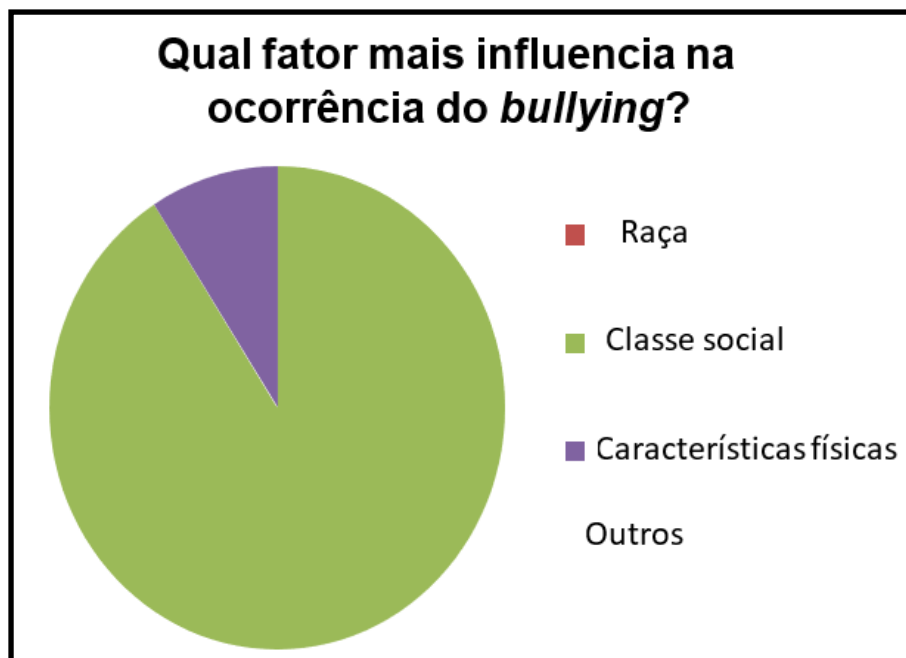
Fonte: Dados de pesquisa.

Ao se investigar qual forma mais frequente de *Bullying*, observou-se que oito respondentes afirmam que é o *Bullying* direto, caracterizado por xingamentos, chutes, empurrões, gritos dentre outros atos agressivos. Quatro entrevistadas relatam perceber maior incidência do *Bullying* indireto, definido por isolamento, exclusão, ofensas, discriminações, assédio, formas menos explícitas de agressão. Conforme mostra a figura 4.



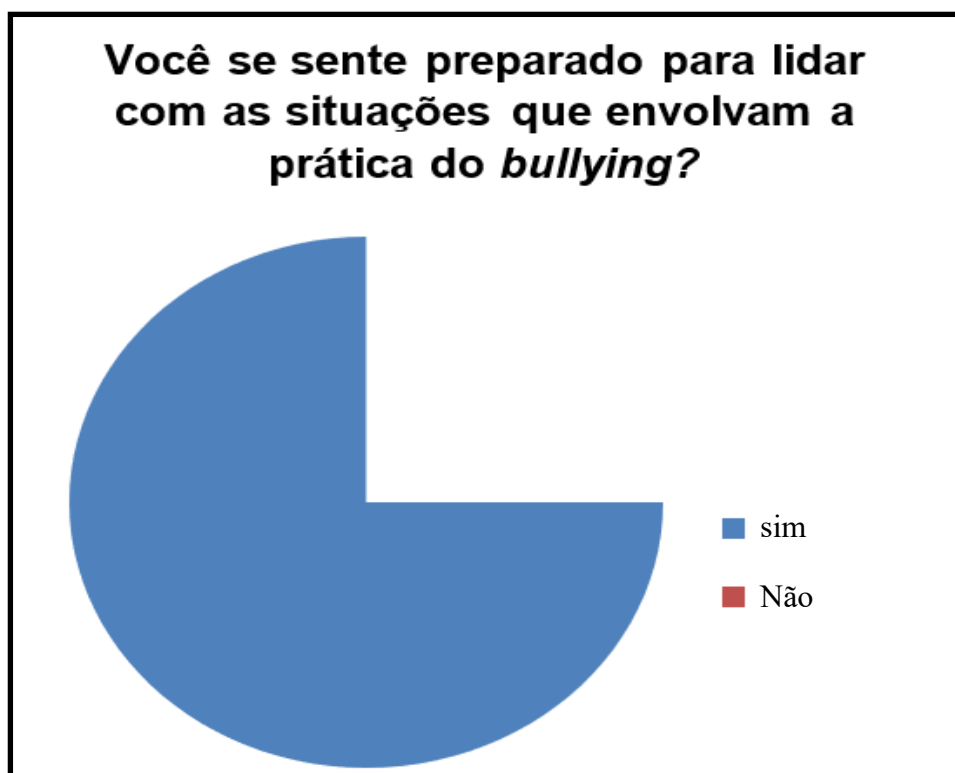
Fonte: Dados de pesquisa.

Em relação ao fator que mais influencia, na ocorrência do *Bullying* na opinião das respondentes, o mais relevante são as características físicas, sendo que uma das entrevistadas assinalou outros motivos e justificou que, para o agressor tudo se torna um motivo. Veja a figura 5.



Fonte: Dados de pesquisa.

A figura 6 mostra que todas as entrevistadas dizem estar preparadas para lidar com as situações que envolvam o *Bullying*, ressaltando que se deve estar sempre buscando informações sobre o assunto, visto que nem todas recebem um preparo adequado para tais situações.



Fonte: Dados de pesquisa.

De acordo com a análise todas estão preparadas para lidar com a situação. Chalita (2007) aponta para o fato de que as professoras precisam proteger os alunos, ou seja, precisam oferecer proteção no sentido de acolher e cuidar dos mesmos, preparando-os para desenvolverem autonomia.

Dando continuidade à análise, ao se verificar quais as atitudes tomadas frente ao agressor ou vítima de *Bullying*, nota-se que as entrevistadas em questão concordam entre si e que praticamente todas tomam mais de uma atitude em relação ao problema, sendo que oito professoras afirmaram tentar resolver o conflito entre os envolvidos, seis das respondentes disseram solicitar a ajuda da coordenação da escola, quatro responderam que comunicam aos pais e uma diz ignorar a situação. Fato apresentado na figura 7.

Quais as atitudes tomadas frente ao agressor ou vítima do *bullying*

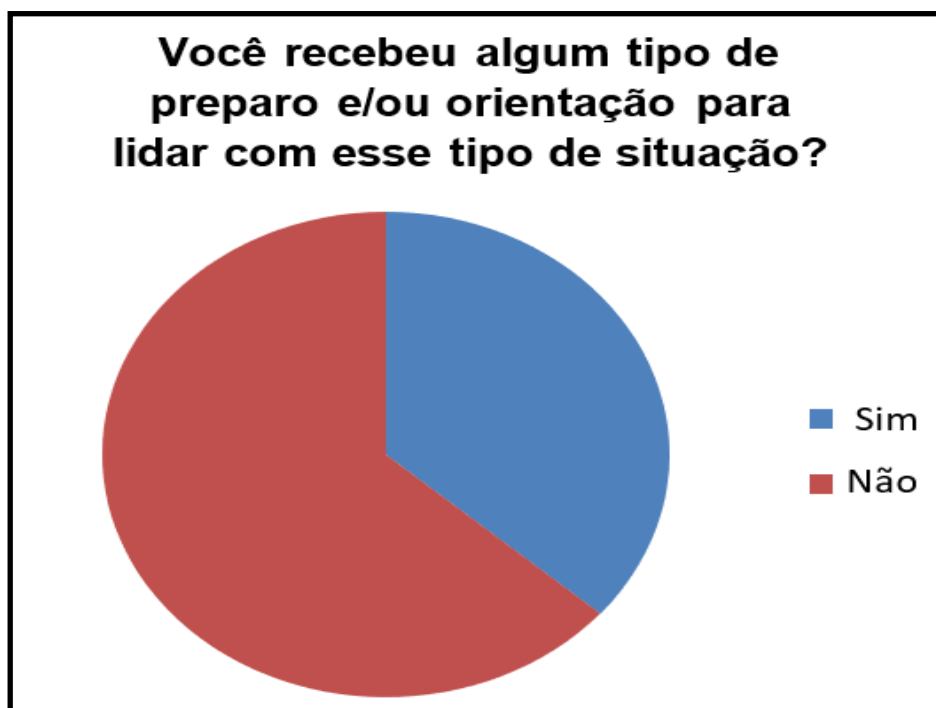


Fonte: Dados de pesquisa.

De acordo com o exposto percebe-se que apesar de anteriormente todas afirmarem estar preparadas para lidar com as situações onde há casos de Bullying, uma professora afirma ignorar a situação, fato este que demonstra falta de preparo para mediar o controle da situação. Entretanto, as demais demonstraram ter atitude para solucionar a situação de formas diferentes.

Constatini (2004) afirma que o professor é essencial na prevenção e combate do Bullying, uma vez que ele tem autonomia para chamar atenção do agressor, além de trabalhar aspectos e valores como o respeito, tolerância, dentre outras práticas que tem a função de minimizar a prática deste fenômeno. Ainda é necessário haver estratégias pedagógicas que estejam voltadas para o bom relacionamento nas escolas, e também para o respeito mútuo tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar e social.

Ao analisar a figura 8, conclui-se que das onze entrevistadas, quatro receberam algum tipo de preparo/instrução para lidar com situações de *Bullying* e sete delas afirmam não ter recebido nenhum tipo de orientação.



Fonte: Dados de pesquisa.

Sendo assim, torna-se essencial que as escolas estejam preparadas para lidar com esse tipo de situação, uma vez que a mesma é um ambiente no qual essa prática precisa ser extinguida, ou ao menos minimizada.

Para tanto, Fante (2005) afirma que existem leis e programas que estabelecem que as escolas precisam estar preparadas e devem inserir programas preventivos com o intuito de sanar a ocorrência da prática do Bullying, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, por isso precisam ter conjuntos de ações que tenham o objetivo de minimizar o problema e incentivar e propor um ambiente no qual não haja problemas e sim uma cultura de paz.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar três escolas da rede privada, onde se buscou informações dos professores que lecionam na educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental, sobre a ocorrência do fenômeno Bullying no espaço em que trabalham. Entende-se que o Bullying é uma forma

de violência, praticada com a intenção de humilhar e ferir, causando danos as suas vítimas. E de acordo com a pesquisa realizada, há pouca ocorrência de Bullying nas escolas de rede privada, sendo praticado tanto por meninos quanto meninas, e sua principal causa são características físicas dos alunos, e na maioria das vezes o Bullying é praticado de forma direta por meio de xingamentos, chutes, empurrões, gritos e ameaças. Não existem muitos estudos sobre o *Bullying* na educação infantil e anos iniciais, devido à faixa etária das crianças ser um período onde suas atitudes não são levadas a sério, tanto por professores quanto por pais. Sendo assim, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: Existe a ocorrência e prática do *Bullying* na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

Após a análise e discussão dos resultados por meio dos dados coletados referentes a prática do Bullying na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foi possível chegar às seguintes conclusões: Percebeu-se que as professoras se sentem preparadas para lidar com esse fenômeno, tentando resolver o caso, solicitando ajuda e comunicando aos pais e aos demais profissionais da escola, entretanto muitos desses profissionais não recebem um preparo e/ou orientação para lidar com esse tipo de situação, mas, procuram por si próprios, informações que possam orientá-los. Enfim este trabalho propôs investigar o fenômeno Bullying no ambiente escolar, procurando saber suas causas e consequências e como o pedagogo pode atuar nessas situações. Sabe-se que o fenômeno é real e que é necessário que os profissionais da educação estejam aptos para manejar a situação de forma adequada, trabalhando o tema com os alunos, explicando e mostrando o quanto pode ser prejudicial para vida.

Referências

ANDRADE, D. A. D., SOARES, L. D. S. Bullying: uma realidade na escola. XVI SEMINARIO DO CCSA. **Anais...** Rio Grande do Norte, 2010.

BOTELHO, R. G. e Souza, J. M. C. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, Niterói, n.139, p.58-70, dez.2007.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHALITA, G. **Bullying**: a solução é o diálogo e o bom exemplo. Entrevista com Gabriel Chalita em 15/12/2008. Disponível em: < www.cancaonova.com/portal/canai Acesso em 20 de dez. 2019.

_____. **Pedagogia da amizade. Bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: ed. Gente, 2008.

CONSTANTINI, A. **Bullying como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova, 2004.

FANTE, C. e PEDRA, J. A. **Bullying escolar perguntas e respostas**. São Paulo, Artmed, 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/Bullying-como-lidar-conflitos-educacao-infantil-610530.shtml> Acesso em 20 de dez. 2019.

_____. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência na escola e educar para a paz 1ª edição. São Paulo: Verus, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, S.A., 2008.

LISBOA, C. S. M.; Braga, L. L.; Ebert, G. (2009). O fenômeno Bullying ou vitimização entre pares na atualidade. **Contextos Clínicos**, 2 (1), 59-71. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37003/000787333.pdf?sequence=1> Acesso em 20 de dez. 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. A prática da violência entre pares: o *Bullying* nas escolas. **Revista Ibero-americana de Educación**, n37, p. 93-102. Brasília, 2005. s<<http://www.entrevista/entrevistas.php?id=929-cancao-nova.com>>. Acesso em 20 de dez. 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ZAGURY, T. **Limites sem traumas**: construindo cidadão, 62ª edição Rio de Janeiro, Record, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> Acesso em 30 de nov. 2019.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro questionário aplicado para as professoras

1. Sexo:

() Feminino () Masculino

2. Idade:

() 20 a 30 anos () 31 a 45 anos () 46 anos ou mais

3. Formação acadêmica:

() Magistério () Normal superior () Pedagogia
() Outro: _____

4. Qual tempo trabalha na educação:

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais anos

5. Qual tempo trabalha na educação infantil:

() 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 11 ou mais anos

6. Turma que leciona:

() 1º Período () 2º Período () 1º Ano () 2º Ano

7. Você percebe a ocorrência do Bullying na escola em que trabalha:()

Pouco () Muito () Desconheço

8. Em sua opinião quem mais pratica o Bullying:() Feminino () Masculino

9. Qual destas formas de praticar o Bullying tem maior incidência na sua escola:() Meninas () Meninos () Ambos

10. Qual fator mais influencia na ocorrência do Bullying:

() Raça () Classe social () Características físicas

() Outros:_____

11. Você se sente preparado para lidar com as situações que envolvam a prática do Bullying:

() Sim () Não

12. Quais as atitudes tomadas frente ao agressor ou vítima do Bullying:

() Tenta resolver o conflito entre os envolvidos () Solicita ajuda da coordenação e/ou direção () Ignora a situação () Comunica aos pais

() Outros:___

13. Você recebeu algum tipo de preparo e/ou orientação para lidar com esse tipo de situação:

() Sim () Não

CAPÍTULO 3

ALTERNATIVAS NA ESCOLA EM BUSCA DA PAZ

Secília Rodrigues Rosa

Francinúbia Nunes Barros

Cláudia Sousa Melo e Silva

Anna Carolina Baraúna Felipe

Geraldo Magela Gonçalves

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-3

RESUMO: O presente trabalho pretendeu relatar um pouco como foi o caminho da educação na busca da paz, para tanto foram utilizados ideias e pesquisas de autores tais como Xares Jares, Marcelo Rezende Guimarães, Paulo Freire entre outros. A busca pela paz é uma tarefa inacabada e seguramente inacabável. A institucionalização da violência, a degradação das relações humanas. Na educação regular e na informal, deve-se tornar possível o trânsito de uma cultura de guerra e violência para uma cultura da paz, onde seja possível viver a paz como um processo criativo com repercussões diretas no cotidiano. A história torna explícito que a busca pela paz é inerente do ser humano. Apenas uma reflexão séria e profunda sobre a não violência, abrangendo os significados que cada pessoa tem nesta busca, atribuída aos valores comuns pode indicar um caminho a ser seguido. Tolerância, reciprocidade e solidariedade, cooperação, força de vontade, autonomia, coerência, capacidade de se colocar no lugar do outro, dialogar, são atributos essenciais para conseguir uma Educação positiva na busca da paz dentro das escolas.

Palavras-chave: Educação. Conflito na escola. Cultura de paz.

1. Introdução

A violência dentro das escolas é uma temática em constante debate e inquietação dos educadores, familiares e a comunidade em geral. Assim, discutir suas raízes é uma forma de buscar alternativas que atenuem o problema da violência e mantenha o foco na busca da Paz. A violência no meio escolar tem despertado uma atenção especial de todos aqueles que de alguma forma estão comprometidos com a educação. Falar e refletir sobre a violência são formas de desvendar também a violência existente dentro da escola através do excesso de autoritarismo, ameaças, advertências, currículos inadequados, bem como, a violência simbólica da instituição escolar. Vale salientar, que para superá-la é preciso diminuir o potencial criador de violência da escola e transforma-la num núcleo promotor de paz, gerador de não violência, de relações solidárias e cidadãs.

A ocorrência de violências graves em espaços escolares traz grandes preocupações e importantes reflexões para gestores escolares, professores, alunos, pais, especialistas da área de educação e para a própria mídia. Nesse sentido, a presente pesquisa surgiu da seguinte **problemática**: quais são as alternativas de combate à violência escolar e as ferramentas para o desenvolvimento da cultura de paz?

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa em questão, é verificar quais ações podem ser adotadas pela escola com o propósito de combater a violência e, ao mesmo tempo, criar uma cultura de paz. Como objetivos específicos: realizar um levantamento teórico que alicerce a prática educativa voltada para a questão do combate à violência nas escolas; exemplificar ações escolares que podem combater a violência; dissertar acerca da importância de fortalecer a cultura de paz nas escolas; e analisar o contexto histórico-cultural da educação para a paz.

Outrossim, o desenvolvimento desta pesquisa sobre a violência nas escolas, visa ressaltar a importância da existência de uma cultura de paz no ambiente escolar, uma vez que se vive uma cultura violenta, esses hábitos são manifestados na mídia, nos brinquedos, nos jogos de vídeo game e de modo preocupante, também no trânsito. Visto que, as pessoas se tornaram individualistas, buscam satisfação imediata e assim tornam menos capazes de lidar com suas frustrações, podendo tornar pequenos atritos em grandes confrontos e com isso a violência se expande em proporções preocupantes aos envolvidos, bem como, para a sociedade em geral.

Refletir sobre as causas da violência, destacar e estimular ações que contribuam para a afirmação de uma cultura de paz é uma tarefa social. Tendo em vista que atitudes violentas reflete em problemas diversos para a sociedade como um todo, ação em busca de alternativas para sanar essas questões está intrínseco na vida de cada educador. O papel do pedagogo passa por processo de mudanças, devido às constantes alterações na sociedade gerando desafios na convivência com os discentes, que muitas vezes apresenta atitudes inadequadas, tem conflitos diretos com colegas de classe e professores.

Nessa busca de alternativas em prol da paz podemos dizer que não basta a existência de regras para que haja uma sociedade justa, uma escola sem conflitos. É necessário levar em conta os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Assim o legal torna se legítimo. Para o filósofo francês Blaise Pascal (1623-1662), se fazia necessário “juntar a justiça e a força para fazer com que o justo seja forte e o forte seja justo”.

Diante de tantas lesões aos direitos mais elementares da pessoa humana, sobretudo das crianças e adolescentes deste país, nota-se nesta segunda década deste milênio uma absurda crise de valores. É importante refletir a qualidade

de vida que se pretende oferecer para as crianças, adolescentes e jovens. Que qualidade de vida estamos submetidos?

No que tange a qualidade de vida das futuras gerações, se faz necessário uma reflexão: de encontro a uma vida solidária, compartilhada, plena de sentimentos harmônicos, apesar das dificuldades, ou uma vida marcada pelo individualismo, pelo ódio, pela violência. Daí a relevância de abordar a referida temática, que se evidencia tão antiga e ao mesmo tempo, manem atual a Violência na Escola. A qual, ainda é notório e bem debatido o tema em comento e buscar alternativas que promovam a paz dentro do estabelecimento escolar tem sido um desafio para todos os atores deste cenário. Por isso, discutir, refletir, buscar as causas é uma forma de encontrar meios que atenuem esse grave problema.

A busca por alternativas na escola para promover a paz deve outorgar uma importância clara e a criação de climas de paz, permeados de valores, criatividade, sinceridade, amizade, beleza, justiça, diversidade, união, solidariedade e bondade. Visto que, boas atitudes melhor irão iluminar o futuro das crianças em especial, pois elas merecem estudar em um ambiente de paz, de amor e respeito.

2. Violência na escola

A violência no ambiente escolar, tem sido uma temática bem comentada em especial pelos estudiosos, como: Comenius, Rosseau, Montessori, Paulo Freire, dentre outros. Cada autor contribuiu de forma positiva com as mudanças de acordo com suas épocas, com um olhar iluminado para que pudessem contribuir imensuravelmente no crescimento educacional da humanidade. Vale

ressaltar que, Comenius mais conhecido como o fundador da pedagogia cientificamente. Em contra partida, Jean Jacques Rousseau, como grande precursor da Escola Nova. Esses pioneiros da educação, baseada no respeito às crianças, na união com a natureza e na fraternidade universal. (CAMBI 1999). Como bom humanista, Comenius, considera a humanidade de modo igualitário e sem distinção, reforçando a relevância da necessidade da união mundial visando a paz universal.

Nessa perspectiva, antecipando-se às propostas da Escola Nova, Comenius afirmava que é preciso empenhar esforços necessários para a educação da sociedade. Dessa forma, se Jares (2002) sublinha que as três grandes características do pensamento pedagógico de Comenius em relação à paz são: fé na natureza humana e em sua harmonia; utopismo pedagógico por meio da educação e mais concretamente do estabelecimento de um projeto de educação universal para todo o gênero humano para conseguir a paz, mundialíssimo ou universalismo que entende que pertencemos à mesma família e, portanto, podemos ser regidos pelo mesmo governo, pelas mesmas leis, e deste modo o que nos impede de esperar que algum dia consigamos constituir uma comunidade duradoura, bem-organizada, unida pelos laços de uma ciência comum e das mesmas leis? Comenius articula esse pensamento mediante a proposta de criação de um organismo internacional, O Tribunal da Paz, que servisse para resolver os litígios, claro antecedente do Tribunal Internacional de Haia.

Jean Jacques Rousseau foi o grande precursor da Escola Nova. Assim como Comenius, discorre sobre a paz e a guerra. Sobre o projeto de Paz Perpétua. Rousseau acredita que o homem é por natureza pacífico e tímido; seu primeiro movimento diante de qualquer perigo é a fuga; não se torna valente mais do que por força do costume e da experiência; a honra, o interesse, os preconceitos, a vingança, todas as paixões que podem fazê-lo enfrentar os perigos

e a morte, lhe são desconhecidos em seu estado natural. Por isso, que não há guerra entre os homens, só há guerra entre os estados. (JARES 2002).

Rousseau, defende uma educação que não restrinja o desenvolvimento natural da criança, sem que isso signifique dar livre curso a seus instintos e paixões. Um dos achados significativos de Rousseau é a descoberta de que na infância existe como um ser substancialmente distinto do adulto e sujeito às suas leis de evolução; a criança não é um animal nem um homem, ela é um ser infantil.

Do ponto de vista pedagógico cada descoberta da criança é um momento único de grande revelação e seu principal princípio educativo é a liberdade, conseqüentemente partir deste, derivam todos os demais.

Essas formulações rousseaunianas com respeito à Educação para a Paz serão desenvolvidas com o movimento da Escola Nova: se a criança é boa por natureza, a guerra é uma invenção do homem adulto; portanto, com uma nova educação, baseada na autonomia e na liberdade da criança, será formado futuros indivíduos comprometidos com a política educacional.

Segundo Jares (2002 p. 27) no início do século XX, surge a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa pela paz. A qual proporciona o movimento denominado Escola Nova, não apenas pelo seu inequívoco caráter internacionalista, mas também pela amplitude do modelo pretendido de Educação para a Paz, que vai desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar. A Educação para a Paz, contudo, em um sentido estrito, só passou a ser uma de suas constantes depois da Primeira Guerra Mundial.

Logo após a guerra, tanto por seus efeitos devastadores como pelo próprio fato de ter se produzido na “civilizada” Europa, as mentes mais ativas da

educação, historiadores e pensadores em geral, notaram que a escola seria um instrumento essencial para cessar a maldade. Por isso, como consequência da guerra, acentua-se a atenção para a educação social, como forma de produzir na escola uma convivência harmoniosa, base do pacifismo.

Nesta passagem pela Escola Nova, destaca-se Maria Montessori, que é uma referência-chave tanto na conceituação da Educação para a Paz como em sua difusão. Firme defensora de um conceito de paz positiva, afirma que o problema da paz não pode ser visto negativamente, como a política faz geralmente, no sentido de evitar a guerra e de resolver sem violência os conflitos entre as nações. Montessori afirmava que a infância trará a paz para a humanidade. A energia psíquica da criança, uma vez despertada, se desenvolverá segundo suas leis. “O tesouro o qual necessita-se atualmente: ajudar a criança a tornar-se independente, realizando suas descobertas, para receber esperança e luz”. JARES (2002, p. 34).

A partir da década de 60, começou a se estruturar uma tradição de Educação para a Paz, no contexto dos movimentos sociais do Terceiro Mundo, onde o eixo da conscientização sociopolítica tornou-se preponderante. Essa tradição fundamenta-se especialmente a partir da contribuição do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e de suas elaborações sobre a pedagogia do oprimido, as quais repercutiram profundamente em posturas e elaborações teóricas da Educação para a Paz.

A Educação para a Paz na América Latina assume, primariamente, a forma de uma resposta à violência social, o que implica um sério compromisso com a justiça e os direitos humanos, base da harmonia social. A deposição das armas não terá lugar enquanto não for possível viver em dignidade, conseguir honestamente o pão cotidiano e fazer voz na arena política. O que significa, em

última instância, associar profundamente a Educação para a Paz com direitos, comida e participação. Dessa forma, a tarefa fundamental do educador para a paz, é contribuir visando diminuir as manifestações de opressão e racismo, influenciando as estruturas oligárquicas pelos princípios de justiça, humanidade e compaixão.

O próprio processo de alfabetização dos adultos é entendido como ação cultural para a libertação. A característica metodológica desta tradição, determina imperativo de as pessoas resolverem seus conflitos diários a base de diálogo, o que não significa impunidade ou acordo com o crime. Uma pedagogia da paz precisa necessariamente, encorajar o desenvolvimento de associações de base para favorecer mudanças sociais.

Elemento significativo é o exercício e o uso da palavra, do diálogo, visto como afirmação do ser no mundo. Freire, ao descrever o que compreende como educação para o desenvolvimento e para a democracia, assim refere o papel da discussão e do debate:

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do *desenraizamento* de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem. Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua emblemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio *eu*, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus *achados*. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 1997, p.90).

O diálogo, como encontro de pessoas mediadas pelo mundo, para dar-lhe um nome, numa perspectiva comunitária, para a supressão das desigualdades

e para a multiplicação autônoma das diferenças, seja numa linha de construção coletiva, seja também no que diz respeito à participação dos educandos no processo pedagógico, como mais além do que apenas beneficiários do trabalho pedagógico.

3. Ações de combate a violência escolar

Muito se tem discutido sobre a violência ante o contínuo vislumbre da barbárie que dia a dia se apresenta no universo escolar. Fala-se em reestruturação das polícias civil e militar, penas mais severas, redução da maioridade penal para dezesseis anos, maiores verbas para segurança pública, etc. Contudo, pouco se fala de uma educação transformadora, capaz de criar uma nova ética cidadã.

Cambi (1999, p. 612) sublinha a forma de educação recebida pelo ser humano é quem vai determinar suas atitudes futuras no meio social. Para o pedagogo Vygostky, “o processo de desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu”. Entretanto os valores educacionais estão deixados de lado, há falhas tanto na família quanto no âmbito escolar. A família falha quando deixa a educação somente para a escola, a escola não tem estrutura para ser única responsável pela educação, é preciso caminhar juntas escola e família para ter um bom êxito na tarefa de educar, e especialmente educar sem violência.

E assim, comumente os pais relatam por vezes, “não saberem como lidar com a indisciplina dos filhos”. Nesse sentido, nota-se cenas de crianças agredindo os pais, que ficam apáticos diante de tais reações. Outro ponto fundamental que passa despercebido é o porquê das atitudes violentas de crianças dentro da escola. Tal situação é motivo de preocupação para toda a sociedade, o que

não pode é fingir que está tudo bem diante de atitudes violentas especialmente no que se refere ao âmbito escolar. É preciso dar atenção para esses fatos leves corriqueiros, bem como, os que causam trauma, marcas por toda a vida. É notório, que já houveram inúmeras contribuições para a melhoria na qualidade da educação escolar brasileira, poucos tem a sensibilidade de notar que a educação atual ainda é arcaica. Para que haja mudanças é preciso estar mais focada na realidade, não camuflar a situação e sim procurar meios para solucionar os problemas.

As crianças da atualidade convivem com um emaranhado de informações tecnológicas. Vale ressaltar, que crianças de apenas dois anos de idade tem intelecto bem avançado cegando a surpreender qualquer adulto. A tecnologia está constantemente atualizada, o acesso é fácil e as escolas, muitas vezes deixa de levar em consideração esse intelecto infantil. O trabalho interdisciplinar, o lúdico-cognitivo são formas que ajudam no desempenho positivo das aulas. O conteúdo ser repassado, mas também precisa ensinar a reflexão, a controlar os impulsos, a lidar com os problemas da vida. Por isso a importância da união entre a escola e familiares dos alunos.

Jares (2002) sublinha que a construção de uma escola cidadã é um caminho nessa busca de ações de combate a violência escolar, uma escola que promova a inclusão social, a qualidade de vida e a cultura da não violência deve ser feita a partir de um projeto pedagógico progressista, confrontado com as transformações que ocorrem hoje no campo do conhecimento, que garanta aos profissionais da educação, aos alunos, às famílias a possibilidade de se transformarem em agentes e atores do processo educacional, inteirados na firme idéia da distribuição mais justa do conhecimento, riquezas, trabalho, renda e formação intelectual integral, são de extrema relevância.

Para que se firme a escola da não violência, é preciso acabar com o medo e assumir o compromisso com o objetivo de construir novos valores que expressem o objetivo de novos homens e mulheres em direção à efetivação da democracia econômica, social, cultural e política. Enfim, construir uma escola que trabalhe decididamente pela superação da escola velha, arcaica, autoritária e, acima de tudo, antidemocrática, que contribui para a exclusão social e nada faz para conter a violência.

A escola cidadã que devemos construir é fundamentalmente um espaço onde os educadores e educandos vão construindo no cotidiano valores como a tolerância, o respeito à diversidade humana e ao pluralismo cultural. É também necessário divergir das visões assistencialistas, que não contribui para a educação de todos, é preciso ensinar aos indivíduos a lutarem por seus objetivos e desistir diante aos obstáculos.

Para efetivarmos a escola cidadã não devemos aceitar como uma fatalidade irreversível a violência, os efeitos da globalização econômica e cultural, guiadas por ações de orientações neoliberais em várias instâncias de governo, seja federal, estadual ou municipal. Isso significa, que não se pode aceitar o desrespeito à vida como uma coisa natural; a exclusão de milhares de seres humanos da formação cultural, intelectual, do trabalho e até do consumo como um fenômeno histórico irreversível e inexorável, diante do qual só resta aos governantes à subalternidade, a falta de criatividade, de coragem e ousadia política e histórica.

Os relacionamentos na escola são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica entre o docente e o discente, bem como, o respeito que lhes proporcionam para com o outro podem criar situações diferenciadas. O estabelecimento das relações empáticas entre o educador e o educando fica prejudicado devido a superlotação das salas de aula. Nesse cenário, fica difi-

cil para o professor saber as particularidades de cada um. Assim, acaba sendo mais simples realizar provas para medir, selecionar e punir os alunos que não conseguem acompanhar a classe, ao invés de estabelecer estratégias para educá-los convenientemente. É notório uma exigência de rapidez nas atividades impostas, decorrentes da necessidade de manter o controle sobre os alunos, de contê-los através da constante ocupação em tarefas, para que eles não possam manifestar-se livremente.

Segundo Jares (2002) as atividades na escola não precisam ser impositivas, feitas de cima para baixo. O conhecimento deve ser construído em conjunto, não sendo apenas transmitido por alguém “superior”. Tal postura pode denunciar arrogância, cuja inteligência Isaac Newton distinguiu da inteligência completa. Enquanto a arrogância da inteligência diz: “abra os ouvidos e me escute, pois eu conquistei o saber e você é ignorante!”, a que é lúcida e não se perde em si mesma diz: “vamos, aí está um caminho, vamos comigo. Este caminho nunca será igual para nós dois, mas podemos aprender ao longo dele”. Enquanto o primeiro tipo de inteligência separa, afasta privilegiados de desprivilegiados, o segundo tipo, felizmente, quer fazer da aventura da vida um companheirismo.

Jares (2002) afirma que um elemento a ser considerado como alternativa na busca da paz é aquele que diz respeito à dimensão lúdica. A expressão *homo ludens* foi criada para referir-se à centralidade do lúdico na constituição do humano e a ausência de distinção entre ser e jogar – os antropólogos ficaram mais atentos para a importância do jogo na cultura humana, da mesma forma que o raciocínio e a fabricação de objetos: é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Na pedagogia, são diversos os autores que trabalham o jogo como elemento determinante na constituição do conhecimento, vendo no

jogo, não apenas momento de lazer, mas componentes prioritários do processo de desenvolvimento cognitivo:

O jogo também é um dos meios que, além de divertir, serve para transmitir determinados códigos sociais. Por eles, recriamos em parte a realidade. Assim, sem perder sua vertente lúdica fundamental, o jogo pode ser, e de fato é, um instrumento didático fundamental para trabalhar as relações sociais, e isso com pequenos/as ou adultos (JARES, 2002).

Se nas escolas o projeto educativo for voltado para valores como a participação, cooperação, comunicação, alegria, igualdade. Os jogos a serem aplicados têm de ser sensíveis a esses valores e constituir um instrumento que ajude a fazer a passagem de uma cultura da competitividade, da indiferença, da hostilidade e do menosprezo pela cultura da cooperação, da reciprocidade, da tolerância, da sensibilidade, do apreço e da afirmação.

Várias são as formas de combate à violência nas escolas. No entanto a eficácia destas teorias deixa a desejar, talvez por falta de empenho dos envolvidos e também falta de recursos financeiros. Uma das formas utilizada para combater a violência na escola em algumas regiões do país é a Justiça Restaurativa.

No livro que trata sobre o assunto Justiça Restaurativa em Heliópolis e Guarulhos (2007) aborda: A violência atualmente é a principal preocupação dos brasileiros, pois se manifesta na sociedade negativamente, por exemplo, nas escolas e nas abordagens punitivas utilizadas não tem funcionado. A Justiça Restaurativa é um meio para prevenção e reconstrução dos problemas causados pelos conflitos, é escolhida uma pessoa da comunidade para ser mediador dos conflitos. Essa forma de combater a violência tem a intenção de contribuir para ajudar comunidades e escolas que vivenciam situações de violência, utilizando para esse fim o diálogo e a resolução pacífica por meios da colaboração entre os Sistemas Judiciais e Educacionais.

4. Construindo a paz

Ademais podemos dizer que a paz não é um conceito abstrato e remoto de nossa vida diária. Segundo a Associação Brasil Soka Gakkai Internacional (2010):

A paz é uma questão de como cada um de nós planta e cultiva as sementes da paz em nosso mundo real, em nosso cotidiano, nas profundezas de nosso ser e por toda a nossa vida. É certo que nisso se encontra o caminho mais seguro para a paz duradoura. A paz não se concretiza com uma espera passiva. Deve ser trabalhada com energia e concentração. A “arma” mais poderosa daqueles que desejam criar a paz é o diálogo, a recusa em abandonar a capacidade da linguagem, que é o que nos faz humanos. O diálogo e a comunicação – seja qual for o resultado imediato – são em si um ato de fé em nossa humanidade. É essa fé que devemos nos empenhar incessantemente para fortalecer e reafirmar. A luta para compreender e ser compreendido requer que cada um de nós retorne à fonte mais profunda de nossa humanidade, além das diferenças históricas, culturais e de crenças. Nós todos fazemos parte da grande família da humanidade e somos moradores em comum de uma imensa casa chamada Terra. Não há outra forma se não nos entendermos. Mesmo que ressalte a importância de sua raça ou de sua crença, sem a paz, não existe nem a religião nem a prosperidade do povo. (ASSOCIAÇÃO BRASIL SOKA GAKKAI INTERNACIONAL, 2010, [s.n.]).

Isso significa dizer que vivemos em um mundo globalizado, sendo assim é mais do que natural que diálogos pela paz e intercâmbios educacionais e culturais transcendam as fronteiras de religião, raça e nacionalidade tornem-se cada vez mais importantes.

Conforme afirmação de Guimarães (2005), após a experiência da Primeira Guerra Mundial, quando grande parte da juventude europeia foi dizimada, educadores como Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980) começaram a levantar a pergunta sobre a possibilidade de a educação contribuir para evitar a repetição daquela desgraça. Vários congressos foram realizados com o objetivo de criar, por meio do conhecimento das diversas culturas, do

contato e da interação com as várias nacionalidades, um espírito mais aberto e menos sectário.

Depois da experiência da Segunda Guerra, especialmente da bomba atômica e do holocausto, a proposta foi retomada por vários grupos em vários contextos diferentes. A fundação da UNESCO, em 1948, possibilitou o desenvolvimento de várias iniciativas, respaldadas no conhecido trecho de sua constituição: “assim como as guerras existem nascem nas mentes humanas, também é no intelecto humanas que devem ser erguidas as defesas da paz”.

Nos países nórdicos na década de 1950 e 1960, várias universidades começaram a pesquisar cientificamente as condições para a construção da paz, criando uma nova disciplina – os estudos de paz – incluindo também a reflexão das possibilidades da educação. Na Europa, apoiadas por sindicatos ligados ao mundo da educação, começaram a ser realizadas caravanas educativas de Educação para a Paz. Na década de 1960, especialmente sob o influxo dos movimentos de não-violência, começaram a ser ensaiadas várias propostas de combate a violência enquanto na América Latina Paulo Freire (1921-1997) desenvolvia sua educação libertadora.

Para Guimarães (2005), talvez um dos maiores obstáculos para a construção de alternativas à violência seja a naturalização da violência e da guerra ou então a própria naturalização da paz. A linguagem da humanidade parece contribuir para isso: na expressão o vento ou o mar são violentos – quando na verdade são impetuosos ou devastadores. Atribuímos uma expressão social para fenômenos naturais ou se usa imagens do mundo natural para descrever a violência na sociedade.

Ao mesmo tempo, a desnaturalização das nossas representações de violência e paz conduz-nos a entendê-las como noções pedagógicas. Se violência

e paz são entidades culturais, são, portanto, construídas, ensinadas, aprendidas. Se violência e paz têm algo a ver com política, economia, organização social, tem também a ver com educação e pedagogia. Não vivemos apenas em uma sociedade violenta, mas, sobretudo, em uma cultura de violência produzida e, ao mesmo tempo, difundida por numerosas instancias da sociedade: meios de comunicação, escola, família, instituições religiosas, partidos políticos, clubes, sindicatos.

O desenvolvimento emocional, intelectual e físico depende de uma série de fatores do contexto o qual se está inserido. As escolhas, reações ao longo da vida são diretamente influenciadas pelas aprendizagens a qual se constroem. Assim, vivendo numa sociedade onde a violência é justificada como único meio capaz de instituir a justiça e a liberdade, naturalmente, numa situação de conflito sempre buscando a solução aprendida como a mais eficaz – no caso da violência. Nos é ensinado das mais diversas formas a viver a violência como algo natural. Basta observar os filmes de sucesso, os nomes das ruas mais importantes, os principais heróis, para visualizar a cultura bélica em que se estão mergulhados.

Existem desta maneira duas formas de violência: aquela proibida e condenada por todos como assaltos, agressão física, assassinatos, e aquela permitida e considerada necessária como a solução através da “força justa”, tal como as guerras que também geram assaltos, agressões físicas e principalmente mortes.

A exclusão social que violenta a maior parte da população brasileira está a exigir nossa indignação. Uma sociedade não tem futuro se perde sua capacidade de indignar-se. Nós temos de nos indignar em face da marginalização que sacrifica milhões de irmãos brasileiros. Temos que exigir providências dos poderes públicos (reforma agrária, reforma urbana, política de emprego, melhores condições de trabalho, sistema de saúde pública eficiente, sistema público de ensino de ótima qualidade, moralidade administrativa, etc). Temos que dar também nossa contribuição, como

sociedade civil. Temos que compreender ainda que a miséria dos países do hemisfério sul tem causas internacionais. Nós somos explorados no tipo de relação econômica, monetária e comercial que vigora no mundo. (HERKENHOFF, 2001, p. 233).

Guimarães (2005) sublinha uma nova concepção positiva de paz baseada em duas ideias essenciais. Em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mais sim antítese de violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único. Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar em conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

O conceito de paz que prevalece, na atualidade, continua sendo o conceito ocidental tradicional que associa a paz com ideias não-agressão bélica e, em geral, como ausência de todo o tipo de conflito. Tudo isso nos remete a superar uma certa compreensão abstrata e idealista, deixando de entendê-la como um ideal, para um amanhã distante, e colocando-a na ordem da agenda e da ação como uma tarefa que está ao nosso alcance.

5. Violência estrutural e sistêmica

A violência estrutural refere-se às condições adversas e injustas da sociedade para com a parcela mais desfavorecida de sua população. Ela se expressa pelo quadro de miséria, má distribuição de renda, exploração dos trabalhadores, crianças nas ruas, falta de condições mínimas para a vida digna como moradia, alimento, saneamento básico. Falta de assistência em educação e saúde. Nas palavras de Mahatma Gandhi, a pobreza é a pior forma *de* violência. No estatuto da criança e do adolescente, vigente desde a Constituição de 1988, o artigo

sétimo diz: “A criança e ao adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

O Brasil é um dos campeões mundiais de má distribuição de renda, deriva-se daí fontes importantes de violência, que se manifestam no aumento do trabalho infantil, na prostituição de meninas e meninos, no aumento da população de rua. O Brasil também é um dos campeões mundiais em desigualdade da distribuição de terras. Embora ocupe o terceiro lugar mundial em exportação de alimentos, tem milhões de habitantes famintos, sem teto, sem terra. Esse enorme contingente de miseráveis, vivendo em condições absolutamente injustas, integra o cenário da violência no meio rural e urbano, nos intermináveis conflitos pela posse da terra e da moradia.

Portanto a violência estrutural refere-se às condições extremamente adversas de vida, que geram uma imensa população de pessoas vivendo na miséria, com fome, habitação precária ou até mesmo inexistente, educação deficiente, dificuldade de acesso ao mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de uma população de risco, sofrendo no dia a dia os efeitos da violação dos direitos humanos.

A violência sistêmica brota da prática do autoritarismo, profundamente enraizada, apesar das garantias democráticas, tão claramente expressas na Constituição de 1988. Suas raízes, no Brasil encontram-se no próprio período colonial, na escravidão dos índios e dos africanos. Além disso, com pequenos períodos de democracia, a mentalidade oficial brasileira teve amplas oportunidades de reforçar seu caráter autoritário e violento, o que contradiz o mito de que o brasileiro é um povo pacífico. Não é com violência que melhor se combate a violência, nem nas relações familiares, nem nas relações sociais e muito menos ainda nas ações do Estado. É essencial que se montem esquemas

realmente eficazes de vigilância de fronteiras para coibir o tráfico ilegal de drogas e de armas que alimentam o crime organizado (iniciado na década de 60 e que também inclui outras atividades criminosas, tais como, roubo de carros, sequestros, assaltos a bancos), ao invés de fazer ocupação militar das favelas, por exemplo.

A violência policial tem sido assunto de muitas matérias na mídia, com numerosos episódios de tortura, espancamentos, homicídios. Considera-se que a impunidade, a formação inadequada de policiais e a marginalização da população carente são as principais causas da violência policial. A impunidade policial é produto do descompromisso de várias instituições brasileiras incluindo-se os governos federal, estadual e municipal, o legislativo e o judiciário.

Apesar de a história da humanidade estar marcada por incontáveis episódios de abuso contra crianças e violência contra mulheres, o mais importante é saber que ninguém nasce violento, embora o impulso agressivo faça parte da natureza humana. É preciso construir firmemente a mentalidade de que a violência é inaceitável, tanto por parte dos adultos quanto de crianças e jovens. A violência é um comportamento aprendido nos processos sociais entre pessoas, instituições e sociedades. Portanto, a violência pode ser desaprendida: é possível aprender maneiras não-violentas de lidar com a raiva e resolver conflitos por meios pacíficos.

Campanhas de saúde pública para estimular as pessoas a pararem de fumar, de abusar do álcool e de usar drogas ilícitas, a usarem camisinha para prevenir a AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, a usarem cinto de segurança para reduzir as sequelas de acidentes automobilísticos. São úteis para modificar a percepção e o comportamento com relação aos temas veiculados por essas campanhas. O mesmo precisa ser feito com relação ao controle e à prevenção da violência. Em alguns lugares, a intensidade da violência tem

sido tão alarmante que passou a ser considerada uma epidemia, portanto, um problema de saúde pública, que precisa ser resolvido combinando vários tipos de atuação, para atingir as raízes da violência e construir programas eficazes de controle e de prevenção do comportamento violento.

Nos últimos anos multiplicaram-se assustadoramente as cenas de violência e desordem nas grandes cidades do mundo ditas desenvolvidas. Na França, na Inglaterra ou nos EUA, os principais atores são quase sempre os jovens dos bairros pobres e praticamente abandonados das grandes cidades. Os recentes distúrbios conjugam duas forças distintas: a revolta das minorias contra a desigualdade racial e a revolta dos pobres contra a miséria e a deterioração de suas condições de vida; para expressar sua revolta, esses grupos sociais utilizam o meio mais eficaz, para não dizer o único, de que dispõe: perturbar a ordem pública pela ação violenta e direta.

É muito importante tentar compreender a linguagem dos atos, das condutas, dos sintomas. É uma linguagem matizada pela “química dos sentimentos”, em que a combinação entre uns e outros resulta no fortalecimento da amorosidade, da compaixão, da capacidade do perdão, ou, por outro lado, no fortalecimento do ódio e da violência.

Outro aspecto muito abordado é a briga entre colegas: a cultura machista estimula, desde cedo, os meninos a “não levarem desaforo para casa”. “Quando levar um tapa, dê dois, senão, fica depreciado no grupo, vira saco de pancada”. Recusar-se a entrar numa briga, resistir a uma implicância, fazer de conta que não ouviu a provocação: tudo isso é visto como sinal de fraqueza. Nessa mediação de forças, muitas brigas entre os meninos são tempestades de verão: depois de tapas e xingamentos ficam amigos novamente. Entre as meninas, é mais comum que a raiva faça um “trabalho de cupim”: vai roendo por dentro o relacionamento, minado pela inveja, fofocas, traições, mágoas que quebram a relação de confiança e podem abalar ou mesmo romper amizades fortes.

Coordenadores e diretores de escolas públicas e privadas, em todas as regiões do Brasil, queixam-se da alta incidência de comportamentos estimulados pela “cultura da violência”, que considera os atos de depredação ou vandalismo como demonstração de força e de coragem. Em escolas que atendem alunos de classe média alta, a educação permissiva e o abuso de poder econômico, aliados à certeza da impunidade, são ingredientes “explosivos” que incentivam os adolescentes a não colocar freios no desejo e não pensar nas consequências. Por exemplo: em comemorações de último dia de aula, carteiras quebradas, lousa escrita com tinta, paredes grafitadas; a violência nas aulas de educação física, sob a desculpa do “foi sem querer”, “foi mal”; o professor cercado na rua para apanhar dos “valentões” que ficaram em recuperação; a carteira jogada em cima da professora que colocou o aluno para fora da sala por indisciplina; “o corredor polonês” tido como brincadeira para, com socos, tapas e pontapés, ensinar os mais tímidos a serem “machos”; o grupo de meninos que cercam um “para bater”, na porta da escola.

No contexto cultural, a “cultura da violência”, “os bons de briga” passam a ser culturalmente mais valorizados do que “os bons de papo”. E “os bons de briga” são como material altamente inflamável: qualquer coisa é interpretada como provocação (“todo mundo fica me chamando para briga”), desencadeando o comportamento violento como “reação” (“não tive culpa, pô, foram eles que provocaram...”).

Uma sociedade estruturalmente violenta não pode educar para a paz, porque o processo de socialização, cuja estrutura educacional é dirigida, é sempre orientada a perpetuar a violência; enquanto apenas uma sociedade verdadeiramente pacífica pode educar para a paz, perpetuando-a mediante seu processo de socialização. Isto é, coloca-se a mudança social como condição *sine qua nom* para poder realizar, uma vez estabelecidas as estruturas não violentas, uma autêntica Educação para a Paz.

6. O Legado da não Violência

Essas experiências, como a dos pregadores chineses da paz, não são propriamente educativas, mas, por sua vocação filosófica e religiosa, sem dúvida, irradiam um tipo de relações humanas e, portanto, educativas. Também vale a pena citar, no mesmo sentido anterior, certas passagens da doutrina de Cristo e a prática social dos primeiros cristãos, em que se promovem valores de paz, como a não-violência, a justiça, o sentimento de comunidade e o amor fraterno entre todos os homens.

Segundo Jares (2002, p. 21) em meados do século XIX, devemos destacar duas figuras que tiveram uma especial incidência na origem da Educação para a Paz, uma no ocidente e outra no oriente. Além disso, a partir da não-violência, não apenas exercerão influência no mundo educativo, mas empreenderão experiências educativas baseadas em tal filosofia, embora com um caráter acen-tuadamente religioso. No primeiro caso, referimo-nos a Tolstoi e, no segundo a Tagore.

Tolstoi não foi apenas um teórico; durante longos anos manteve uma escola de caráter experimental e escreveu uma revista na qual apresentaria posteriormente os resultados de seu trabalho. Seus princípios educativos estão assentados em um universalismo deísta-cristão que “deve guiar a criança e o homem adulto pelo caminho do amor e da não-violência”. A recusa de Tolstoi a todo o tipo de violência se conduz ao princípio de não-intervenção na educação, que seria a tradução pedagógica do princípio da não-violência a qual se sustentava como supremo ideal moral e religioso. Em suma Tolstoi concebe a educação como um processo de osmose espontânea, fruto da cooperação, do amor e da sugestão pessoal em um ambiente de total liberdade.

Tagore via no sistema de castas imperante na Índia a projeção em escala menor dos preconceitos que dividem os povos em raças e religiões. Entendia

que isso só podia ser modificado mediante uma nova educação, antecedendo, portanto, o utopismo pedagógico que caracterizaria mais tarde o idealismo da escola nova. Segundo Tagore, poderia se transformar o mundo com uma nova educação que mais do que se apoiar na informação deve-se por em harmonia com tudo o que existe no mundo. As características do pensamento educativo de Tagore são: o contato com a natureza, a harmonia do espírito com a criação e a educação na vida.

Jares (2002) afirma que finalmente, não se pode deixar de citar, nesta breve passagem pelos antecedentes educativos desde a não violência, a figura de Mahatma Gandhi. Gandhi propugnava a centralidade no âmbito de uma educação não violenta, do trabalho manual e de uma vida simples. Para ele a educação era um conceito comunitário e não devia ficar restrita à escola. Deve estar aberta e integrada a seu meio e toda a comunidade deve participar da educação. A comunidade está aí e é nela que a escola se enraíza e se nutre, encontrando nela a imagem vivificante de seu desejo de conhecimento.

Considerações Finais

Trabalhar a temática cujo o tema se referente: Alternativas na Escola em Busca da Paz, algumas certezas estavam presentes, principalmente às que se referem às necessidades existenciais e sociais vivenciadas na atualidade, cada dia nota-se notícias, fatos violentos dentro das escolas e então surge a necessidade de falar, estudar as causas e a partir de aí encontrar soluções.

Diante de tal fato, é evidente que trabalhar este tema tornou-se uma necessidade nos dias atuais e no contexto escolar. Educação é o caminho que aponta para um novo tempo. A educação deve se realizar no âmbito da própria constituição de uma cultura que ultrapasse os interesses individuais. Isso depende de um longo processo de aprendizagem e reflexão ética. Assim educação se

torna uma condição imprescindível para a instauração e a manutenção da paz.

Saber que a paz e violência são elementos culturais, que a humanidade cria, significa também que cabe a sociedade superar essa cultura e educar formas de convivência mais amorosas e justas. Paz e violência não são fenômenos naturais ou manifestações do processo vital, mas pertencem à esfera das relações humanas e sociais.

Encontrar alternativas na escola em busca da Paz se torna possível num ambiente sócio-moral cooperativo, em que o respeito mútuo é exercido não como produto do medo e da subserviência, mas como fruto da admiração pela dignidade, pela cultura, pela justiça com que o outro se conduz. É concretizada, sim, pelo exemplo vivo do professor autônomo, coerente, que dialoga, que julga, que age e que conserva um sistema de valores em que a paz ocupa um lugar privilegiado.

Num mundo onde a competição exacerbada e a exclusão dos menos aptos reforçam o paradigma em que só vale quem produz, cresce a importância de uma educação em valores. Na escola, a criança pode aprender a transformar a sociedade, a indignar-se e lutar por um mundo justo e solidário. Em vez de apresentar conteúdos distantes do contexto do aluno, os professores devem abrir a sala de aula para a realidade.

É necessário que o modelo pedagógico adotado questione as estruturas sociais vigentes, incluindo a do sistema educacional e desenvolva ações, dentro de suas possibilidades, que colaborem para as transformações sociais necessárias. A busca de alternativas nas escolas para a paz não implica tranquilidade, mas uma relação harmônica entre o próprio ser, outros seres e os demais que os rodeiam. Tais relacionamentos devem manter no ser um equilíbrio, tornando-o pacífico diante dos acontecimentos, a fim de que resolva os conflitos de forma não violenta.

Referências

BENETTI, Santos. **Por uma educação criativa**. São Paulo: Paulinas, 1996.

BOFF, Leonardo. **Princípio de compaixão e cuidado**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 14 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

HERKENHOFF, João Baptista. **Como Funciona a Cidadania**. 2ª Ed. Editora Valer, 2001.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 4

A LETRA “X” COMO DISPOSITIVO DO BIOPODER EM ENUNCIADOS PANDÊMICOS DA COVID-19 NO BRASIL

Weliton Tavares Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-4

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos que perpassam o uso da letra “X”, possibilitando que seja utilizada como dispositivo do biopoder, em enunciados pandêmicos da COVID-19 no Brasil. Diante do exposto, escolhemos como *corpus* de pesquisa imagens extraídas da internet, que ilustram a utilização da letra “X” como demarcação do distanciamento físico em locais públicos, com o intuito de evitar aglomerações e, por conseguinte, a rápida disseminação da infecção viral causada pelo Coronavírus no Brasil. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico os estudos de Michel Foucault e, ancorados no método arqueogenealógico criado pelo filósofo francês, analisamos os enunciados que emergem dessa condição histórica: a pandemia do Coronavírus no Brasil. Como procedimento de análise, coletamos as imagens disponíveis na internet – que são de domínio público – e elencamos as visibilidades possibilitadas por cada materialidade escolhida, destacando, assim, os enunciados que emergem delas. Assim, conseguimos confirmar a hipótese de que a letra “X” configura, sim, um dispositivo do biopoder, nos enunciados analisados.

Palavras-chave: Dispositivo. Biopoder. Enunciado. Pandemia Covid-19.

1. Introdução

As pandemias de doenças infecciosas, incluindo a COVID-19, exigem mudanças de comportamento interpessoal e apresentam desafios altamente complexos para a saúde pública. Uma pandemia causada por uma infecção transmitida pelo ar, espalhada facilmente através do contato social, ataca as relações humanas alterando drasticamente as formas pelas quais os seres humanos interagem. Diante disso, são estabelecidas normas de proteção para tentar conter ou atenuar a propagação do vírus; dentre elas, destacamos o distanciamento físico e social.

A prática do distanciamento social significa ficar em casa e longe dos outros, tanto quanto possível, para ajudar a evitar a propagação da COVID-19. Essa regra de distanciamento incentiva o uso de meios tecnológicos de comunicação, como vídeo chamadas e recursos de transmissão online, em vez do contato presencial. Na medida em que as comunidades, comércios e órgãos públicos reabrem, e as pessoas estão mais frequentemente em público, o termo “distanciamento físico” (ao invés de distanciamento social) está sendo usado para reforçar a necessidade de ficar, pelo menos, a 2 metros de distância dos outros, além de usar máscaras faciais.

Como observado acima, “distanciamento social” é um termo que foi usado no início da pandemia, pois muitas pessoas ficaram em casa para ajudar a prevenir a propagação do vírus. Agora, com a reabertura do comércio e o retorno presencial das atividades laborais, as pessoas estão em público com mais frequência, logo o termo “distanciamento físico” é usado para enfatizar a importância de manter o espaço físico quando em áreas públicas. É nesse momento que surgem as demarcações no solo, em sua maioria utilizando a letra “X”, para facilitar o cumprimento da norma.

Diante do exposto, escolhemos como *corpus* de pesquisa imagens extraídas da internet, que ilustram a utilização da letra “X” como demarcação do distanciamento físico em locais públicos, com o intuito de evitar aglomerações e, por conseguinte, a rápida disseminação da infecção viral causada pelo Corona vírus no Brasil.

Considerando a escolha dessa materialidade, propomos realizar uma análise dos discursos que perpassam o uso da letra “X”, possibilitando que seja utilizada como dispositivo do Biopoder, em enunciados pandêmicos da COVID-19 no Brasil. Para tanto, utilizaremos os estudos de Michel Foucault como embasamento teórico, que contribuíram significativamente para o avanço da Análise do Discurso. Ancorados no método arqueogenealógico criado pelo filósofo francês, analisaremos os enunciados que emergem dessa condição histórica: a pandemia da corona vírus no Brasil.

Como procedimento de análise, coletamos as imagens disponíveis na internet—que são de domínio público—e elencamos as visibilidades possibilitadas por cada materialidade escolhida, destacando, assim, os enunciados que emergem delas. Em seguida, organizamos as imagens em séries enunciativas, por meio das quais analisamos as práticas discursivas relativas ao Biopoder. À vista do exposto, abordaremos agora os aspectos fundantes da metodologia de Foucault, que serão nosso arcabouço teórico na realização desta pesquisa.

2. A arqueogenealogia de Foucault como método de análise dos discursos

Como filósofo, trabalhando com uma abordagem histórica, Foucault desenvolveu sua análise discursiva sobre complexos de poder/saber originados de posições sociológicas. Podemos dizer que, um dos maiores feitos de Foucault

foi olhar para os discursos como práticas sócio-históricas, e não como o desenvolvimento de ideias ou linhas de argumentação, possibilitando uma Análise do Discurso independente do aprisionamento de questões linguísticas específicas. Ao fazer isso, ele lançou bases importantes para uma análise sociológica dos discursos.

A partir de sua obra *A Arqueologia do Saber*, o filósofo francês propõe uma estrutura teórica que toma o discurso como seu conceito central. Para ele, os discursos são considerados como práticas sociais reais, historicamente situadas, não representando objetos externos, mas constituindo-os. Isso implica olhar para dados concretos – textos orais e escritos, artigos, livros, discussões, instituições, disciplinas – com o intuito de analisar como os discursos são estruturados e como eles estão estruturando domínios do saber.

Estando dividida em três fases – a arqueologia, a genealogia e a ética – a linha de pensamento foucaultiana busca pesquisar a estrutura do discurso; especialmente, no que tange às relações e mecanismos de poder presentes na estrutura interna dos discursos. Por exemplo, o método arqueológico objetiva buscar as condições de possibilidades dos saberes, a partir das formações discursivas. O método genealógico, por sua vez, tem o propósito de estudar as práticas e relações de poder, problematizando as questões disciplinares. Já em sua fase de estudos sobre a Ética, Foucault direciona suas pesquisas para o sujeito e suas relações consigo mesmo, destacando seus processos de constituição, subjetivação e o governo de si.

Considerando que as fases do pensamento foucaultiano não existem de maneira isolada, mas sim coexistem na trajetória de suas produções teóricas, elegemos a arqueogenealogia como método de análise para o desenvolvimento desta pesquisa. Visto que, essa metodologia atua como um imbricamento entre arqueologia e genealogia, possibilitando a análise das relações de poder

que se originam das práticas discursivas; algo que acreditamos ser de grande relevância para o estudo proposto neste trabalho, pois objetivamos analisar os discursos que atravessam o uso da letra “X” como dispositivo do Biopoder, em enunciados pandêmicos da COVID-19 no Brasil.

Segundo Foucault, se quisermos identificar as origens das relações de poder e saber, precisamos partir do arquivo. O arquivo é geralmente entendido como o conjunto de informações coletadas de um determinado período na história. Sendo assim, o filósofo francês descreve o arquivo em termos das condições de possibilidade de sua construção; isto é, com base em um conjunto de relações e instituições que permitem que as informações continuem a existir (ou seja, que se tornem parte de um arquivo), definindo aquilo que merece ser guardado (memorizado) e aquilo que deve ser descartado (esquecido): “chamarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização [...] mas o jogo de regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e coisas” (FOUCAULT, 2013, p 98-99).

É a partir do arquivo, também, que recortamos os enunciados a serem analisados, possibilitando que vejamos a operacionalização das funções enunciativas, de onde esquadrihamos os discursos que gravitam aquela materialidade. Por meio desse processo analítico, também localizamos as regularidades e dispersões que os permeiam. Nesta pesquisa, as imagens selecionadas, a partir das quais analisaremos os enunciados, assumem o lugar de arquivo; pois, ele “é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT 2012, p. 159). Isso porque, quando identificamos os enunciados que emergem de determinado arquivo, conseguimos selecioná-los, reuni-los e analisá-los com base na constituição dos discursos.

3. O enunciado como unidade básica do discurso

Mas, o que é o enunciado para Foucault? Podemos dizer que, assim como o átomo é o elemento básico de composição das moléculas, o enunciado é a unidade básica do discurso e, portanto, a unidade básica analisada no método arqueológico. Por não ter unidade estável, fica difícil defini-lo em si mesmo e Foucault acaba definindo-o não em termos de uma unidade estável (como a palavra, a frase ou a proposição), mas em termos de um campo específico de função, da ordem dos acontecimentos. Machado (2007), em seu livro *Foucault: a ciência e o saber*, explica minuciosamente a concepção de enunciado criada pelo filósofo francês, ao esclarecer que:

O enunciado é concebido como unidade elementar — elemento último da decomposição do discurso — que forma um discurso entrando em relação com outras do mesmo tipo, permitindo definir o discurso como família de enunciados. [...] Uma frase ou proposição não é um enunciado. O enunciado não está no mesmo nível que essas duas unidades, e não constitui uma unidade existente ao lado delas. Para que se possa falar de frase ou proposição é preciso que haja enunciado. Elas são afetadas pela presença de um enunciado que as faz existir em tempo e espaço determinados. O enunciado é, portanto, uma função de existência (MACHADO, 2007, p. 108).

À vista do exposto, entendemos que, embora o enunciado não seja uma palavra, uma frase ou uma proposição, ele é a condição de existência dessas unidades do discurso e, por conseguinte, torna-se inseparável delas. Conforme afirma Deleuze (2017, p. 06), em sua aula de número 5, intitulada *Michel Foucault: as formações históricas*: “é evidente, quando digo que não se deve confundir um enunciado com palavras, frases ou proposições, não se trata de proferir um enunciado sem esses elementos, pois um enunciado se distingue, mas é inseparável deles. É por esse motivo que, de nossa parte, somos levados, mais concretamente, a procurar as características do enunciado tanto em

suas diferenças quanto em sua relação inquebrável com as palavras, frases e proposições.”

Segundo Deleuze, Foucault chega a esse posicionamento após distinguir o enunciado de uma série de fenômenos similares (proposições, frases e palavras) e, conseqüentemente, após identificar uma série de características do enunciado, o filósofo francês acaba definindo-o como uma “função enunciativa”, que constitui discursos e pode ser analisada através do método arqueológico. A função enunciativa, por sua vez, define o nível em que o enunciado opera e como se relaciona com outros enunciados.

Se pensarmos que o enunciado funciona dentro de uma rede de discursos, onde outros enunciados se correlacionam, possivelmente entenderemos o que Foucault quis dizer ao explicar que, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT 2012, p. 112). Diante disso, compreendemos que os enunciados possibilitam funções enunciativas distintas, em virtude de sua posição dentro dessa rede discursiva. Portanto, acreditamos que, para Foucault, o que distingue e define um enunciado não é sua forma (como a frase ou proposição), mas sim sua função enunciativa, por ser ela mesma reflexo do campo discursivo no qual o enunciado acontece e que o próprio enunciado, por sua vez, serve para constituir reciprocamente.

Além disso, não podemos esquecer de salientar que os enunciados possuem uma existência material, pois servem para colocar as unidades discursivas (palavras, frases, proposições) em um espaço utilizável ao serem expressadas, sob certas circunstâncias. Logo, não seríamos capazes de descrever um enunciado “se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não

registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória e um espaço” (FOUCAULT, 2012, p. 113).

Sobretudo, é o caráter repetível da materialidade que possibilita uma mesma frase ser utilizada em diferentes contextos, nos quais viabilizará a emersão de diferentes enunciados, com efeitos de sentido diferentes. Visto que, “enquanto uma enunciação pode ser recomeçada ou reevocada, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser reatualizada, o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido: mas sempre em condições estritas” (FOUCAULT 2012, p. 118); essa repetibilidade das materialidades constitui um traço característico das funções enunciativas. À vista do exposto, Machado resume a teoria foucaultiana do enunciado, quando conclui que:

Em suma, o enunciado é uma função que possibilita que um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacione com um domínio de objetos, receba um sujeito possível, coordene-se com outros enunciados e apareça como um objeto, isto é, como materialidade repetível. É pelo enunciado que se tem o modo como existem essas unidades de signos. Ele lhes dá as modalidades particulares de existência, estipula as condições de existência dos discursos. Descrever um enunciado é descrever uma função enunciativa que é uma condição de existência. (MACHADO, 2007, p. 109).

Em face do que expusemos até aqui, queremos problematizar a possibilidade de descrever a letra “X” como um enunciado, tomado nas funções enunciativas que dão origem às formações discursivas de um dispositivo do Biopoder, em enunciados pandêmicos da COVID-19 no Brasil. Seria isso possível? Sabemos que outras letras já foram utilizadas por Foucault para exemplificar a dinâmica da constituição dos enunciados. A saber, as letras A, Z, E, R, T, que formam uma sequência de teclas em um teclado de uma máquina de escrever. Segundo o filósofo francês “[...] o teclado de uma máquina de escrever não é um enunciado; mas a mesma série de letras - A, Z, E, R, T -,

enumerada em um manual de datilografia, é o enunciado da ordem alfabética adotada pelas máquinas francesas. Eis-nos, pois, em presença de um certo número de consequências negativas: não se requer uma construção linguística regular para formar um enunciado (esse pode ser constituído de uma série de probabilidade mínima) [...].” (FOUCAULT 2012, p. 102).

Com base nisso, também podemos afirmar que a letra “X”, dentro do alfabeto, não é um enunciado; porém, a mesma letra marcada no solo, em ambientes públicos, com o objetivo de delimitar o espaçamento físico, durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, pode ser o enunciado de um dispositivo do Biopoder atuando sobre os indivíduos, com o propósito de preservar-lhes a vida e mantê-los saudáveis e produtivos. Dito isso, para prosseguirmos com este estudo, acreditamos ser válido acionar agora, as noções de biopolítica, biopoder e dispositivo em Foucault, problematizando como esses conceitos se relacionam com nosso objeto de pesquisa.

4. Biopolítica, biopoder e seus dispositivos segundo Foucault

Com base nos estudos foucaultianos, aprendemos que, antes da biopolítica e do biopoder, havia a soberania; um tipo de poder exercido por um soberano (um rei, por exemplo) que detinha o direito sobre a vida e sobre a morte. Conforme assevera Foucault (1999, p. 128), “o soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir.” Entretanto, não era apenas a vida que o soberano tinha o direito de ceifar; isso porque, o poder soberano é um poder que subtrai. É o direito de tirar não só a vida, mas também a riqueza, os serviços, a mão-de-obra e os produtos. Seu único poder sobre a vida é acabar com ela, empobrecê-la ou escravizá-la, de maneira que só a morte

seria o limite. Logo, entendemos que o direito do poder soberano sobre a vida é apenas o direito de subtração, não de regulamentação ou controle.

Em contraste com o poder soberano que podia “fazer morrer e deixar viver”, eis que surge – a partir do século XVIII – uma nova mecânica de governo dos indivíduos, com o lema de “fazer viver e deixar morrer”: a biopolítica, operacionalizada pelas técnicas do biopoder. Com base na teoria foucaultiana, aprendemos que esse é um poder que sujeita e governa os indivíduos através de um conjunto de disciplinas que normalizam os corpos para gerar uma nova modalidade de sujeitos ativos, atuantes e produtivos, obedecendo às normas de manutenção da vida em sociedade. Agora, a preocupação é voltada para a preservação da vida, transformando-a em elemento político. Com efeito, Foucault (2008, p. 494) afirma que a biopolítica “tende a tratar a ‘população’ como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam características biológicas e patológicas específicas.”

Logo, compreendemos que essa mecânica de poder é operacionalizada através do biopoder. Assim como resume Fonseca ao explicar que,

os mecanismos do biopoder implicarão um modo próprio de agenciamento do espaço, uma forma precisa de normalização, assim como a singularização de um corpo específico que será objeto e sujeito das estratégias de poder. Na biopolítica, o agenciamento do espaço corresponderá ao problema da organização de um “meio” que permita a circulação das coisas e das pessoas. A normalização, por sua vez, irá se referir aos mecanismos de regulação que atuam sobre os processos gerais da vida. E o corpo a ser singularizado como objeto e sujeito dos mecanismos de poder é o corpo coletivo das populações. (FONSECA, 2008, p. 242).

Com base no exposto, podemos dizer que, enquanto o poder soberano governava a grande massa, determinando quem deveria viver e morrer, a biopolítica designa a intervenção do poder político nos processos de gestão e manutenção da vida. Ela trata o ser humano como população e, por meio do biopoder, molda, monitora, pesquisa, controla e fiscaliza os indivíduos,

não só em termos de saúde, higiene e vitalidade, mas também em termos de doença, velhice, vício e mortalidade. Não é mais um poder centralizado em um soberano, mas sim um poder pulverizado em toda a sociedade, com o detalhe de que, na biopolítica, não é um monarca que toma as decisões, é o Estado que assume a posição de regulador da vida, com o intuito de “fazer viver”.

Portanto, a partir da noção de biopolítica, Foucault implanta a teoria dos “dispositivos”. Ele introduz esse conceito, com o propósito de representar a rede de relações de poder que articula um poder que não é mais baseado na soberania. Segundo o filósofo francês, é através do dispositivo que o ser humano é transformado tanto em sujeito, quanto em objeto das relações de poder. Além disso, ele elenca três principais características que podem ser atribuídas ao termo “dispositivo”:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. **Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.** O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. **Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.** Em terceiro lugar, entendo dispositivo como **um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante** (FOUCAULT 1995, p. 244 – grifo nosso).

Considerando o exposto, depreendemos que os dispositivos consistem em elementos discursivos e não discursivos, são históricos e culturalmente ligados a uma determinada época e são respostas a problemas urgentes em uma sociedade. Sendo assim, pautados pela explicação de Foucault, é possível afirmar

que a letra “X” pode configurar um dispositivo do biopoder, nos enunciados elegidos como materialidade de análise desta pesquisa. Para confirmar essa hipótese, daremos início ao estudo dos enunciados que emergem do *corpus* deste estudo.

5. O “X” da questão é um “X” no chão: o enunciado como instrumento de análise

Talvez o “X” seja a letra com maior carga semântica do alfabeto; ele tem sido usado em campos diversificados do saber, pois possui diversas representações. Ele pode ter significado místico, assim como científico ou linguístico, dependendo do contexto de uso. Não é nosso intuito dar conta de toda a abrangência semântica dessa letra, o que demandaria um espaço significativamente maior de escrita, e nem tampouco é esse o objetivo desta pesquisa. Sendo assim, decidimos resumir, em alguns parágrafos, os principais campos do saber em que o “X” é utilizado, para que possamos nos situar ante a proposta deste estudo. Segundo o *Dicionário Online de Português*, além de ser a vigésima quarta letra do alfabeto brasileiro, “O X se originou de uma letra utilizada pelos antigos semitas, que viveram na Síria e na Palestina. Os semitas chamavam sua letra de samekh, que significava peixe. O desenho da letra era a adaptação de um hieróglifo, que representava um peixe. Mais tarde, os gregos adotaram a letra em seu alfabeto, e utilizaram-na para representar o som “qui”. Os romanos também utilizaram a letra X para representar o som “qui”, mas modificaram ligeiramente seu desenho.”

Além disso, em geral, o “X” é usado para denotar algo misterioso ou desconhecido, destinado a ser resolvido. Às vezes, o “X” é usado para sinalizar locais ou destinos específicos em mapas. Na ficção, é comumente encontrado

em mapas de tesouros, mostrando onde o tesouro escondido está enterrado. Também pode ser usado para marcar o local onde atores devem se posicionar em um palco.

Ademais, essa letra também marca a parte em que um documento deve ser datado ou assinado. Nós também o usamos para indicar uma escolha, seja nas alternativas de uma prova ou em uma cédula de votação, assim como pode ser usado para sinalizar erros. Na maioria das vezes, o “X” é usado para o conceito de erro e rejeição. Por exemplo, indica uma resposta errada, especialmente em uma prova, assim como um cancelamento ou rejeição de algo que necessita ser refeito.

Outrossim, essa letra é utilizada para representar uma variedade de conceitos em matemática e ciência. O “X” aparece em numerais romanos, um sistema de letras usado para escrever números. Cada letra no sistema representa um número, e X representa 10. Em álgebra, muitos exercícios baseiam-se na resolução de “X” como uma variável ou um valor que ainda não é conhecido. Mas, não é só em álgebra que essa letra representa o desconhecido; na ciência e biologia também. Por exemplo, quando uma nova forma de radiação foi descoberta na década de 1890, chamaram-na de “Raios X”, porque os cientistas ainda não os entendiam perfeitamente. Em genética, o “Cromossomo X” foi nomeado assim pelos primeiros pesquisadores, por causa de suas propriedades únicas.

Como vimos acima, ao longo da história o “X” ganhou várias interpretações, com base nas formações históricas e condições de possibilidade de cada época. Por isso, buscamos analisar a função enunciativa de “X” nas condições de possibilidade da pandemia do Coronavírus no Brasil. Queremos entender o que essa letra faz ver nessa época específica. Haja vista que, as visibilidades

não estão ocultas – mesmo que não sejam facilmente mostradas –, mas “toda época vê o que ela pode ver, toda época faz ver tudo aquilo que pode fazer ver” (DELEUZE 2017, p. 35).

Destarte, como já dissemos anteriormente, o enunciado em Foucault é tido como um evento discursivo e pode ser reconhecido como tal pela observação da formação discursiva à qual ele pertence; ou seja, analisando os padrões de relações entre os enunciados (posto que se correlacionam, formando uma rede), para descobrir as condições de possibilidade e existência dos discursos, isto é, as regras e formas de sua manifestação, os principais conceitos gerados, as estratégias discursivas observadas e as funções do discurso em práticas não discursivas. Mediante o que já foi apresentado até aqui, introduziremos, a seguir, as materialidades elencadas para conduzir esta análise.

Figura 1 – Distanciamento físico demarcado pela letra “X” no chão



Fonte: Google Imagens, 2022.

Figura 2 – Distanciamento físico demarcado pela letra “X” no chão



Fonte: Google Imagens, 2022.

Figura 3 – Distanciamento físico demarcado pela letra “X” no chão



Fonte: Google Imagens, 2022.

As imagens supracitadas, escolhidas como instrumento de análise, foram extraídas do domínio público Google Imagens e apresentam algumas similaridades. Todas elas mostram indivíduos aguardando na fila, em frente a agências bancárias, durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, respeitando o distanciamento físico demarcado pela letra “X” no chão. Logo, elas constituem enunciados porque formam eventos discursivos e, portanto, podem ser reconhecidos pela observância da formação discursiva à qual pertencem. Neste caso, podemos destacar a presença de uma rede discursiva formada pelos discursos médico, econômico e político. Médico, porque a presença da letra “X” no chão demarca o distanciamento físico, que é imprescindível para a manutenção da vida e a contenção da disseminação do vírus em um momento pandêmico. Econômico, porque o distanciamento físico se tornou uma regra para que os indivíduos tenham acesso às agências bancárias e possam realizar suas transações financeiras, movimentando assim a economia do país. E político, porque é de interesse do Governo que os indivíduos se mantenham vivos, saudáveis e produtivos, conforme prescrito pelas normas da biopolítica e operacionalizado pelas técnicas do biopoder.

Em se tratando do biopoder, lembramos que ele funciona por meio de seus dispositivos. Ressaltamos que, para Foucault, um dispositivo é “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT 1995, p. 244). Logo, entendemos que o “X” usado como demarcação no solo, para manter o distanciamento físico em locais públicos, durante a pandemia do Coronavírus, configura um dispositivo do biopoder; haja vista que seu uso emerge como resposta a uma situação de emergência.

Ainda em consonância com o biopoder, depreendemos que essa mecânica pode ser dividida em dois polos que se entrelaçam: o poder disciplinar e o

poder biopolítico. O primeiro produz “corpos dóceis”, que podem ser “submetidos, usados, transformados e aperfeiçoados” (FOUCAULT 1999, p. 163), ao passo que o poder biopolítico “administra a vida” (FOUCAULT 1999, p. 95), ou seja, tenta otimizar a vida da população. Sabemos que, para Foucault, a docilização dos corpos é vista como um aspecto negativo; todavia, quando o “X” é usado como técnica disciplinar, juntamente com o biopoder, para tornar os corpos dóceis e manter o distanciamento físico, isso produz um efeito positivo de proteção e manutenção da existência. Considerando isso, o “X” inscrito no chão passa a incorporar um enunciado universal do distanciamento físico e, por conseguinte, de preservação da vida.

Sendo assim, confirmamos a hipótese de que a letra “X” configura um dispositivo do biopoder, nos enunciados elegidos como materialidade de análise desta pesquisa. Outrossim, é importante notar que o biopoder não é operacionalizado apenas por meio das instituições, mas ele está presente em todos os lugares e em qualquer lugar que possa haver relações sociais e discurso. Isso quer dizer que os indivíduos não são mais simplesmente sujeitos ao poder, mas também se tornam mecanismos que canalizam, produzem e veiculam esse poder.

Considerações Finais

Desde que o primeiro caso de corona vírus (COVID-19) foi diagnosticado, em dezembro de 2019, deu-se início a uma ação global, sem precedentes, que resultou em mudanças nos padrões de comportamento social e gerou paralisações do funcionamento de instituições públicas e privadas. Nesse contexto, medidas de emergência foram criadas com o intuito de tentar controlar a disseminação do vírus e a contaminação em massa; dentre elas, o distanciamento

físico foi adotado como meio de contenção da infecção e preservação da vida. Como a maioria das pessoas não estava acostumada a manter o distanciamento – especialmente no Brasil, onde os indivíduos tendem a apresentar comportamento amistoso e empático em relação aos outros –, viu-se a necessidade de criar demarcações no solo para orientar o limite de espaçamento entre essas pessoas. Sendo assim, um dos principais símbolos utilizados como marca de distanciamento é a letra “X”. Dessa forma, levantamos a hipótese de que o “X” poderia representar um dispositivo do biopoder, em enunciados pandêmicos da COVID-19 no Brasil.

Respaldados pelos pressupostos teóricos de Michel Foucault, empreendemos uma análise discursiva da materialidade escolhida como *corpus* desta pesquisa; a saber, selecionamos três imagens de domínio público na internet, que apresentavam pessoas obedecendo às regras de distanciamento físico, devido à demarcação feita com a letra “X” no solo. Com base nisso, acionamos as noções de biopolítica, biopoder e dispositivo presentes na teoria foucaultiana. Por conseguinte, explicamos o conceito de enunciado difundido pelo filósofo francês e fizemos um apanhado geral das condições de possibilidade relativas ao uso da letra “X” em contextos variados. Finalmente, realizamos a análise das imagens coletadas na internet e discorremos sobre as formações discursivas presentes nessa materialidade. Assim, conseguimos confirmar a hipótese de que a letra “X” configura, sim, um dispositivo do biopoder, nos enunciados analisados. Sobretudo, demonstramos que as técnicas do poder disciplinar, operacionalizadas juntamente com o biopoder, produziram a docilização dos corpos de maneira positiva, resultando na preservação e manutenção da vida.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault: as formações históricas: aula 3.** Tradução Claudio Medeiros, Mario A. Marino. São Paulo: N-1 edições e Editora filosófica politeia, 2017.

_____. **Michel Foucault: as formações históricas: aula 5.** Tradução Claudio Medeiros, Mario A. Marino. São Paulo: N-1 edições e Editora filosófica politeia, 2017.

FONSECA, Márcio Alves da. **Entre a vida governada e o governo de si.** In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (pp. 241-251)

FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade.** In: M. Foucault, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995. (pp. 243-276)

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France.** Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **O A Priori Histórico e o Arquivo** In: *A Arqueologia do Saber*. 8. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Ditos e Escritos II - Arqueologia Das Ciências e História Dos Sistemas de Pensamento.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

LETRA X. In.: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022.
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/x/>. Acesso em: 08 jan 2022.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CAPÍTULO 5

A MECÂNICA DO PODER DISCIPLINAR NA MATERIALIDADE FÍLMICA “O DIABO VESTE PRADA”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA FOUCAULTIANA

Weliton Tavares Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-5

RESUMO: O objetivo deste trabalho é realizar uma análise discursiva foucaultiana da materialidade fílmica de *O Diabo Veste Prada*, com o intuito de demonstrar as técnicas e a mecânica do poder disciplinar operacionalizadas por meio de Miranda Priestly (personagem interpretada por Meryl Streep) e seus subordinados, direcionadas à moldagem do caráter, à docilização e à subjetivação da nova assistente da editora-chefe da revista Runway, Andrea Sachs (interpretada pela atriz Anne Hathaway). Além disso, objetivamos entender como se dá a associação Diabo-Miranda (Miranda é rotulada como “Diabo”) nas formações discursivas dessa materialidade fílmica e de que forma isso corrobora a operacionalização do poder disciplinar em consonância com a posição de sujeito ocupada por Miranda Priestly na trama. Para tanto, fundamentamos esta pesquisa no arcabouço teórico-metodológico de Michel Foucault e realizamos uma análise descritiva e interpretativa do *corpus*, utilizando o método arqueogenealógico criado pelo filósofo francês. Optamos por fazer recortes dos enunciados que exemplificam o funcionamento do poder disciplinar nessa produção

cinematográfica. Neste processo analítico adotamos a metodologia de assistir ao filme, recortar as cenas com os enunciados e agrupá-los em séries enunciativas. Dessa forma, buscamos compreender as técnicas de poder que fazem funcionar a mecânica do poder disciplinar nessa materialidade fílmica.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Relações de Poder. Poder Disciplinar. *O Diabo veste Prada*.

1. Introdução

O contexto em *O Diabo Veste Prada* é o mundo da moda. O enredo gira em torno de uma jovem recém-formada à procura de seu primeiro emprego e sua estreia no mundo do jornalismo. Uma mudança para Nova York rende uma oportunidade de trabalho como segunda assistente da editora-chefe da revista de moda Runway. A experiência muda a vida da jovem, desde sua aparência até sua conexão com seus relacionamentos primários. No final, ela se afasta do mundo da moda e encontra um emprego em um jornal tradicional. As duas personagens principais são a onipotente editora de moda, Miranda Priestly (interpretada por Meryl Streep) e a segunda assistente, Andrea Sachs (interpretada por Anne Hathaway).

Miranda Priestly expressa o poder e evoca-o com cada ação verbal e não-verbal. Por exemplo, a surpreendente chegada de Miranda à sede da Runway, na abertura do filme, cria deliberadamente a aura de poder – desde os artigos de moda que apenas indivíduos com muito dinheiro poderiam comprar, até o grande espaço pessoal não-verbal exigido por essa mulher editora.

Escolhemos o filme como materialidade de análise, porque a versão cinematográfica de *O Diabo Veste Prada* transmite mensagens atenuantes do funcionamento do poder no contexto do mundo da moda no qual as personagens se inscrevem. Sendo assim, a ideia preeminente do filme é de que Miranda tem

poder e sabe muito bem como usá-lo para dominar, subjugar e disciplinar seus subalternos. Por esse motivo e por ser o ápice desse enredo fashionista, a editora-chefe da Runway recebe o rótulo de “Diabo”.

Com base no exposto, a problemática que buscamos discutir está em compreender as técnicas de poder que fazem funcionar a mecânica do poder disciplinar, na narrativa filmica *O Diabo veste Prada*. Além disso, vamos investigar quais formações discursivas possibilitam a associação do Diabo à posição-sujeito ocupada por Miranda Priestly, na narrativa filmica *O Diabo veste Prada*.

Tendo em vista as formações histórico-ideológicas que produzem as cadeias enunciativas do discurso cristão em relação ao Diabo, visamos entender como essa associação diabo-mulher corrobora a operacionalização do poder disciplinar em consonância com a posição de sujeito ocupada por Miranda Priestly na trama. Para tanto, fundamentamos esta pesquisa no arcabouço teórico-metodológico de Michel Foucault e realizamos uma análise descritiva e interpretativa do *corpus*, utilizando o método arqueogenealógico criado pelo filósofo francês.

Optamos por fazer recortes dos enunciados que exemplificam o funcionamento do poder disciplinar na materialidade do filme, posto que, *O Diabo veste Prada* é uma produção hollywoodiana muito famosa e certamente oferece um vasto campo de análise para os estudos discursivos; entretanto, não é nossa intenção dar conta de todas as possibilidades analíticas presentes nesse objeto de estudo. É por isso que vamos nos ater a um pequeno número de séries enunciativas, mais especificamente, àquelas que demonstram as relações de poder estabelecidas entre Miranda, seus subordinados e sua nova assistente Andrea.

Antes de prosseguirmos, acreditamos ser relevante fazer uma síntese sobre os principais métodos de análise estabelecidos por Foucault em sua longa

jornada de estudos, a fim de que possamos compreender os discursos que atravessam a materialidade fílmica de *O Diabo veste Prada* e destacar a constituição das relações de poder dentro desse arquivo (o filme). Pois, como diria Foucault, é necessário “colocar luz” sobre as formações históricas para que nos permitam ver as condições de possibilidade de emergência dos enunciados inerentes aos arquivos. Aqui, em específico, o arquivo cinematográfico *O Diabo veste Prada*.

Para entender melhor Foucault e seu trabalho, precisamos situar seus principais métodos de abordagem da história. A Arqueologia é um método utilizado por ele em seus primeiros trabalhos. De maneira simplificada, podemos dizer que a Arqueologia de Foucault significa escavar (tal qual o trabalho de um arqueólogo) as razões pelas quais um determinado objeto, enunciado, discurso são capazes de emergir e se sustentar culturalmente. É o estudo dos arquivos que ocorreram ao mesmo tempo, e a busca do porquê eles existirem na história. Entendemos que este método é sincrônico, ou seja, ele explica um período da história.

Já a Genealogia é um método que apareceu em trabalhos posteriores do filósofo francês. Ele permite ao pesquisador analisar e rastrear as relações de poder das quais emergem momentos históricos. Logo, podemos dizer que essa metodologia é diacrônica, ou seja, explica a continuidade da história. Portanto, isto significa que a Genealogia não só detecta a onipresença do poder (que está sempre lá, não porque inclui tudo, mas porque vem de todos os lugares), mas também sua produtividade; posto que, o poder não é apenas repressivo e não diz apenas “não”, mas também cria formas de saber, ele cria discursos. Na verdade, segundo Foucault, devemos entendê-lo como uma rede de conexões responsáveis pela criação do sujeito como produto e representante do poder.

Este é o tema central da filosofia de Foucault, a ideia de poder e sua relação com o saber.

Sendo assim, como nossa proposta de análise lida com aspectos arqueológicos e genealógicos das formações discursivas, que possibilitaram a origem dos enunciados presentes no longa-metragem *O Diabo veste Prada*, escolhemos utilizar a junção dessas duas metodologias foucaultianas, conhecida como Arqueogenealogia, como método de análise. Pois, de acordo com Araújo (2001, p. 96) “cabe ao arqueogenealogia interpretar ou fazer a história do presente, mostrando que transformações históricas foram as responsáveis pela nossa constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas e dotados de uma subjetividade pela invenção de uma ciência sobre o sexo.”

À vista disso e, considerando que a história é parte integrante das formações discursivas, é profícuo adentrar agora no campo das formações históricas que possibilitaram a criação da concepção de diabo que conhecemos hoje.

Uma visão arqueogeneológica do Diabo e o poder disciplinar

Como dissemos anteriormente, Miranda recebe o rótulo de “Diabo”. Mas, por que “Diabo”? A representação da mulher como o mal, ou a associação da mulher com o Diabo, tem sua raiz no Gênesis da Bíblia. Embora as mitologias pagãs das religiões antigas estejam repletas de numerosos exemplos de mulheres perigosas e sedutoras – como a deusa romana Diana, Medusa, Pandora, Harpias e afins –, elas dificilmente são demonizadas e denegridas na forma como as mulheres transgressoras são retratadas na perspectiva cristã. Muitas vezes, essas mulheres poderosas eram celebradas e adoradas como um símbolo de poder, criatividade, fertilidade e prazer sexual.

No que tange à perspectiva histórico-cristã, o Diabo, também chamado de Satanás, é mais conhecido como a personificação do mal e o inimigo das pessoas boas. Sua imagem e história evoluíram ao longo dos anos, ao ponto de ser chamado de muitos nomes diferentes em várias culturas: Belzebu, Lúcifer, Satanás e Mefistófeles, para citar alguns, com várias descrições físicas, incluindo chifres, cauda, enfim, uma figura bestial. Mas este ser malévolo – e sua legião de demônios – continua a incitar medo nas pessoas como sendo a antítese de todas as coisas boas.

Embora esteja presente, de alguma forma, em muitas religiões e possa ser comparado a alguns deuses mitológicos, ele é indiscutivelmente mais conhecido por seu papel no cristianismo. No contexto bíblico, o Diabo é o adversário de Deus e do povo de Deus. Segundo a visão cristã, sua primeira aparição na Bíblia está no livro de Gênesis como a serpente que convenceu Eva – que depois convenceu Adão – a comer o fruto proibido da “árvore do conhecimento” no Jardim do Éden. Como conta a história, depois que Eva cedeu à tentação do Diabo, ela e Adão foram banidos do Jardim e condenados à mortalidade.

O Diabo faz mais aparições na Bíblia, especialmente no Novo Testamento. Jesus e muitos de seus apóstolos advertiram as pessoas a permanecerem alertas para as seduções astutas do Diabo que os levariam à ruína. E foi o Diabo que tentou Jesus no deserto a “prostrar-se e adorá-lo” em troca de riquezas e glória.

A maioria das outras religiões e culturas ensina sobre um ser maligno que vagueia pela terra causando estragos e lutando contra as forças do bem. No Islã, o Diabo é conhecido como Shaitan e, como o Diabo no cristianismo, também se acredita que ele tenha se rebelado contra Deus. No judaísmo, Satanás é um verbo e geralmente se refere a uma dificuldade ou tentação a ser superada em vez de um ser literal. No budismo, Mara é o demônio que tentou Buda para

afastá-lo de seu caminho de iluminação. Assim como Jesus do cristianismo resistiu ao Diabo, Buda também resistiu à tentação e derrotou Mara.

Destarte, para pessoas de quase todas as religiões ou mesmo para aquelas que não seguem uma religião, o Diabo é quase sempre sinônimo de medo, castigo, negatividade e imoralidade. Ele é símbolo de um poder dominador, sobrepujante e disciplinador. Por que disciplinador? Porque a maioria das religiões utiliza a figura do Diabo como meio de disciplinar, domesticar e controlar seus fiéis através da Pedagogia do Medo, implantada pelo catolicismo na Idade Média e que pregava a punição no fogo do inferno para aqueles que se posicionassem contra a doutrina católico-cristã.

Considerando o exposto, a igreja é vista – sob a perspectiva foucaultiana – como uma das instituições que utiliza o poder para dominar os indivíduos. É válido ressaltar que isso não ocorre apenas com a igreja; pois, de acordo com Foucault, o poder está em toda parte. As relações de poder existem em todos os lugares e todos podem exercer o poder. O poder não tem um lugar central na sociedade a partir do qual irradia. Ao invés disso, todos podem fazer funcionar o poder em todos os lugares. Foucault elucida essa questão quando faz referência ao Panóptico de Bentham como exemplo de como as relações de poder são operacionalizadas.

Nesse projeto de prisão cilíndrica, os prisioneiros são sempre vigiados pelo guarda; embora não possam ver uns aos outros, eles só podem ver o vigia. Existe uma diferença de poder entre os prisioneiros e o vigilante. Após algum tempo, mesmo quando ele não está presente, os detentos sentem-se sempre sob vigilância. Os presos, por sua vez, internalizam o guarda e agem sempre como se estivessem sendo vigiados. Dessa forma, o poder se torna uma estrutura invisível, que influencia os detentos constantemente, mesmo quando não é imposto pelo vigia. Destarte, como o poder está em toda parte, ninguém está livre dele, pois encontra-se em todas as relações.

Eis aqui um ponto de convergência entre Miranda Priestly e o Diabo: o uso do poder. Tanto o Diabo do contexto histórico-cristão quanto a editora-chefe da Runway sabem utilizar o poder que seus posicionamentos histórico-sociais lhes conferem. No caso da posição de Miranda, esse poder é exercido como forma de disciplinarização e dominação no ambiente de trabalho. Já no que tange à figura do Diabo, o poder se exerce por parte do discurso religioso, visando praticamente o mesmo objetivo, isto é, o de dominar e disciplinar. Todo esse processo de exercício do poder consiste nas relações de poder que, por sua vez, são marcadas pela disciplina. Conforme explica Foucault (1995, p. 288), em seu texto intitulado *O Sujeito e o Poder*, ao argumentar que:

O exercício do poder é um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente; mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 288).

Com base no exposto, entendemos que esse funcionamento do poder é aplicado ao convívio social como mecanismo de categorização do indivíduo; ou seja, é por meio das relações de poder que os indivíduos se constituem como sujeitos. Acreditamos ser importante revisitar aqui os principais conceitos da teoria foucaultiana concernente às relações de poder, principalmente no que tange ao poder disciplinar. Assim como afirma Foucault:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1995, p. 195).

Segundo os postulados foucaultianos, depreendemos que o poder disciplinar é exercido sobre um ou mais indivíduos a fim de proporcionar-lhes

habilidades e atributos particulares, desenvolver sua capacidade de autocontrole, promover sua capacidade de agir em conjunto, torná-los receptivos à instrução ou moldar seu caráter. Esse tipo de poder opera submetendo as pessoas à regulamentação normativa através da vigilância de massa, categorização social e tratamento corretivo.

É exatamente isso que notamos na narrativa fílmica de *O Diabo veste Prada*. A personagem Miranda mantém esse tipo de poder em funcionamento, principalmente em seu relacionamento hierárquico com sua segunda assistente Andrea Sachs. Mesmo quando Miranda não está presente, o poder disciplinar continua operando por meio dos indivíduos inscritos naquela realidade social. A editora-chefe da Runway molda o caráter de Andy, proporcionando-lhe sua incursão no mundo da moda. Considerando a perspectiva de Foucault, as atitudes de Miranda em relação aos seus subordinados podem ser entendidas como um mecanismo de subjetivação; ou seja, o poder disciplinar que funciona sobre Andrea provoca uma anulação da personalidade original da jornalista, forçando-a a ocupar um outro posicionamento de sujeito exigido pelos padrões sociais impostos pela editora da Runway.

Não seria exatamente isso que acontece em relação ao poder disciplinar advindo do discurso religioso fundamentado na crença do Diabo? Ora, o que faz a instituição da Igreja além de monitorar, disciplinar, docilizar, adestrar e moldar os indivíduos ao ponto de se tornarem eles mesmos agentes desse poder disciplinar? Estaríamos enganados se acreditássemos que o poder disciplinar só funciona do topo para baixo, isto é, das instituições para a grande massa. Pelo contrário, o poder disciplinar não flui de uma direção, de cima para baixo, mas circula em torno da base da sociedade, tecendo-se em nossos mais pequenos gestos e nas mais íntimas expressões de relações pessoais e atividades rotineiras. Conforme esclarece Foucault (1999, p. 195): “O poder disciplinar

é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.”

Diante do exposto, é nesse sentido que Foucault argumenta que o poder disciplinar está corporizado nos discursos cotidianos que permeiam todos os níveis da existência social – aquelas formas de pensar e falar que definem e constroem como vemos o mundo e a nós mesmos. Tendo dito isso, precisamos acionar um outro conceito da teoria de Michel Foucault que é de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho: o enunciado.

O enunciado como instrumento para a análise discursiva

Sabemos que, para Foucault, o enunciado não é uma frase nem tampouco uma proposição. Entretanto, ele é a condição de existência dessas duas unidades. Machado (2007), em seu livro *Foucault: a ciência e o saber*, explica minuciosamente a concepção de enunciado criada pelo filósofo francês, ao esclarecer que:

O enunciado é concebido como unidade elementar — elemento último da decomposição do discurso — que forma um discurso entrando em relação com outras do mesmo tipo, permitindo definir o discurso como família de enunciados. [...] Uma frase ou proposição não é um enunciado. O enunciado não está no mesmo nível que essas duas unidades, e não constitui uma unidade existente ao lado delas. Para que se possa falar de frase ou proposição é preciso que haja enunciado. Elas são afetadas pela presença de um enunciado que as faz existir em tempo e espaço determinados. O enunciado é, portanto, uma função de existência (MACHADO, 2007, p. 108).

Considerando o exposto, tentaremos explicar em termos práticos o conceito foucaultiano de enunciado. Tomemos como exemplo uma taça de vinho.

Sobre a mesa de uma residência qualquer, uma taça de vinho pode ser apenas um recipiente com bebida fermentada feita do suco de uvas, muito provavelmente degustada por indivíduos que buscam apreciar momentos de descontração, estejam eles sozinhos ou em companhia. Todavia, uma taça de vinho disposta sobre um altar cristão, no momento da eucaristia, passa a produzir efeitos de sentido diferentes; porque nessa ocasião específica, o vinho representa o sangue do Cristo. Eis aí o enunciado. Não é uma frase nem tampouco uma proposição. Mas faz ver aquilo que as formações histórico-discursivas lhe permitem.

No que concerne ao Diabo, se vemos aspectos alegóricos relativos a ele (como chifres, cauda e tridente vermelhos) desenhados em uma embalagem de preservativos em uma farmácia, certamente o enunciado que emerge ali não é aquele proposto pela ideia de Diabo da Idade Média; mas sim faz emergir o enunciado de que o Diabo é uma fonte de prazer, assim como o sexo deveria ser. Isto é, para proporcionar prazer ao seu parceiro, o indivíduo deveria ser sedutor, atraente e tentador tal qual o Diabo. Com esses simples exemplos tentamos demonstrar a aplicação do conceito de enunciado para Foucault. Nesse mesmo sentido, Machado resume a teoria foucaultiana do enunciado, quando conclui que:

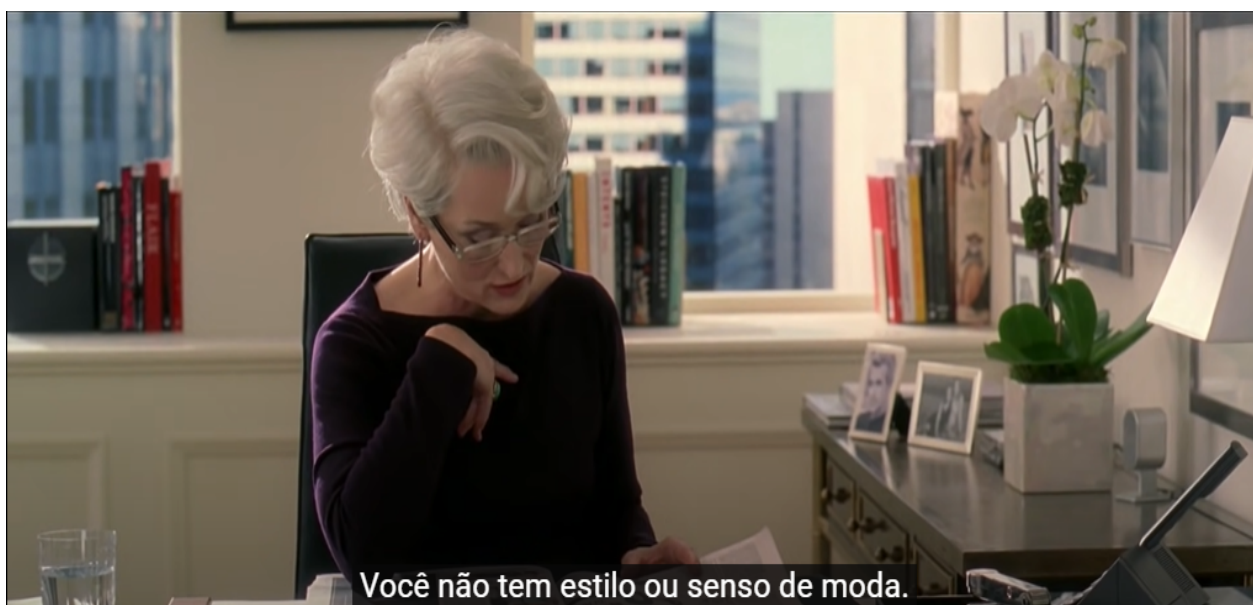
Em suma, o enunciado é uma função que possibilita que um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacione com um domínio de objetos, receba um sujeito possível, coordene-se com outros enunciados e apareça como um objeto, isto é, como materialidade repetível. É pelo enunciado que se tem o modo como existem essas unidades de signos. Ele lhes dá as modalidades particulares de existência, estipula as condições de existência dos discursos. Descrever um enunciado é descrever uma função enunciativa que é uma condição de existência. (MACHADO, 2007, p. 109).

Dito isso, entendemos que o enunciado pode ser reconhecido como tal pela observação da formação discursiva à qual ele pertence; ou seja, analisando

os padrões de relações entre os enunciados, para descobrir as condições de possibilidade e existência dos discursos, isto é, as regras e formas de sua manifestação, os principais conceitos gerados, as estratégias discursivas observadas e as funções do discurso em práticas não discursivas.

Desse modo, a partir de agora vamos proceder com a análise dos enunciados recortados da produção cinematográfica *O Diabo veste Prada* e organizados em séries enunciativas. Neste processo analítico adotamos a metodologia de assistir ao filme, recortar as cenas com os enunciados e agrupá-los em séries enunciativas. Dessa forma, buscamos compreender as técnicas de poder que fazem funcionar a mecânica do poder disciplinar nessa materialidade fílmica. Apresentamos, a seguir, nossa primeira série enunciativa.

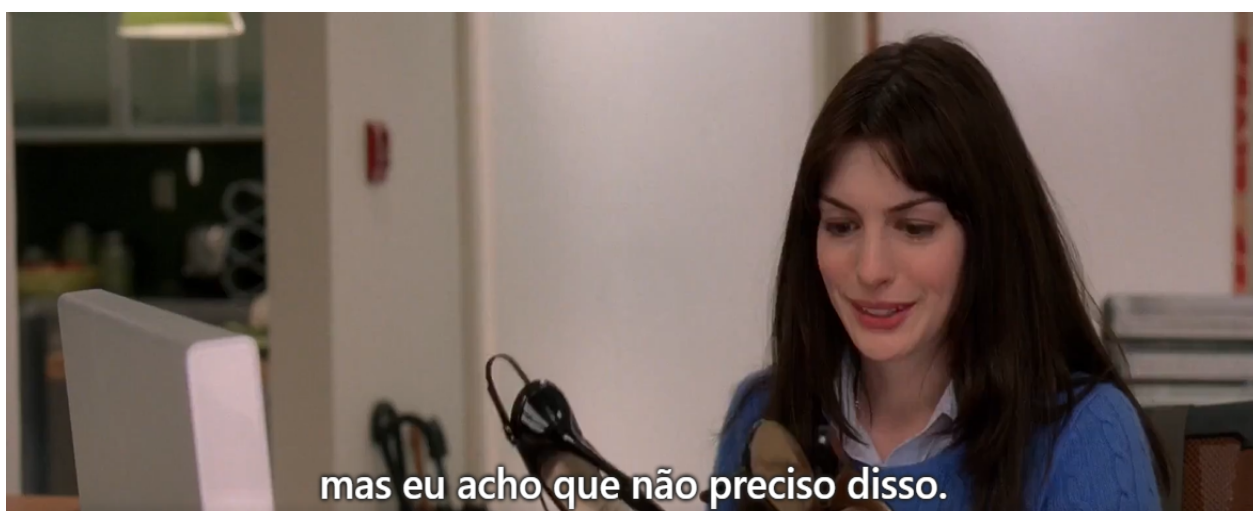
1)



2)



3)



4)



Nessa primeira série enunciativa destacamos 5 enunciados que nos permitiram evidenciar o funcionamento do poder disciplinar na relação entre Andrea Sachs e Miranda Priestly. É válido ressaltar que, o poder disciplinar atua em todas as direções; sendo assim, mesmo que a operacionalização desse poder não venha diretamente de Miranda, seus subordinados trabalham para que esse tipo de poder se mantenha em funcionamento. Na primeira imagem desta série enunciativa, Miranda analisa o currículo de Andrea, enquanto profere o seguinte enunciado: “Você não tem estilo ou senso de moda.”

Precisamos reafirmar aqui, algumas das principais características do poder disciplinar. Segundo a perspectiva foucaultiana, o poder disciplinar opera através da construção de uma rotina organizacional e é direcionado a indivíduos e grupos. Assim, Foucault considera o poder como um conjunto de técnicas cujos efeitos são alcançados através de práticas disciplinares.

As práticas disciplinares, por sua vez, são simplesmente as ferramentas de vigilância e avaliação que são usadas para controlar e regimentar indivíduos, para torná-los dóceis e conformados. Destarte, o controle social e organizacional do indivíduo envolve técnicas de práticas de disciplina, vigilância e coerção. Esse tipo de técnica pode ser evidenciado logo no primeiro encontro entre Miranda Priestly e Andrea Sachs. Mais especificamente, quando a editora de moda da Runway afirma que a candidata ao cargo de assistente “não tem estilo e nem senso de moda”, ela já está aplicando técnicas do poder disciplinar em relação ao posicionamento de sujeito que Andrea ocupa. Em outras palavras, Miranda deixa claro que, para que um indivíduo venha a ocupar a posição de sujeito-assistente da editora-chefe da Runway, ele deve, dentre outras características, possuir estilo e senso de moda.

Por falar em moda, existe um detalhe importante sobre uma norma de conduta imposta às mulheres que trabalham na revista Runway: todas elas de-

vem usar sapatos de salto. Todavia, Andrea se recusa a se adequar a essa regra. Ela acredita que, uma vez que Miranda a contratou sabendo que ela não tinha estilo e nem senso de moda, ela estaria liberada do cumprimento dessa norma. É isso que vemos nos recortes 2, 3 e 4, no diálogo entre Andy (apelido de Andrea Sachs) e o diretor de arte da revista Runway, Nigel (interpretado pelo ator Stanley Tucci). Na imagem número 2, ele entrega um par de sapatos de salto para Andrea e diz: “Eu imaginei que você calçasse 35.” Esse enunciado faz ver técnicas do poder disciplinar sendo operacionalizadas por meio dos subordinados de Miranda; o que Foucault denomina de “vigilância hierarquizada”.

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (FOUCAULT, 1999 p. 201).

Diante disso, percebemos o quanto o poder disciplinar está arraigado nos indivíduos, fazendo com que assumam a posição de sentinelas contínuas. Reagindo a essa vigilância hierarquizada, já nos recortes 3 e 4, Andrea tenta mostrar resistência em relação ao cumprimento da regra imposta pela editora-chefe da Runway. Logo, vemos emergir os enunciados: “Mas eu acho que não preciso disso” (referindo-se aos sapatos) e “Miranda me contratou. Ela sabe como eu me visto” respectivamente. Entretanto, segundo Foucault, a resistência a essas práticas disciplinares apenas demonstra e reforça a necessidade de disciplina. Sendo assim, compreendemos que o objetivo desse tipo de poder é fazer com que os indivíduos se mantenham sob vigilância, se disciplinem e treinem a si mesmos (como no caso de Nigel em relação à Andrea); mas isto é feito através dos valores e objetivos que refletem os interesses de outros e não do indivíduo

(neste caso, os interesses de Miranda). Depreendemos, por conseguinte, que o poder disciplinar transforma uma pessoa em uma ferramenta para outros interesses; ele cria novos sujeitos. É isso o que veremos na próxima série enunciativa.

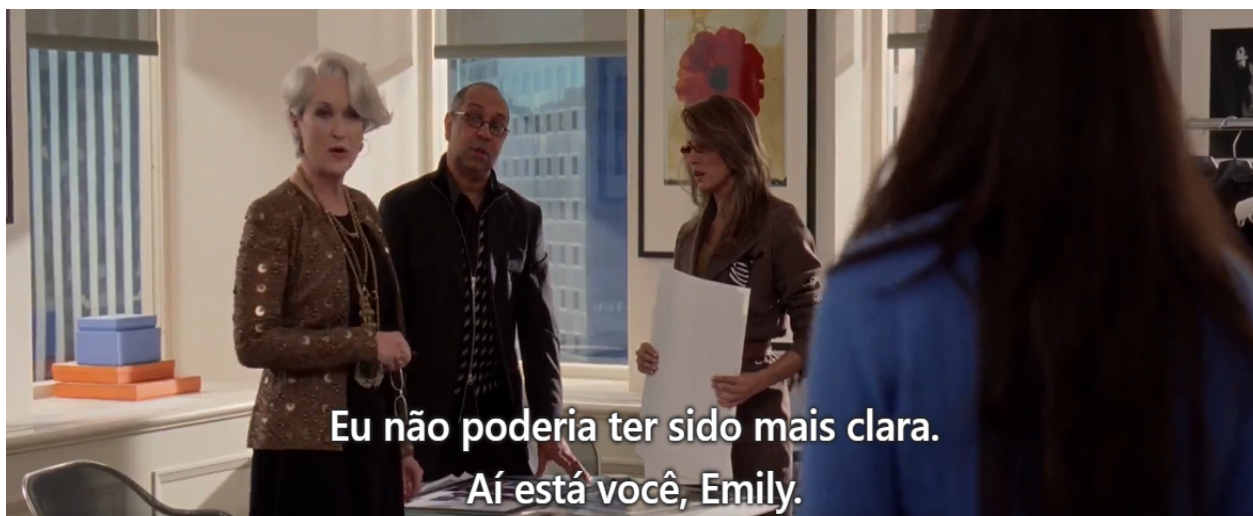
Nesta série, Miranda chama Andrea de “Emily” e espera que a jovem atenda seu chamado. Embora esse não seja o verdadeiro nome da assistente da editora, ela é obrigada a responder como tal. Ora, nosso nome é uma parte importante de nossa identidade. Ele carrega profundo significado pessoal, cultural, familiar e histórico. Ele também nos dá uma noção de quem somos, as comunidades às quais pertencemos e nosso lugar no mundo.

Em outras palavras, nosso nome é parte integrante de nossa constituição enquanto sujeitos. Segundo Foucault (1995, p. 235), “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento.” Considerando essa afirmação, podemos dizer que, quando Andrea aceita ser chamada por outro nome que não o seu próprio, ela está sendo sujeita à sua relação de poder com Miranda através do controle e da dependência. Ela depende do emprego para sobreviver.

5)



6)



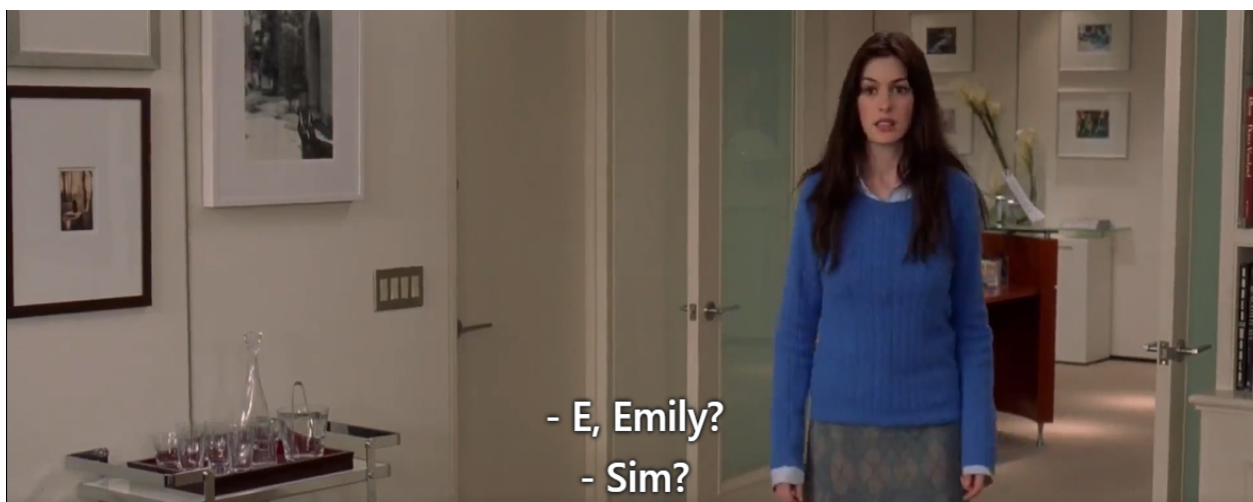
7)



8)



9)



Nos recortes de números 5 e 6, Miranda chama por “Emily” quando, na verdade, estava chamando Andrea. Em seguida, no momento em que Andy se apresenta, a editora-chefe da Runway profere o seguinte anúncio: “Aí está você, Emily”, confirmando então o ato de sujeição. Ou seja, pelo fato de Andy não ter estilo nem senso de moda (conforme proferido no enunciado do recorte número 1), Miranda recusa-se a chamá-la pelo próprio nome; isto é, para ser reconhecida como sujeito, Andrea deveria se adequar aos padrões da moda estabelecidos pela editora da Runway. Contudo, nos recortes 7 e 8, mais uma vez, a assistente tenta demonstrar resistência diante do evento e interpela sua chefe com os enunciados: “Na verdade, me chamo Andy” e “Meu nome é Andy, Andrea, mas todos me chamam de Andy”.

Conseguimos entender o enunciado proferido por Andrea como uma tentativa de mostrar resistência ao poder; especialmente, se nos atentarmos para o detalhe de que, para Foucault, a resistência está impreterivelmente imbricada nas relações de poder, mesmo quando há um desequilíbrio entre elas.

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro.

Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, [...] não haveria, de forma alguma, relações de poder (FOUCAULT, 2004, p. 277).

Quer dizer, isso mostra um posicionamento do nosso eu contra os poderes externos que normalizam, subjetivam e delimitam a conduta do indivíduo. Então, podemos afirmar que o objetivo da resistência é de garantir a liberdade do indivíduo no campo social. Visto que, “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir” (FOUCAULT, 1995, p. 18). Isso pode ser exemplificado quando Andy diz a Miranda qual era o seu verdadeiro nome e, por conseguinte, como ela gostaria de ser chamada.

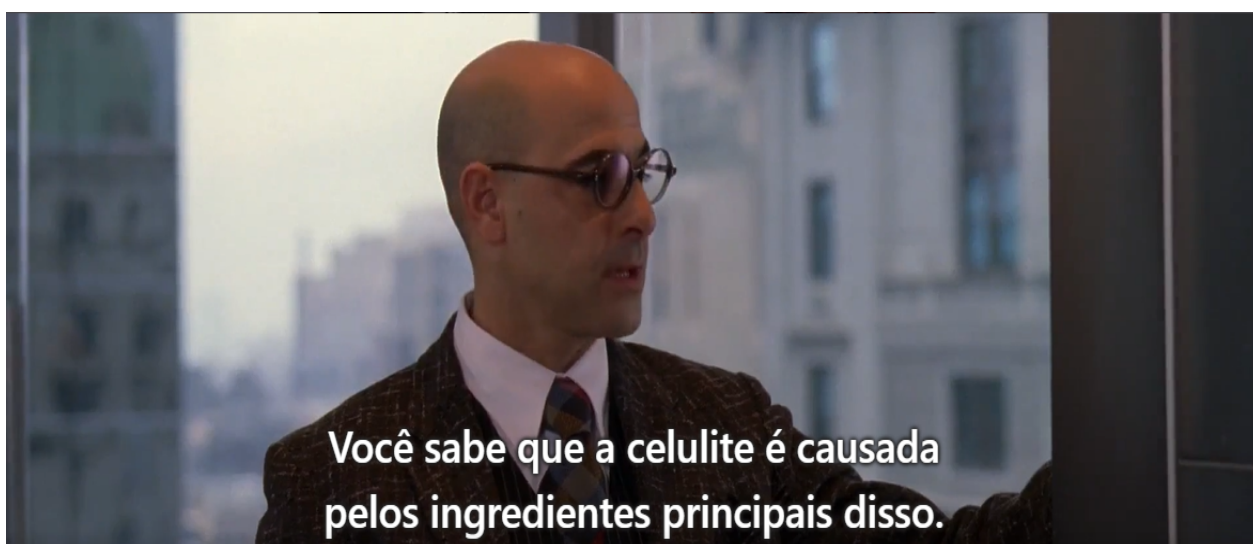
Apesar disso, a editora-chefe da Runway reitera seu posicionamento de sujeito-chefe no âmbito de sua relação de poder com Andrea e continua chamando-a de “Emily”, como pode ser evidenciado no enunciado do recorte número 9: “E, Emily?”, ao que Andrea responde: “Sim?”. Em vista disso, a assistente sucumbe ao poder disciplinar de sua chefe e escolhe permitir a substituição de seu próprio nome.

Prosseguindo com nossa análise da materialidade fílmica de *O Diabo Veste Prada*, conseguimos mostrar mais uma vez a atuação do poder disciplinar sobre Andrea Sachs, enquanto ocupa a posição de sujeito-assistente na revista de moda Runway. Como veremos a seguir, na próxima série enunciativa, não é só o nome de Andy que foi alterado pela operacionalização do poder disciplinar. A vigilância contínua dos corpos, fruto do exercício desse poder, fará com que Andrea mude sua aparência, algo que, segundo ela, estaria fora de cogitação quando aceitou a vaga de emprego.

10)



11)



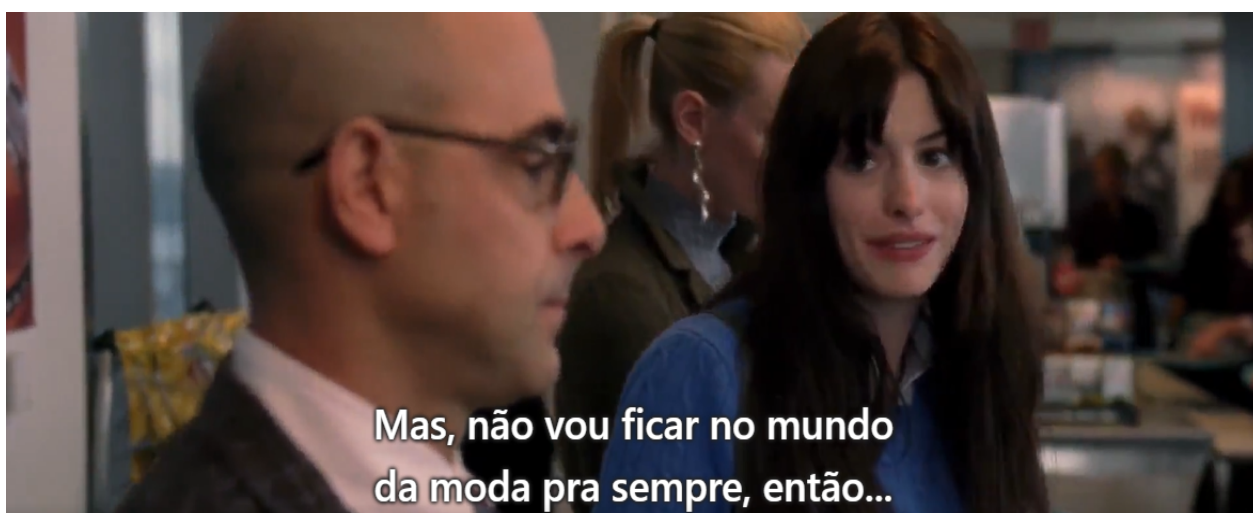
Na sequência dos recortes analisados, vemos acima, nas cenas de número 10 e 11, a vigilância exercida por Nigel sobre o corpo de Andrea Sachs, colocando em funcionamento mais uma vez o poder disciplinar; desta vez, no que tange à alimentação da jovem. Enquanto a assistente escolhe o prato que vai comer, o diretor de arte da Runway salienta que aquele alimento pode ser prejudicial para mulheres que buscam um corpo escultural, com base nos padrões de beleza do mundo da moda.

Assim, vemos emergir os seguintes enunciados: “Cereais com bacon” e, em seguida: “Você sabe que a celulite é causada pelos ingredientes principais disso”. Se lançarmos um olhar sobre as formações discursivas que atravessam esse acontecimento, veremos que Nigel não está preocupado com a saúde de Andrea; por outro lado, ele discretamente possibilita a manutenção do poder disciplinar, com o intuito de assegurar que a assistente de Miranda mantenha um corpo moldado segundo as normas do universo da moda. Conforme explica Foucault, o poder disciplinar – através da vigilância hierarquizada – pode atuar tanto de maneira indiscreta quanto discreta, especialmente nas relações entre chefe e subordinados.

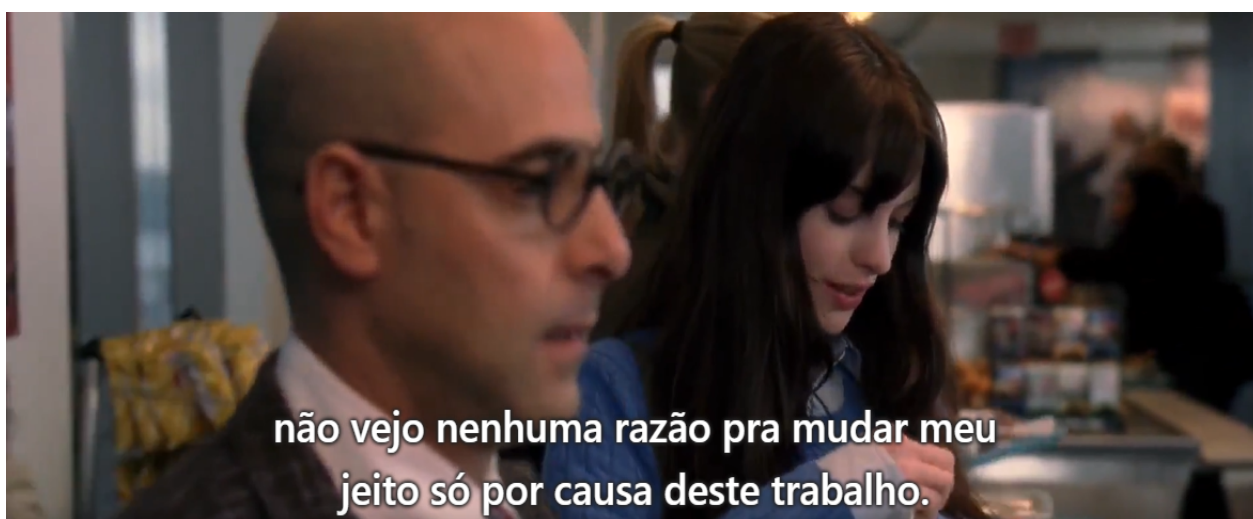
O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 1999, p. 202).

Os enunciados supramencionados permitem ver que, embora Andrea ainda continue resistindo à atuação do poder disciplinar sobre si mesma, o curso da ação indica que ela sofrerá um processo de docilização por parte desse tipo de mecânica do poder. Suas tentativas de resistência não param, conforme veremos na próxima sequência enunciativa.

12)



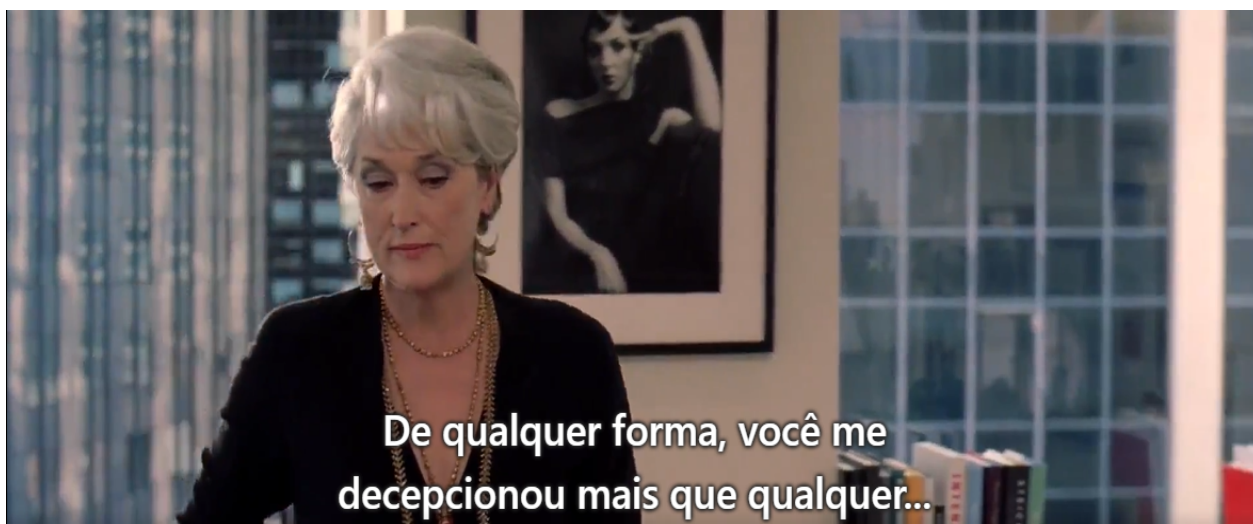
13)



Os recortes de números 12 e 13 trazem os enunciados da tentativa de resistência de Andrea Sachs, em desfavor da vigilância hierarquizada advinda do diretor de arte da revista Runway. A jovem jornalista diz: “Mas, não vou ficar no mundo da moda para sempre, então...” e completa: “não vejo nenhuma razão pra mudar meu jeito só por causa deste trabalho”. Como já vimos, a resistência acontece concomitante ao poder. Segundo Foucault, para que se estabeleçam as relações de poder é necessário que haja resistência; do contrário, seria estabelecido um regime de escravidão.

Na sequência, a próxima série enunciativa que analisamos traz um acontecimento entre Miranda e Andrea. Miranda fala abertamente sobre sua decepção em ter contratado Andy para o cargo de segunda assistente. Até este momento, a jovem jornalista continuava resistindo ao poder disciplinar exercido por Miranda e seus subordinados sobre ela; o intuito era que Andréia se rendesse aos padrões disciplinares impostos pela editora-chefe da Runway. Todavia, como a moça apresentou resistência até este ponto, Miranda decide ser objetiva em demonstrar sua decepção.

14)



15)

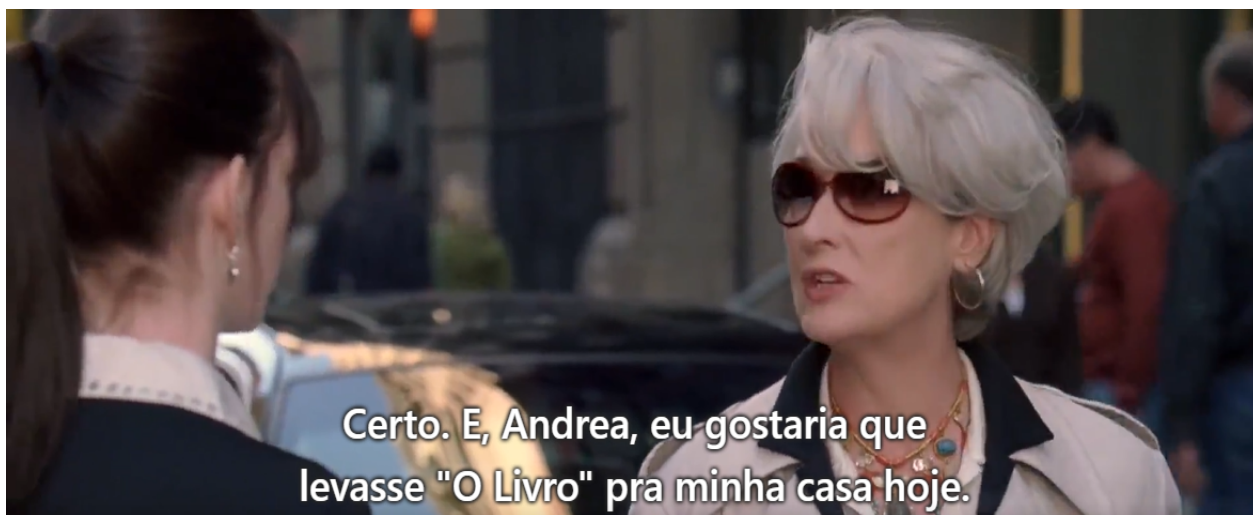


Com base nos recortes supramencionados, depois de ter visto todas as tentativas de disciplinarização falharem em relação à sua segunda assistente, Miranda apresenta seu ultimato. A editora-chefe da Runway faz vir à tona a relação de poder estabelecida entre ela e Andrea. As formações discursivas que atravessam o enunciado: “de qualquer forma, você me decepcionou mais que qualquer... mais do que qualquer outra garota tola”, tendem a colocar em xeque a permanência de Andy no cargo de segunda assistente de Miranda. No desenrolar da narrativa, veremos que, a partir deste acontecimento, Andrea Sachs decide se submeter à mecânica do poder disciplinar, adequando-se aos padrões de moda e beleza estabelecidos pela comandante da Runway.

Na próxima e última série enunciativa, dos recortes selecionados para a realização desta análise, veremos uma Andrea docilizada e completamente modificada pela atuação do poder disciplinar. Sua total adequação às exigências de Miranda moldou seu caráter, conferindo à segunda assistente um posicionamento de sujeito reconhecido pela editora-chefe da Runway.

É válido lembrar que, nos recordes de números 5, 6, 7, 8 e 9, destacamos a recusa de Miranda Priestly em reconhecer Andrea como sujeito assistente da editora-chefe da Runway. Mostramos, inclusive, que a chefe de Andy se recusava a chamá-la pelo nome, atribuindo-lhe o pseudônimo de Emily. Contudo, a partir do momento em que Andrea se submete à mecânica do poder disciplinar operacionalizada por Miranda e seus subordinados, a jovem não só obtém reconhecimento como sujeito-assistente, mas também recebe confiança e credibilidade de sua superior.

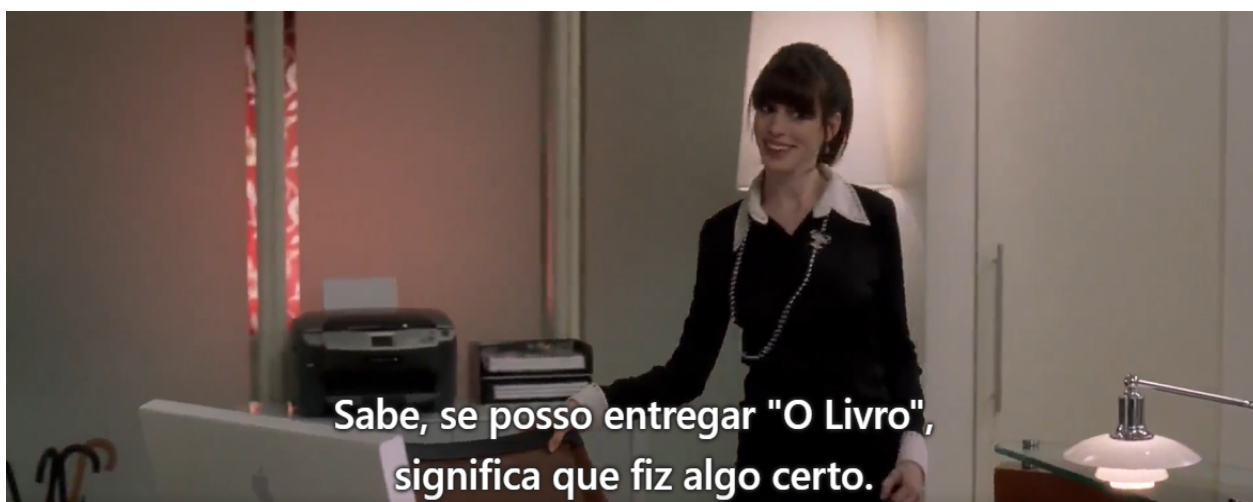
16)



17)



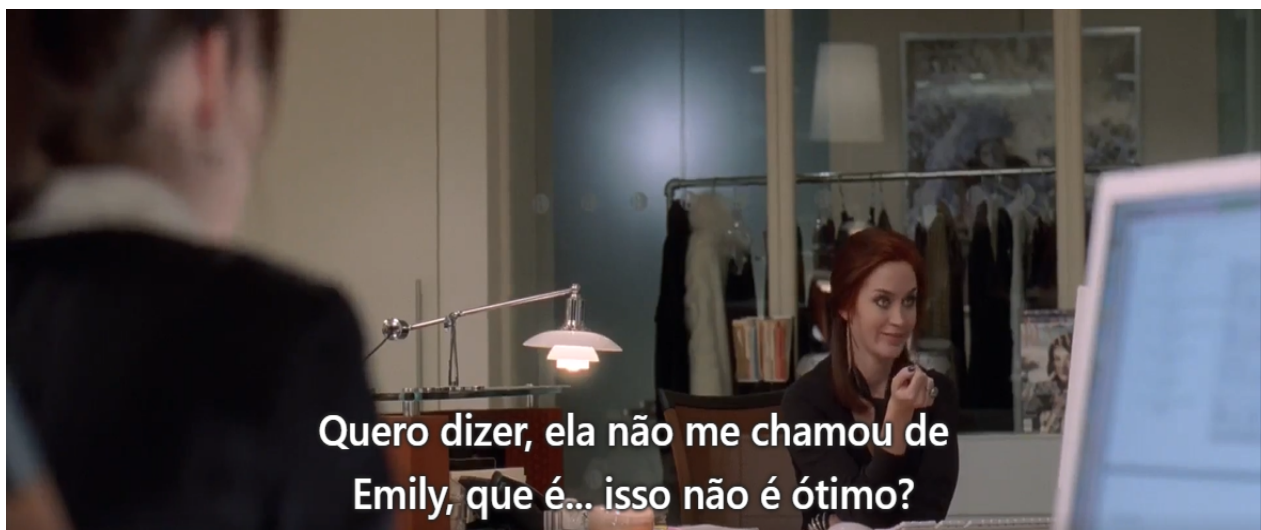
18)



19)



20)



Diante dos recortes apresentados acima, precisamos destacar três aspectos que demarcam o reconhecimento de Andrea Sachs enquanto sujeito-assistente, após ter tido seu caráter moldado pelo poder disciplinar imposto por Miranda Priestly. Em primeiro lugar, Miranda finalmente chama sua assistente pelo nome correto “Andrea”, como podemos evidenciar no enunciado que emerge no recorde de número 16: “Certo. E, Andrea, eu gostaria que você levasse ‘O Livro’ pra minha casa hoje.”

Em segundo lugar, vemos que a chefe da Runway solicita que Andrea leve “O Livro” para sua casa. Esse livro se trata de um prospecto, ou seja, uma síntese de tudo o que será lançado na próxima edição da revista Runway e, portanto, é mantido em absoluto sigilo. Esse rascunho da publicação é entregue à Miranda todas as noites, em seu apartamento, por sua assistente de confiança. Em terceiro lugar, temos o elemento que consagra o reconhecimento de Andrea como posição de sujeito-assistente de Miranda; isto é, a editora-chefe da Runway autoriza Andy a pegar a chave de seu apartamento. Isso pode ser visto, no enunciado proferido no recorte de número 17: “Fale para Emily te dar a chave”.

Nesse ínterim, vemos emergir três visibilidades possibilitadas pelos enunciados provenientes dos recortes supramencionados; a saber, o nome próprio de Andrea, a chave do apartamento de Miranda e O Livro. Esse último elemento possui tamanha importância, que aparece escrito em letra maiúscula. Ao observarmos esses enunciados sob a perspectiva da análise do discurso foucaultiana, veremos que por trás de um nome, uma chave e um livro está o enunciado da constituição de Andrea Sachs como sujeito-assistente de Miranda Priestly, bem como a legitimação de seu posicionamento no mundo da moda, após ter sido moldada pelo poder disciplinar.

Dando continuidade à nossa análise, os recortes de números 18, 19 e 20 apresentam Andrea proferindo os seguintes enunciados: “sabe, se posso entregar ‘O Livro’, significa que fiz algo certo”; “e você sabe que ela me chamou de Andrea?”; “quero dizer, ela não me chamou de Emily, que é... isso não é ótimo?” respectivamente. Considerando os enunciados destacados acima, percebemos que Andy já não se identifica mais como a jovem jornalista que pro-

curou emprego na Runway no início do filme; nem tampouco sustenta a afirmação feita por ela anteriormente, quando disse que não via razão para mudar seu jeito só por causa desse trabalho. Ela agora, além de demonstrar orgulho por fazer parte da Runway, exhibe como troféu a conquista de ser chamada por seu próprio nome pela editora-chefe da revista, além de ter conquistado a confiança de Miranda, ao ponto de ser encarregada de levar O Livro até a casa da chefe.

Na verdade, Andrea Sachs foi subjugada pelas técnicas de poder disciplinar operacionalizadas pela mecânica das relações de poder e, como resultado disso, constituiu-se como um novo sujeito dócil, útil e produtivo. Assim como explica Araújo (2001, p. 114): “note-se que a subjugação disciplinar, longe de ser total e violenta, vale-se de táticas e procedimentos que se instalam nas relações imediatas entre os indivíduos, tomados sujeitos e sujeitados por autoridades competentes, técnicas, gerenciais. O corpo útil, produtivo e submisso é componente essencial das sociedades modernas.”

Assim que se tornou devidamente útil e disciplinada, Andrea conquistou sua posição de sujeito na revista Runway e passou a ser reconhecida por Miranda Priestly, não mais como a segunda assistente, mas sim como a primeira. Em vista disso, entendemos que os sujeitos são capazes de resistir e responder às relações de poder de diferentes maneiras, desde a obediência até a subversão. No caso de Andy – no âmbito da análise dos recortes elencados neste trabalho –, houve um momento em que a jovem tentou mostrar resistência às técnicas disciplinares impostas a ela, porém, não foi capaz de resistir ao “Diabo” por muito tempo e acabou cedendo às regras de Miranda e do universo da moda, para se tornar um novo sujeito.

Considerações Finais

Finalmente, chegamos à conclusão de que, mais do que uma imposição constante vinda de cima, o poder deve ser entendido a partir da mecânica como molda o sujeito. Nesse sentido, analisamos as técnicas do poder disciplinar que moldaram e docilizaram a assistente de Miranda Priestly, Andrea Sachs. Demonstramos que as relações de poder estão presentes em todos os meios sociais; mais que isso, conseguimos exemplificar, por meio da análise discursiva foucaultiana dos enunciados, como essas relações de poder constituem os sujeitos.

Ao percorrer as formações históricas, fomos capazes de explicar as formações discursivas que contribuíram para que Miranda Priestly recebesse o rótulo de “Diabo”, na materialidade fílmica *O Diabo Veste Prada*. Por meio do método Arqueogenealógico, proposto por Foucault, conseguimos elucidar a dinâmica dos enunciados, como emergem e como podem ser utilizados como instrumento para a análise do discurso.

Sobretudo, foi por meio da análise das séries enunciativas que conseguimos demonstrar, com maior clareza, o funcionamento da mecânica do poder disciplinar e seus propósitos de moldagem sobre os indivíduos para que, assim, por meio das relações de poder, eles se constituam como sujeitos. Além disso, destacamos a coexistência entre resistência e relações de poder; posto que, as formas de resistência não só são moldadas pelas relações de poder existentes, mas também é a resistência que reforça e/ou cria relações de poder.

Concluimos, então, que as relações de poder dependem da manifestação de resistência, porque ambas coexistem nos processos de constituição dos sujeitos. É assim que acontece a operacionalização do poder em todas as esferas

sociais, onde resistir é visto como meio de garantir a liberdade social. Por isso vimos vários exemplos de resistência apresentados pela personagem Andrea Sachs, enquanto ocupava (ou tentava ocupar) o lugar de sujeito-assistente de Miranda Priestly, na produção cinematográfica de *O Diabo veste Prada*.

Como dissemos no início desta pesquisa, a materialidade fílmica que escolhemos como *corpus* oferece um leque de possibilidades analíticas, no campo dos estudos discursivos. Por essa razão, nos restringimos a trabalhar com a questão do poder disciplinar e a operacionalização de suas técnicas no contexto da relação entre chefe e subordinado, entre Miranda e Andrea, ou melhor, entre o “Diabo” e sua assistente.

Referências

ARAÚJO, I. L. **A constituição do sujeito**. In: *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: EDUFPR, 2001. p. 87-122.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Como se exerce o poder?** In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. **As relações de poder passam para o interior dos corpos**. In: *Ditos e escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANCESCHINI, Bruno. **Discurso, dispositivo e resistência à violência simbólica em “Crescendo como Coy”**. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.35-54, 2017. (ISSN:2317-1006 - online).

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

PRADOFILHO, K. **Agenealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder**. Revista de Ciências humanas, Florianópolis, v.51, n.2, p. 311 -327, jul. Dez- 2017.

Referência do *Corpus*

O DIABO veste Prada. Produção de Wendy Finerman. Los Angeles: Century Fox

Film Corporation, 2006. 1 DVD (109 minutos): DVD, NTSC, son., color. Legendado. Port.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE MENTAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PRIMEIRA FASE

Geraldo Magela Gonçalves

Monizy Silva Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-0

RESUMO: O que parecia impossível há algum tempo - a convivência entre alunos “comuns” e aqueles com necessidades especiais - está se tornando o mais novo conceito em educação: a inclusão. Esta idéia, desenvolvida há cerca de uma década, diz respeito a aceitação e participação de todos, embora tenha como prioridade a inclusão de pessoas com deficiência-física ou mental no contexto social. Assim, de há algum tempo, várias pessoas – pais, pesquisadores e estudiosos do tema- verificaram que esse tipo de educação, que separa os alunos com necessidades especiais está longe de ser o ideal. E levantaram a bandeira de inclusão total- começando das pessoas com necessidades em escolas não especializadas, baseando-se no princípio de educação para todos. Partindo deste princípio, a inclusão deve ser vista como um projeto coletivo, onde a escola tem que repensar sua prática de partir de relações dialéticas envolvendo os educadores, a família e a comunidade. Para que haja inter-relação, faz-se necessário conhecer o longo processo da Educação Inclusiva, objetivando despertar a todos o respeito à diferença. Cabe a escola preparar para receber qualquer aluno da sua comunidade, dando-lhes novas oportunidades para desenvolver todas as suas po-

tencialidades. A escola que se propõe a aceitar esse desafio, deverá ter em mente que as transformações que poderão ocorrer em sua dinâmica, irão beneficiar não somente o aluno com necessidades especiais, mas a própria escola como um todo, que estará preparada para lidar com situações que fujam ao cotidiano. Esta escola tornar-se-á mais versátil, mas criativa, enriquecendo sua ação pedagógica.

Palavras-chave: necessidades especiais. Inclusão social. Ensino básico.

1. Introdução

A definição de inclusão que tem sido propagada por Carmo (2000:45), é a de que “incluir significa convidar a que se aproximem aqueles que estiverem historicamente excluídos ou deixados de lado”, é reconhecer que temos uma identidade universal, todos nós temos os mesmos direitos e obrigações. O ato da inclusão significa lutar contra a exclusão de todos os tipos: de mulheres, negros, homossexuais e também de portadores de necessidades especiais. É promover e manter o direito de participação da vida em sociedade.

O estudo da educação inclusiva partiu do pressuposto de que a inclusão é um desafio para a sociedade brasileira em especial para os trabalhadores da educação que estão inseridos em um contexto onde as distorções, as contradições, as discriminações não atingem apenas as crianças com necessidades educativas especiais, mas especialmente aquelas que estão à margem da sociedade, ou seja, que não respondem às expectativas do modelo ideal de indivíduo (crianças que têm comportamento aversivo, agressivos, históricos e sociais).

Tem sido muito comum encontrar crianças com deficiência mental inseridas em turmas regulares, entretanto é necessário questionar se, no processo educativo, no cotidiano da sala de aula, este indivíduo encontra-se de fato incluído, sendo assim, terá esse professor competência específicas e especiais

para lidar com os chamados deficientes mentais? E o comportamento da turma é de aceitação, de negação ou de indiferença? Como garantir que este indivíduo se sinta confortavelmente bem, uma vez que suas potencialidades são, no mínimo, diferentes?

É preciso fazer a inclusão uma prática educativa, que assegure ao indivíduo portador de necessidades especiais o direito a uma educação e conseqüentemente a oportunidade de emprego e socialização. De acordo com Sassaki (1998:63); assistente social, consultor de reabilitação e escritor, “não podemos mudar o deficiente, mas o ambiente é que deve ser mudado, a atividade psicossocial, o espaço físico, isso e muito mais, para que a pessoa deficiente possa desenvolver ao máximo suas capacidades”.

Na visão de Werneck (1997:41), “a inclusão só será realidade quando crianças com todas as oportunidades de aprendizagem informal e formal que oferece à outras crianças, o contrário, é uma forma de discriminação bem disfarçada pela ideia de que afeto resolve tudo”.

Além disso, convém explicar que a Constituição Federal de 1988 trata também da questão da qualificação da pessoa com necessidades educacionais especiais para o trabalho, tem aparentemente central das preocupações dos políticos neoliberais na qual não ultrapassam os limites da mídia. Isso tem se tornado presente, portanto, mais uma vez, o direito e o dever em relação a esses indivíduos. Porém é necessário que se esclareça à existência de uma distorção entre qualidade e equidade, ou seja, oferece-se supostamente um ensino de qualidade, mas não existe a garantia de espaço e oportunidades para o exercício profissional.

Assim, pensa-se em relação à *Educação Inclusiva* a idéia de pleno

desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o desempenho da cidadania, fica em larga medida comprometida, pois se há um mercado de trabalho onde a competição é deficiência mental, pois os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos.

Pela Constituição Federal (1998), Capítulo II, Seção I, artigo 205, traz a seguinte afirmação: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Com base nesta afirmação, entende-se que a Educação tem sido um tema bastante discutido e ainda discutível no âmbito da lei nas últimas décadas, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 93-94 de 1996 em que algumas inovações permitem ampliar questões fundamentais, isto é, autonomia, democracia, universalização dentre outros. Nesta questão de educação enquanto direito, preconizada pelo artigo acima citado, uma reavaliação deste conceito; direitos de todos, uma vez que a realidade brasileira é muito complexa.

Cada indivíduo, com personalidade própria e padrões específicos de desempenhos e dotado de um potencial que convenientemente orientado, pode permitir quase sempre, a sua auto realização. Assim estamos defendendo a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias dentre as quais inserem alunos que apresente necessidades especiais. O direito a uma vida plena, ou usufruto da cidadania não pode ser negado ao educando. À escola cabe a responsabilidade de fazer valer esse direito.

O Brasil está engajado no momento pela escola inclusiva, pois 10% da população brasileira são pessoas com necessidades educativas especiais e

aguardam a oportunidade de participar plenamente da vida em sociedade como têm direito. Por isso, Pereira citado por Mantoan (1980:11), afirma o seguinte: “integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai além de decolar ou manter excepcionais em classes regulares e parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.”

A partir das ponderações acima pode-se compreender que integração não é apenas manter o deficiente em salas de aulas regulares, mas é papel da escola esta assumência, esta fundamentação e modificação dos conceitos de participação, colaboração e adaptação, embora outras instituições como a família e a igreja tenham uma participação muito importante, porém é da instituição escolar a maior parcela. Isto forma a integração do deficiente uma questão decisiva, entretanto percebe-se que isto não ocorrerá em curto prazo, uma vez que atitudes iguais a esta exigem envolvimento de toda sociedade, demandando assim um grande esforço e organização para gerações futuras. Convivendo em nossa prática educativa com essa contradição, nós sentimos estimulados a desenvolver essa monografia como contribuição para superação das dificuldades por nós certamente por muitos colegas que convivem com a mesma situação.

Desta maneira apresentamos a seguinte problemática: como os professores da educação na primeira fase do ensino fundamental deverão desenvolver uma prática pedagógica voltada os alunos deficiência mental?

De acordo com o problema anunciado apresentamos os seguintes objetivos: Analisar a educação inclusiva através de bibliografias, verificando até que ponto o ensino ministrado está integrado os alunos com necessidades educativas especiais na sociedade, compreendendo por meio de referências bibliográficas, o processo de inclusão no ensino fundamental de primeira fase, refletindo a partir da Declaração de Salamanca (Unesco 1994), como princípio

fundamental para a educação especial, uma vez que esta oportunidade ao aluno com necessidades educativas especiais de ter melhor acesso à sociedade com qualidade de vida, e acima de tudo, acreditar que o futuro as escolas inclusivas possam trabalhar no sentido de que as crianças com necessidades educativas especiais caminhem juntas, vencendo assim a barreira do preconceito.

A pesquisa será do tipo bibliográfica, contando com levantamentos de instrumento de coleta de dados e utilizando a referência do materialismo histórico dialético para análise de tais dados.

No capítulo I, faremos um histórico da Educação Inclusiva. Constituinte num referencial para nortear o atendimento educacional ao aluno com necessidades Especiais, pois o processo de exclusão que a vinha gerando para todas as crianças indiscriminadamente, fez compreender as mudanças que deveriam ser realizadas na Educação em vistas a construção de uma pedagogia mais humanizadora. Trataremos também de deficiente mental conceituando-o, classificando-o e relatando as suas determinantes da deficiência. Num segundo momento, passaremos a fazer uma reflexão numa dimensão valorativa, e não mais descritiva, buscando revelar as condições em que o deficiente mental existe em nossa sociedade.

No capítulo II, buscaremos refletir dentro das políticas públicas inclusivas, a complexidade que permeia a questão da Inclusão, tendo levado especialistas, organismos nacionais e internacionais a discutirem formas de como reestruturar o sistema educacional, a fim de atendermos os desafios dessa realidade cada vez mais presente, passando a exigir de todos os envolvimento uma postura e um compromisso mais efetivo dessa busca. Faremos também uma análise desenvolvendo uma reflexão sobre os projetos desenvolvidos na Educação para a diversidade numa perspectiva Inclusiva.

A evolução histórica e social do deficiente mental

Durante toda a história da humanidade, as pessoas com deficiências têm sido discriminadas pela sociedade, na maior parte do tempo, são encaradas como incômodos por suas diferenças e incapacidade para desempenhar as funções da vida cotidiana. Como o preconceito, acabaram tachadas de produto da degeneração da raça humana. A solução encontrada era escondê-las tirando-as do convívio humano com seres *normais* e até matá-las. Numa atitude assassina, vergonhosa e desumana, como fizeram os nazistas na Alemanha no século XIX.

Há muitos anos as questões que envolvem as deficiências estão em foco de estudos, pesquisas e reflexões de médicos, psicólogos e educadores. Muito já se percorreu no sentido de proporcionar um melhor atendimento a estas crianças, mas também é fato que estes avanços se encontram mais difundido nos grandes centros, ficando o interior desatualizado e desassistido. A partir desta constatação é que nos propomos buscar novos conhecimentos e caminhos embarrados em abordagens atualizadas que possibilitam e viabilizam o trabalho com deficientes mentais na busca da constituição de cidadania.

Muitas são as dificuldades e os percalços de quem se propõe a trabalhar, refletir, pesquisar na área da deficiência, principalmente em se tratando da deficiência mental. A situação se complica mais ainda quando a proposta é falar da inclusão do deficiente mental na rede regular de ensino. Para tornar este tema menos difícil de ser trabalhado, desenvolvemos nossos estudos buscando refletir cada uma das partes: Educação Inclusiva e deficiente mental dentro de perspectivas históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais.

Segundo Sassaki (1997, p. 60) são quatro fases na educação de pessoas com necessidades Educacionais Especiais: “fase da exclusão; fase da segregação; fase da integração; e fase da inclusão.” A primeira que corresponde ao período

anterior ao século XX, pode ser chamada Fase da Exclusão, na qual pessoas com deficiência eram tidas como indignas de educação escolar e eram excluídas do convívio familiar, pelos próprios pais que as deixaram sobre a responsabilidade de entidades assistencialistas para que ali, no modo geral o deficiente ficasse até a morte.

A segunda fase, chamada Segregação, lá no século XX, começou com o atendimento às deficientes, dentro de grandes instituições que entre outras coisas propiciavam classes de alfabetização. A partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, com a eclosão do movimento dos pais de crianças a quem era negado ingresso em escolas comuns, surgiram as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais, dentro das escolas regulares. O sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem vinculação de um ao outro: a educação regular e a educação especial.

A terceira fase localizada na década de 70, constitui a fase de integração, embora a bandeira de integração já tivesse sido definida a partir dos anos 60. nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção a ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns, ou especialmente em ambientes menos restritos. A educação integrada exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar excluindo aqueles que não conseguia adaptar-se ou acompanhar os demais alunos sendo que aqueles alunos excluídos ou iriam para uma escola especial ou deixariam de estudar.

A quarta fase, e de inclusão, surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se nos anos 90 e vai adentrar o século XXI. Essa fase, sem dúvida uma das mais importantes, vem demonstrar sua grande evolução na área educacional que infelizmente vem acrescentada com objetivos neoliberais nos quais apresentam-se mais interessados em inclui as pessoas com deficiências

no mercado de trabalho para que as mesmas passem a custar menos ônus para o estado, do que preocupar-se com sua condição de seres humanos. Essa fase está sendo reimplantada no Brasil pelas reformas neoliberais em educação, sendo a LDB 9394/96 o mais importante instrumento legal da inclusão.

O Direito à Educação para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Entendemos que inclusão ou ensino inclusivo não se resume a inserir o aluno na rede de ensino, mas realizar um trabalho integrado entre professores, família e sociedade para realização da inclusão social, pois os alunos portadores de necessidades especiais têm suas dificuldades, porém, também possuem habilidades que precisam ser descobertas e valorizadas, estimulando assim, sua autoestima e autoimagem; desenvolvendo sua capacidade de perceber-se como parte da sociedade, e não como uma parte da sociedade.

O professor que recebe em sua sala de aula um aluno portador de necessidades especiais, tem como desafio em sua atuação; perceber este aluno como uma que age, decide e pensa por seus próprios meios; assim, o professor deve estar convicto de sua função não é ensinar, mas criar situações através das quais a criança aprende.

Atualmente, novas tendências legais pedagógicas aconselham sempre que possível, a educação de pessoas com necessidades educativas especiais seja enquadrada no sistema geral de educação, para integrá-los na comunidade. Esse ponto de vista já está presente na LDB e Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Já na LDB 5.692/71, em seu capítulo I, artigo 9º, das diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau, confere destaque ao atendimento aos deficientes e dos superdotados que devem receber tratamento especial.

A educação especial teve suas normas gerais fixadas por deliberação da Constituição Federal de 1973, da coordenação de Educação Especial (CEE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde consta no seu artigo 175 parágrafo 1º, que a “Lei Especial disporá a assistência a maternidade a infância, adolescência e sobre a educação de excepcionais” também a Emenda Constitucional nº. 12 de 17 de outubro de 1982, assegura melhoria de condição social e econômica de pessoas deficientes, especialmente mediante:

- Educação Especial Gratuita;
- Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- Proibição de discriminação, inclusive quanto à administração ao trabalho de serviço público e salários;
- Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

[...]

Nos anos 90 declaração de Salamanca e o plano de Ação para a educação e pessoas com necessidades Especiais, foi adotado por 300 participantes representando 92 países e 25 organizações internacionais, presentes na Conferência Mundial sobre educação de Pessoas com Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha em junho de 1994, com o patrocínio da UNESCO e do Governo Espanhol. (Salto para o futuro; 1999:23)

[...]

Trata-se de mais complexo texto sobre a inclusão na educação, em cujos parágrafos fica evidenciado que a educação inclusiva, não se refere apenas as pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas deficientes ou não, que tenham necessidades educativas especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Sobre este assunto também a constituição de 1988 de a primazia ao atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, política mais tarde reafirmada na lei de Diretrizes e Bases da educação – Lei nº. 9,394/96. Embora possa ser considerado um avanço, tal político educacional continuou a se pautar pela visão das normais e as que se desviam desse padrão devem ser preparados normalizados para o convívio social. (ROSITA EDLER; 1997, p. 36).

A meta da Organização para as Nações Unidas é que até 2010, todas as escolas de rede pública sejam inclusivas, atendendo de forma igual às crianças deficientes ou não, que necessitem de educação especial, temporariamente ou permanente.

A Educação dos deficientes mentais no Brasil

A construção histórica da preocupação com a educação dos deficientes mentais no Brasil passa, assim como no resto do mundo, por determinações políticas, sociais culturais, históricas e educacionais. Assim sendo, a deficiência adquire um conceito sociológico, pois depende de como a sociedade se organiza, sendo esta organização determinante das formas com que ela lida com o deficiente desde o início da construção do mundo e da sociedade até hoje. Este conceito se modificou ao longo dos tempos como também o tratamento recebido pelos deficientes ou excepcionais ou pessoas com necessidades especiais, passando por vários momentos como sintetiza Amaral (1991, p. 36): “decorrentes dos Conceitos em vigência em diferentes momentos, sabemos dos fundos de omissão, de pessimismo de paternalismo exacerbado explícito, de paternalismo camuflado, de descrédito, de segregação, de credibilidade, de investimento em educação e reabilitação, de marginalização, de pseudo integração de integração real de luta pela cidadania [...]”

Ainda temos na atualidade um pouco de tudo isso. Depende apenas do espaço (local) do tempo e da consciência que lida com deficiência. Também os sentimentos são confusos, contraditório. Repulsa, medo, do, compaixão vontade de fazer crescer e crescer. Dentro dessa confusão sentimental das pessoas e em fase a tudo isso, o deficiente, a família, os profissionais que lidam com deficiência e a sociedade como um todo tem, muitas vezes, dificuldades de conhecer, lidar, conviver e aceitar a deficiência, por isso necessário se faz um clareamento do que seja a deficiência mental.

Conceitos causas e classificação do deficiente mental

Em sua recente proposta sobre a política nacional de educação especial, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) adota como conceito de deficiência mental o proposto em 1992 pela associação americana de retardo mental (1992, p. 110):

Retardo mental refere-se a uma substancial limitação do funcionamento presente. Isto é manifestação como um funcionamento intelectual significante a baixo da media, existindo concorrentemente com desabilidades relatadas em duas ou mais das grandes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, modo de vista, habilidades sociais, uso de recursos da comunidade, auto direção (orientação), segurança e saúde, funcionamento acadêmico e trabalho. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL, 1992, p. 110).

Este conceito e o mesmo definido pelos diagnósticos And Statical Manual do Mental Disorders (DSM) em 1994 que também discorre sobre os fatores predisponentes da deficiência mental (BENTO, 2000, p. 21):

- a) Hereditariedade: Erros inatos do metabolismo anormalidades de um gen-simples aberrações cromossômicas;
- b) Alterações precoces no desenvolvimento embrionário: mudanças de cromossomos;
danos pré-natais por toxinas (consumo de álcool pela mãe; infecções, tabagismo e drogas).
- c) Fatores perinatais e gravidez: má nutrição fetal;
prematuridade;
hipoxia;
trauma;
infecções virais e outras.
- d) condições medicas gerais adquiridas na infância:
infecções;
trauma;
intoxicações.
- e) influencias ambientais e outras desordens mentais:
privações materna, lingüísticas, sociais e outro estímulos;
distúrbios mentais e severos.

A CID (Classificação Mundial de Doença – Organização Mundial de Saúde). Classifica o retardo mental em (BENTO, 2000, p. 19) “Leve-Quociente de Inteligência de 50-69; Moderado- Quociente de Inteligência de 35-49; Grave-Quociente de Inteligência de 20-34; Profundo Quociente de Inteligência – menor que 20.”

Refletindo sobre a deficiência mental

Até o presente momento falamos do conceito, terminantes e classificação da deficiência mental. Sabemos que reflexão sobre o que o deficiente mental vai além da dimensão descritiva e chega a uma dimensão valorativa que tem obrigatoriamente um caráter histórico concreto, sendo assim a deficiência se encontra inserida em contingências preponderantemente sociais tais como sistema econômico, organização política, crenças e valores, leituras e interpretações sociais. Também sofre as consequências de um conjunto de ações / reações ou fenômenos deficiências e problemáticas das desvantagens em relação a algo ou alguém. Ora o deficiente, o anormal, o excepcional pressupõem, para que assim seja classificado, de uma eleição de critérios estatísticos, psicossociais, de caráter estrutural/ funcional que determina o normal, o ideal (CADERNO DE TV ESCOLA, nº. 1, 1998, p. 8-10).

Em nossa sociedade o ideal de normalidade pressupõe: masculinidade, heterossexualidade, juventude, cor branca, perfeição física e mental e produtividade. Segundo esses critérios socialmente construídos e legitimados o deficiente mental se encontra na dimensão da desvantagem, caracteriza um desvio de padrão. No entanto as atitudes frente a deficiência sofrerão uma progressão passando do extermínio ou marginalização para o assistencialismo de cunho paternalista e deste para o investimento nas potencialidades e reconhecimentos da cidadania.

Sabemos que esta visão, generosa, é ainda presente, quase sempre, apenas no discurso oficial e que ainda encontra muitos entraves conscientes e inconscientes, admitidos ou inconfessados, e para que de fato sai do discurso e se torne realidade precisamos refletir e construir uma nova ordem nas interações sociais superando paradoxos com sanidade – insanidade, perfeição – imperfeição – eficiência – ineficiência e passarmos a uma enfição social expressa nas individualidades que a compõem, pois como diz Mantoan:

Essas pessoas como as normais, desejam ser respeitadas, livres, independentes e cabe a nós oferecermos-lhes oportunidades em que tenha de decidir, optar, escolher de acordo com seus atos e suas vidas e aspiram poder competir com os demais, mas na garantia de que não serão logradas pela superproteção ou pela desvalorização prévia de suas capacidades e produtividade (MANTOAN, 1992, p. 52).

A vinculação entre cidadania e escola está presente na vida do homem e em sua trajetória desde os tempos mais remotos quando Comenús na sua *Didática Magna* (1612) “mesmo preservando a distinção das classes sociais, propõe a todos – pelo fato de todos serem homem no mínimo comum e universal de escolarização padronizada e publica com base no experimentalismo científico” (Mantoan; 1992, p. 53).

A escola como direito de todos foi proclamada há mais de cinquenta anos no Brasil. Com a constituição de 1934, influenciado pelos Pioneiros da educação Nova, vimos ser consagrados este direito, assim como a obrigatoriedade, e gratuidade e o dever do Estado para com a educação. A partir da constituição de 1934, o direito de acesso à escola por parte de todos brasileiros e a obrigação do Estado em garanti-los têm sido reafirmados.

A legislação específica que ampara a educação dos deficientes é muito bem reflita e exposta por Mazzota em sua palestra “polícia Nacional de educação Especial” proferida por ocasião da V Conferência de educação Especial em

1988. As leis que amparam a educação especial tiveram a Lei de Diretrizes e Bases na educação Nacional – Lei n.º 4.021/61, como a primeira a garantir o direito dos excepcionais à educação. Assim várias leis foram criadas no sentido de um atendimento de qualidade para os excepcionais, mas em nenhuma delas é clara o conceito de educação especial “Gerando ambiguidades, controvérsias e incoerências que desfiguram qualquer polícia de serviço” (MAZZOTTA, 1988, p. 68).

Também vários órgãos foram citados como o CNESO (Centro Nacional de Educação Especial), CORTE (Coordenadoria para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência). E, houve também vários programas criados por políticos nacionais elaborados com objetivos de conscientização, prevenção, atendimento e inserção no mercado de trabalho. Porém, muito há que se rever e reestruturar para uma correta atuação no atendimento, como por parte da sociedade. Mazzotta em suas reflexões conclui dizendo que “caracterizar a educação especial (polícia, administrativa e pedagogicamente) na educação é explica seu papel na educação escolar e na escola pública, classificado sua presença nas políticas sócias, significa revelar a posição assumida pelo Estado na Sociedade democrática brasileira.” (1978, p. 65).

A Escola como Lugar de Construção de Cidadania

Constatamos que a preocupação maior das pessoas e profissionais que convivem e lidam com o deficiente é a integração a adaptação dele à escola e a sociedade. Porém, em sua origem histórica, o sistema educativo brasileiro é excludente das grandes maiorias populares, tem um caráter elitista, se constrói por e para as minorias dominantes e envolve a não-participação dos setores populares nos benefícios, na orientação e na tomada de decisões acerca de edu-

cação. Portanto, é necessário “levar para debates profundos o papel e a função da escola na sociedade de nossos dias” (DAROS, 1988, p. 72).

A educação é um direito do cidadão e deve preparar para a vida, assegurar o domínio das condições para a participação na social, política e do trabalho e deverá, portanto, ser uma instância de preparação do cidadão: Mas o que é cidadão?

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, ainda no século XVIII coloca a propriedade como critérios do civismo. Buffa (1995, p. 71), em educação e cidadania Burguesa baseada em Burdeau apresenta o seguinte conceito.

É um homem de ordem, suficientemente esclarecido para poder escolher seus representantes com conhecimento de causa, bastante independente para estar ao abrigo das pressões. Ora que critério melhor que a posse de uma certa propriedade poderia permitir a segurança de que essas condições estão satisfeitas? A propriedade é uma garantia de afeição a coisa pública, pois o proprietário está interessado em sua boa gestão; a propriedade é um signo, ou ao menos uma suposição de instrução: ela é, enfim uma garantia de independência econômica, necessárias à liberdade de espírito.

Este conceito de cidadão, assim como os critérios para tal evoluíram e se modificaram com a história sendo hoje o cidadão aquele que tem direitos básicos, os direitos humanos à vida, à saúde, à educação e à moradia, e os direitos civis de liberdade, igualdade jurídica, dignidade e justiça. Estes direitos assim como os dos deficientes mentais, estão assegurados generosamente apenas no papel. A realidade é bem diferente. Mais o caminho que leva ao exercício da cidadania possa, inevitavelmente, pela educação.

Não é mais novidade a afirmação de que o progresso de um país só é possível se o seu universo educacional é amplo, de qualidade e capaz de atender a toda a população. Porém a responsabilidade da escola vai além do ensinar a ler, escrever, contar. A conquista do espírito crítico, da capacidade de associar-se, a prática das reivindicações de direitos e de espaços e de um viver melhor, e os reflexos de uma cidadania adquirida dentro dos movimentos de classes, nas lutas que são travadas diariamente por aqueles que buscam uma sociedade mais justa e democrática. Mas só podemos lutar e reivindicar algo se conhecemos toda uma categoria ou grupo de pessoas estiverem imbuídos e consciente da luta.

No Brasil há uma tendência de se achar que a conquista de um direito é dada por alguém e não conquistado na luta do dia-a-dia. Só a consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade, leva a organização das ações dos grupos. A cidadania, portando não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. A cidadania se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram.

Difícil falar na inclusão do deficiente mental na sociedade. São muitos os aspectos envolvidos e muitos também os obstáculos, as dificuldades que envolvem este processo. A sociedade dita suas normas e as pessoas com deficiência, que é um diferente, devem aproximar-se do preestabelecido, no normal, da perfeição, do saudável, do conhecido, isto é, normalizar-se.

Buscamos para exemplificar a dificuldade da sociedade em conviver com a diferença, o romance “menino de asa” (HOMERO, 1994), quando foi colocado como condição para que frequentasse a escola que ele mutilasse suas asas e ficasse como os demais, com os pés o chão. Pois bem, para enfrentar a

dificuldade da sociedade em conviver com a diferença, a pessoa deficiente deve mutilar-se para adequar-se ao molde pré-estabelecido. Por isso, Amaral afirma seguinte (1991, p. 54): “Suas diferenças devem ser neutralizadas ao máximo: sua aprendizagem, seu desempenho. Tudo isso deve aproximar-se do esteticamente usual, do pedagogicamente tradicional, de uma pauta de comportamento habitual”.

Precisamos então compreender os mecanismos que a sociedade busca para promover esta normalização. Necessitados desvendar o papel da família, da escola e do professor. Devemos compreender como a pessoa humana constrói a identidade deficiente ou de não deficiente. Um dos grandes desafios de educadores que trabalham nas escolas públicas enfrentam, é o de realizar um bom trabalho pedagógico nas salas de aulas, no contato direto educador/educando.

São vários os fatores que condicionam a prática docente e impedem, de certa forma, a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, desta forma, os problemas gerais de sociedade (econômicos, políticos), a estrutura e o funcionamento do ensino, a falta de condições específicas (material didático), a formação precária do educador, a ausência de uma política para a formação do educador em serviço, e outros, afetam negativamente alunos e professores nas aulas, no processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

Além de todas estas dificuldades já mencionadas, pode-se constatar uma outra que aparece no cotidiano da escola e tem comprometido muito a realização de um bom trabalho pedagógico. Trata-se de percepção estereotipada que os professores têm dos alunos e que aparece em expressões do tipo: os alunos são fracos, os alunos estão desinteressados, o elemento humano que está na escola é muito ruim.

São queixas como estas que os professores manifestam frequentemente em reuniões, encontros, sala de professores e cursos. Mas o conhecimento das condições objetivas das vidas dos alunos pode facilitar a elaboração de planos de trabalho pedagógico mais realista e produtivo. Isto implica que o educador conheça bem o seu ofício: saiba bem a finalidade da educação especial, o que ensina, e como ensina, e, principalmente, como relacionar-se profissionalmente com os educados procurando superar preconceitos e estereótipos, pois é nas relações e nas práticas que se produz o conhecimento, sendo objetivo da educação especial: “construir as resignações do sujeito excepcional no mundo não bastando dar-se conta do processo psicogenético sem pensar no espaço que possibilita aos alunos avançar e ocupar um novo lugar na família e na sociedade.” (HICKEL, 1992, p. 22).

Sabemos que esta tarefa não é fácil e que se constitui em desafio, pois implica na ressignificação de valores da instituição escolar e dos próprios professores que nela atuam. E se buscarmos uma escola igual para todos, sabemos da diversidade de clientela que encontramos em nossa sociedade, estaremos buscando uma escola teoricamente democrática, mas que na prática é discriminadora. Uma ação pedagógica diferenciada, principalmente para os deficientes mentais, é extremamente válida, pois o desafio maior é o de encontrar métodos, suporte filosóficos, lucidez para se saber de onde começar uma relação pedagógica formal face às distintas clientelas.

Desta forma, só após uma reflexão sobre a escola especial como produtora de estigmas sociais é que queremos superar o desafio de promover a ressignificação de valores, descobrindo como ensinar e como levar os alunos a aprender buscando sua integridade efetiva na sociedade, conquistando a cidadania.

Do ponto de vista teórico – metodológico e das visões do processo de mudança e transformação da sociedade os conceitos de cidadania e do próprio

deficiente mental evoluíram. Hoje a educação ocupa lugar central na busca coletiva da cidadania, isto porque ela se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, movimento educativo. O cidadão é a homem civilização, participante de uma sociedade de interesses, uma sociedade baseada na produção e na produtividade. Esta produtividade se alicerça na padronização ou normalização, lançando do processo as características pessoais do indivíduo. Ora, se o deficiente mental é um deficiente e foge dessa padronização, como construir-se como cidadão se sua produtividade e eficiência individual estão prejudicados.

Cidadania ou segregação dos encaminhamentos políticos que se darão, pois em um país subdesenvolvidos como o Brasil onde questão como o desemprego são ou serão tratadas como meras políticas paliativas e assistencialista, onde práticas sociais são cada vez menos elaboradas, condições físicas e mentais estão muito mais condicionadas à possibilidade que o indivíduo tem de gerar lucros, como esperar que está se democratize permitindo a liberação do potencial criador dos indivíduos?

Fazer estes questionamentos nos remete a um furo, que no presente, nos parece muito distante, ainda mais quando refletirmos sobre as formas como estão sendo conduzidas as políticas atuais, onde nem mesmo o indivíduo normalmente tem tido condições e oportunidades de construir sua cidadania. Mas precisamos incluir a deficiência do rol da cidadania, pois a deficiência não é a totalidade do deficiente e a igualdade democrática não se confunde com a negação das diferenças.

A incorporação do deficiente mental no mercado de trabalho e na sociedade acontecerá na medida em que construirmos práticas sociais que não estejam estritamente vinculadas à qualidade e produtividade, mas que elevam a qualidade de vida do deficiente mental, oportunizando um projeto de vida que atenda suas necessidades e de acordo com suas possibilidades. Sendo as-

sim, o deficiente mental passa a ser uma pessoa independente financeiramente, deixando então de ser dispendioso ao Estado, pois não necessitará mais de se aposentar.

Escolas regulares e suas metodologias para a inclusão do deficiente

Dentro de uma perspectiva a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, verdadeiramente democrática e de qualidade, como diz Mantoan: “cabe à escola encontrar propostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação” (1997, p. 48). Neste sentido, a educação inclusiva assume a importância maior dentro da expectativa de renovação e busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação e exercício pleno de sua cidadania.

Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino em todos os graus. No entanto, para que a escola possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve-se transformar num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.

Este novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja, na realidade é a construção de uma sociedade

inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui as pessoas com necessidades educativas especiais, no qual faz parte o deficiente mental (DM).

Werneck (1997, p. 42) coloca que “[...] a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.” Como já vimos anteriormente, o movimento pela sociedade inclusiva é internacionalmente, e o Brasil está engajado nele, o que no mínimo apropriado, já que temos cerca de 15 milhões de deficientes segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja maioria está, provavelmente, aguardando a oportunidade de participar da vida em sociedade, como é seu direito.

Assim, necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisa. Uma escola que não tenha medo de arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em respostas às necessidades de inclusão, como diz Mantoan (1997, p. 68) “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos.”.

É nesta busca de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. É dessa forma que todos se beneficiam da educação inclusiva, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e comunidade. São princípios da inclusão:

- Transformação da política educacional dentro dos princípios da ética, da valorização do ser humano, de uma escola para todos, possibilitando a formação dos educadores desta perspectiva;
- Projeto político – pedagógico para essa transformação deverá ser elaborado de forma participativa e com autonomia das comunidades educacionais;
- A construção de o conhecimento dar-se a partir dos novos processos de ensino-aprendizagem, à luz de referências teóricos e práticos pedagógicos baseado nas concepções sócio construtivas;

- Universalização do conhecimento através da sua democratização, garantindo a sua difusão através de uma literatura acessível e gratuita;
- A aceitação das diferenças individuais como um atrito e não como um obstáculo, não só pelos professores do ensino especial, mais de todos.
- A valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, partindo do trabalho pedagógico partindo do conhecimento que o aluno traz, levando em consideração sua realidade sociocultural, propiciando situações que favorecem a construção social do pensamento;
- A escola inclusiva deve se preparar para receber e educar os alunos independentemente de suas diferenças individuais, ao invés de moldá-los para que sejam capazes de acompanhar o ensino regular;
- Aluno não pode ser considerado globalmente pela sua deficiência e sim pelas suas potencialidades;
- Processo pedagógico deverá ser continuamente de forma que frente à avaliação das dificuldades experimentais pelos alunos diante do modo como o ensino é ministrado;
- A avaliação do aluno deverá ser um processo contínuo, tendo por outro lado o parâmetro do seu desenvolvimento obtido e, por outro lado, esse desenvolvimento em relação ao currículo previsto e aos demais educandos;
- Critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção;
- Recursos especiais de comunicação devem ser dotados como meios facilitadores da aprendizagem para educandos com necessidades educacionais especiais;
- Para desenvolver o processo de uma escola inclusiva, o professor além de conhecer as potencialidades dos alunos, tem de conhecer suas próprias condições;
- Necessidades de trabalhar educadores, alunos e pais para que tenham a compreensão das transformações que o processo pedagógico deve sofrer;
- Todos os educadores, independentemente de suas dificuldades e incapacidades serem permanentes ou circunstâncias, físico, intelectual, social têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes modos de Aprender;
- Estabelecer políticas educacionais que ofereçam uma educação inclusiva em todos os níveis de escolaridade;
- Relação de colaboração permanente entre todos os envolvidos no processo educativo: educadores, pais, alunos e profissionais de apoio;

- Bom ambiente afetivo, emocional na escola e na sala de aula;
- Enfoque metodológico e estratégico que permitam a diversificação do ensino;
- Disponibilidade e recursos de apoio àqueles que os requerem;
- Formação continuada dos educadores, envolvendo também pesquisas científicas que validem as diferentes experiências de escola inclusivas. (SALTO PARA O FUTURO, 1999, p. 45).

Falando sobre as principais características das escolas inclusivas citamos um quadro demonstrativo (SASSAKI, 1997, p. 127).

Tipo	Características
1. Um senso de pertencer	Filosofia a visão de que todas as crianças pertencem à escola e a comunidade e de que podem aprender juntos.
2. Liderança	O diretor envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias.
3. Padrão de excelência	Os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos
4. Colaboração e cooperação	Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mutuo (ensino de iguais, sistema de companheiro, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência aluno-professor, etc.)
5. Novos papéis e responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, psicólogos atuam mais junto aos professores nas salas de aula, todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem.
6. Parceria com os pais.	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
7. Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e quando necessário é oferecida tecnologia assistida.

8. Ambientes flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com o estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
9. Estratégias baseadas em pesquisas	Adaptação curricular, ensino de igual, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamentos em habilidades de estudar
10. Novas formas de avaliação	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas para avaliar o progresso de cada aluno rumo ao respectivo objetivo
11. Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos

A fim de efetivação concreta da Inclusão Educacional do Deficiente Mental, faz-se necessário a mudança de atitudes por parte da comunidade escolar. Desta maneira, destacamos que de acordo com as orientações apontadas pelo Salto para o futuro:

Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa deve ser participativo, isto é, deve envolver os educadores da educação especial e da educação regular. O professor especializado deve participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e participando de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. Ele precisa ter sempre, a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e possibilitando o envolvimento desta equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos deficientes e os demais o inclusive a partir de seus conhecimentos anteriores como professor. Precisa entender também que seus alunos desenvolveram meios diferentes de aprendizagem, e entendimento às vezes utilizam caminhos que o próprio professor desconhece. (SALTO PARA O FUTURO; 1999, p. 47).

Por outro lado, os professores de classes regulares poderão utilizar os recursos disponibilizados pela Educação Especial quando tiver em sala de aula um aluno com necessidades educativas especiais, mais, o mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quando a sua responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

Para um projeto educativo baseado nos princípios de integração/inclusão devemos pensar numa renovação pedagógica, que considere as diferenças, que seja baseada no princípio da Educação para todos como apontam as orientações internacionais.

Declaração de Salamanca

A realização da Educação Inclusiva foi deflagrada pela Declaração de Salamanca (1994), a qual proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação independente das diferenças individuais. Esta declaração teve com referência a Conferência Mundial sobre educação para todos.

Essa Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que reuniu delegados de 92 Governos e 25 ONGS. Teve lugar em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. Sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha. O Brasil não esteve presente, por questões burocráticas, internas do MEC.

Em Salamanca, foram realizados o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para todos de 1990. Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no

documento que contém as regras padrões e equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. A conferência propôs a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial.

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas. Crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. Nos contextos destas linhas de Ação o termo necessidades se origina em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Finalmente, um documento divulgado internacionalmente e com a Chancela da UNESCO traz, explicitamente, uma recomendação para o grupo de alunos que têm, especificamente, dificuldades de aprendizagem, citado como distinto das pessoas deficientes, embora dificuldades de aprendizagem possam se manifestar em todos os indivíduos.

Como decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada nesta Declaração, pode se dizer que há um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns tais como a maioria das crianças. Essa recomendação consensual levou ao conceito de *escola inclusiva*, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de bem sucessivamente educar a todas elas, inclusive aquelas que possuam desvantagens.

A proposta de que os alunos apresentem necessidades educativas especiais sejam oferecidos os mesmos arranjos educacionais a que tem acesso qualquer criança, é compatível com o princípio de normalização. Lembremo-nos

que este termo não é sinônimo de tornar deficiente “normal”, mas sugestivo de condições de vida, tais como as proporcionadas para os ditos normais.

Outro ponto de relevo na Declaração de Salamanca é o respeito às diferenças individuais, entendidas como características naturais dos seres humanos. Não se trata de “usar” as diferenças individuais como “desculpa” da desatenção da escola para a acentuada diferença de alguns justifica atribuir-lhes a responsabilidade de seus insucessos e, com isso, deixar de oferecer-lhes o atendimento educacional para suas necessidades.

Como corolário das diferenças individuais, no âmbito da educação. O processo ensino-aprendizagem deve ser adaptado às necessidades da criança e não a criança se adaptar ao que se pensa. Preconceituosamente, a respeito de sua aprendizagem.

A proposta é, pois, de uma pedagogia centrada na criança, o que deve reduzir, consideravelmente, as taxas de desistências e de repetência escolar. Escolas centradas nas crianças são além do mais, base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeita tanto a diferença quanto à dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social e imperativa.

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como procedimentos exclusivamente individuais ou decisões que envolvam apenas o professor e os alunos. Podem realizar em três níveis: “em âmbito geral, envolvendo o projeto pedagógico da escola; em âmbito particular, envolvendo o currículo desenvolvido na sala de aula; em nível individual.” (CARVALHO, 1997, p. 95).

Tais adaptações realizam-se de acordo com as necessidades do aluno, podendo ser dispensadas ou aplicadas de forma reduzida, ou, ainda, em alguns casos, de forma mais intensiva, dependendo das necessidades que forem identificadas.

Considerações Finais

Uma análise retrospectiva da história da Educação Especial que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos. Houve tempo em que pessoas com deficiências eram sacrificadas porque nada de útil representavam para a Sociedade.

Mas a mediada em que a dignidade do homem, seu direito a igualdade, a liberdade e a participação na sociedade, passaram a preocupar inúmeros pensadores, a história da Educação Especial começou a mudar. A rejeição aos deficientes transformou-se em compaixão, proteção e filantropia que até hoje perderam, apesar de esforços para alinhar estes sentimentos e substituí-los na busca dos direitos de cidadania.

Refletimos neste trabalho sobre pessoas com deficiências mentais, as condutoras típicas e as altas habilidades. Nosso modelo econômico, político e social, nas últimas décadas ignorou, sistematicamente esta verdade, tanto que existem milhares de pessoas com necessidades educativas entregues a famílias sem um mínimo atendimento as possibilidades. E preciso, portanto, reverter este quadro. Falar-se em cidadania sem lhes dar escola, sem entender as suas necessidades básicas deixando as em seus lares, entregues à própria sorte. Será um contrassenso. Elas não são frutos de acaso, elas existem, são cidadãos como outros quaisquer, pensam, sentem e como tal, devem ser respeitadas e atendidas.

Já não se acerta mais considerar o individual com necessidades educativas especiais como um ser passivo, que somente recebe os conhecimentos de seu meio. Hoje, sabemos, em interação com meio. Assim sendo, não mais segregá-los, mas proporcionar condições favoráveis e integradoras na rede regular de ensino valorizando seu potencial criativo como também sua socializa-

ção. Isso requer o envolvimento e compromisso de toda comunidade, famílias, sociedade, etc.

Nas últimas décadas, registraram-se no âmbito legal avanços consideráveis na conquista do exercício da cidadania. Também a educação especial e os deficientes tem tido seus direitos assegurados pela constituição, entre os quais o direito de uma “Educação de qualidade”.

Olhar o deficiente mental como um cidadão equivale a dar-lhe o que é de direito e não, a ter para com ele atitudes cristalizadas pela sociedade de piedade, preconceito e descrédito, se assim o fazemos, estamos contribuindo para e ele se enquadre e se identifique como deficiente, formando seu auto conceito, que é produto do conceito que tem dele no meio em que vive.

Precisamos ir mais além. Não olhamos o deficiente mental pela ótica da sua excepcionalidade, pelo que ele não tem pelos seus limites. É preciso rompermos com esta postura retrógrada, fruto de uma concepção estatística do indivíduo e da inteligência.

É preciso conhecer, apostar e investir nas suas possibilidades e busca as condições favoráveis para que elas se concretizem, conscientes de que ter deficientes ou limites não impossibilita o indivíduo de aprender, de avançar além do estado em que se encontra, de se desenvolver, de se integrar. Enfim de se tornar efetivamente um cidadão.

Referências

AMARAL, Lígia Assunção Amaral. **Algumas reflexões sobre a Evolução do conceito de Deficiência:** Apostila

BRASIL – MEC. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, SEESP Secretaria de Educação Especial, 1994

BRASIL – MEC. **Deficiência Mental. Deficiência Física.** Brasília, Secretaria de Educação a Distância (Caderno da TV Escola, n.º1, 1998).

BRASIL – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC. 1996.

BRASIL – MEC. **Salto para o futuro: Educação Especial.** Tendências atuam/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

BUENO, Silveira. **O incompetente no reino da incompetência.** São Paulo: Editora Paulista, 1995.

CARVALHO, Rosita Edlér. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COTTOLENGO, Vila São José Bento, **Uma Instituição a Serviço da Vida.** 5. ed. Trindade, Panfleto, 2002.

DAROS, Silva Zanatta. **Política Nacional de Educação Especial.** Cadernos Cedes 23. Educação Especial, 1981

HICKEL, Neuza. **Um olhar especial na educação.** Contribuição do Construtivismo para a Educação Especial Apostila.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a Deficiência Mental.** São Paulo: ED. Scipicione, 1989.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2000.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade Inclusiva.** Rio de Janeiro: WVZ, 1997.

SCHON, Donald. **Os professores e suas formações.** Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SNYDERS. Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles, PUC/SP, 1990.

VALADARES, Juarez M.; GOMES, Adilton G.; MOURA, César. Necessidade e superação: Formação de professores na E. M. Paulo Mendes Campos. Tessituras, no 1, Belo Horizonte, Cape/SMED, 1998.

CAPÍTULO 7

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E ATO POLÍTICO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS MENINAS E MULHERES COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL FEMININA NO BRASIL

Agnes Morgana Silva

Aryêtha Turbano Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-024-7

RESUMO: O presente artigo consubstancia-se no estudo do direito à educação como direito humano e ato político, além de abordar o tema como ferramenta de emancipação social feminina. Teve como objetivo descrever a partir dos direitos humanos das mulheres, a política nacional de educação feminina no Brasil, com o propósito de compreender e valorizar esse direito como processo de transformação e empoderamento das meninas e mulheres, frente à sociedade. O método básico de pesquisa utilizado foi o dedutivo, por meio de pesquisa teórica e qualitativa, a partir de material bibliográfico e documental, sendo utilizando como fontes de consulta: periódicos, livros, artigos científicos e afins. Ao final, concluiu que se faz necessário políticas públicas que aproximem cada vez mais as meninas e mulheres do acesso amplo ao

ensino, que promova valores de igualdade e emancipação feminina. Destaca-se ainda, que apesar da melhora no quadro da escolaridade feminina nos últimos anos ser bastante positivo, ainda não é o suficiente.

Palavras-chaves: Educação. Escolaridade Feminina. Emancipação. Feminismo.

1. INTRODUÇÃO

“A educação não é nem oriental, nem ocidental. A educação é a educação e é o direito de cada ser humano” (Malala Yousafzai).

No decorrer dos anos, tanto no Brasil como no mundo, percebemos a importância da educação e a crescente movimentação e mobilização dos movimentos sociais para inserção da elaboração de políticas públicas voltadas para educação, principalmente dos movimentos feministas quem entendem que a educação é uma poderosa ferramenta de emancipação feminina.

Sendo assim, nota-se a importância das políticas públicas no enfrentamento da desigualdade de gênero, principalmente voltadas à educação, visto que a escola é um ambiente de interação e socialização entre os alunos, e consequentemente alcança a vida para além da escola, sendo ferramenta essencial para desconstruir preconceitos e superar as desigualdades, principalmente no mercado de trabalho em que os homens são a maioria e ganham mais do que as mulheres.

O artigo teve como objetivo geral analisar, a partir dos direitos humanos, a política nacional de educação feminina no Brasil, com o propósito de compreender e valorizar esse direito como processo de transformação e empoderamento das meninas e mulheres, frente à sociedade.

A problemática do tema se baseia na seguinte indagação: Qual a importância da emancipação feminina através da educação e quais os obstáculos?

O prente artigo foi dividido em três partes. No primeiro tópico foi discorrido sobre o direito à educação como um direito humano e o surgimento do movimento feminista no Brasil. Além de abordar a luta das mulheres pelo acesso ao ensino, que teve início com o movimento feminista internacional em um contexto global.

No segundo tópico foi discorrido sobre a educação igualitária e o combate à desigualdade de gênero no ambiente escolar, que irá tratar sobre a definição de gênero e a construção do que vem a ser homem e mulher na sociedade, e como essa definição interfere no convívio das meninas e mulheres na sociedade e no ambiente escolar.

O terceiro tópico versa sobre a política nacional de educação feminina nacional como instrumento de transformação e empoderamento das mulheres brasileiras, e como a educação é um ato político transformador e uma poderosa ferramenta de emancipação social feminina.

Por fim, será feita breves considerações sobre como o cenário da educação no Brasil, apesar das várias transformações nos últimos anos ter contribuído para um aspecto positivo, ainda não é o suficiente para que seja combatida de forma plena a desigualdade de gênero.

O direito à educação como um direito humano e o surgimento do movimento feminista no brasil: a luta das mulheres pelo acesso ao ensino.

No contexto global, o movimento feminista surgiu em uma conjuntura cultural e social que sucedeu a Revolução Francesa, uma vez que as mulheres passaram a buscar os mesmos direitos conquistados pelos homens. Neste sentido, há que se falar nas ondas do movimento feminista. A primeira onda femi-

nista irrompeu no século XIX e as mulheres buscavam alcançar a igualdade em relação aos homens, por meio da educação (DUARTE, 2003).

A segunda onda deu-se dos anos 1960 à 1980. Nesta, após a conquista formal de alguns dos direitos relativos às mulheres, especialmente do conceito de igualdade entre os sexos, observou-se que tais ideais funcionavam somente formalmente, mas não eram, de fato, direitos garantidos e efetivados para as mulheres (CAMPOI, 2011).

Já a terceira onda elevou-se nos anos 90, abrangendo a ideia da diversidade entre as mulheres, ou seja, incluíram-se, nesta, os direitos de mulheres negras, homossexuais, entre outros. Neste momento, as mulheres avançaram em questões relativas à desigualdade de gênero, pois começaram a ter mais autonomia e liberdade (MIRANDA, 2015).

Quanto à quarta onda, existem diversas discussões se esta realmente existe ou não, entretanto, é explicada como um movimento “virtual”, onde as redes sociais funcionam como um instrumento de reunião para as mulheres e seus respectivos grupos e questões individuais (CASTRO, 2020). Assim sendo, relevante salientar que a luta feminista encontrou e encontra diversos obstáculos e desafios, visto que as mulheres precisam continuar lutando constantemente pelos seus direitos, entre estes, em especial, o direito à educação, que é ponte para a conquista e reivindicação de todos os outros.

Em consonância a educação como um direito universal é um instrumento mais do que necessário, principalmente à instrução social, direito esse que passou por diversas evoluções e discussões até alcançar o status de direito humano. Ao fim da Revolução Francesa e com a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no ano de 1793, a educação foi positivada no referido instrumento, sendo disposto em seu texto que: “a instrução é a necessidade de

todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (DDHC, 1973).

Neste sentido, com as transformações sociais, negativas e positivas, ao longo dos anos e a progressão das normas internacionais que tratavam sobre direitos humanos, a educação ganhou cada vez mais força. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), transcorreram as gerações dos direitos fundamentais, onde a educação desponta na 2ª geração/dimensão, que trata sobre os direitos sociais.

Ainda no plano internacional, a educação como um direito humano passou a ser positivada em diversos instrumentos, sendo o principal deles a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que determina em seu art. 26.2 a promoção de tal direito. Senão vejamos:

Art. 26. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Além da DUDH, outros instrumentos internacionais tratavam do direito e acesso à educação como direito humano, dentre eles podemos citar o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) e a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena (ONU, 1993).

Em território nacional, os primeiros indícios da efetivação do direito à educação deram-se no ano de 1548, através dos padres denominados “jesuítas”. Entretanto, a educação proporcionada por estes era apenas religiosa e em especial para aqueles que pretendiam seguir tal ofício, não sendo oferecida às

mulheres, aos escravos, aos negros, pessoas pardas, entre outros (MARCÍLIO, 2005).

Apesar da exclusão de certos grupos do acesso à educação no período jesuítico, uma das primeiras manifestações da educação para o sexo feminino deu-se por meio dos indígenas, que ao contrário do restante da sociedade, não consideravam as mulheres como seres inferiores que divergiam do sexo masculino. Por esta razão, como não era permitido o acesso às escolas jesuíticas pelas mulheres, um indígena solicitou ao Padre Manoel da Nóbrega que ensinasse sua companheira a ler e escrever.

Neste mesmo sentido, segundo Ribeiro (2006), evidências indicam que a primeira mulher a saber ler e escrever no Brasil foi uma índia, Catarina Paraguassu, em 1561. Outra figura feminina de extrema relevância na história das mulheres e da educação no Brasil foi a portuguesa Felipa de Souza, uma das únicas mulheres alfabetizadas naquele período, que de acordo com registros, utilizava-se de cartas ou bilhetes escritos por si para comunicar-se com mulheres por quem possuía interesse. Felipa, por ser lésbica, o que era considerado um crime à época, foi condenada e morta pela Inquisição (SCHUMAHER e BRAZIL, 2000).

Sobre o papel feminino na colônia, Ribeiro afirma que:

Dessa forma, tanto as mulheres brancas como as outras mulheres, aprendiam, através de suas experiências de vida, os conhecimentos necessários a suas representações dentro da sociedade e maneiras de rompê-las. A mulher branca de elite ao assumir postos de comando, lugares pertencentes aos homens, adquiriam informalmente os mesmos conhecimentos para se tornar administradora dos latifúndios, quando necessário. Além disso, ia no dia-adia aprendendo as funções consideradas próprias à vida feminina na Colônia. Da mesma forma, as mulheres de condições sociais inferiores aprendiam os ensinamentos necessários, através das próprias circunstâncias a que eram expostas. O trabalho manual deu-lhes subsídios para superarem o estereótipo de fragilidade que a sociedade vigente passava. (RIBEIRO, 2006, p. 18).

Em continuação, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o Brasil passou por uma reforma no quesito educacional. Foi determinado que o ensino, que antes era voltado apenas à religião, deveria tornar-se laico. Assim sendo, foram criadas as aulas régias, que incluíam o ensino de línguas e aritmética (VIVEIROS, 2006).

Por este motivo, as mulheres começaram a transitar pelo caminho da educação, obtendo a possibilidade de frequentar o ensino primário. Nesta perspectiva, a Constituição de 1824, primeira constituinte do Brasil estabeleceu em seu artigo 179 a instrução primária e gratuita para todos (BRASIL, 1824).

Após a independência do Brasil e de Portugal e a outorga da Constituição do Império, uma legislação específica denominada como Lei Geral (Lei de 15 de Outubro de 1827) tratou das escolas primárias (ensino fundamental, como conhecido atualmente), como um direito de “todos”, e dispôs sobre a educação de meninas e a possibilidade de mulheres exercerem a profissão de “mestras” (BRASIL, 1827).

Nos termos do que estabelece o art. 6º da Lei de 15 de Outubro de 1827, os meninos poderiam aprender aritmética, geometria, gramática e noções sobre a moral cristã. Já no caso das meninas, o ensino proporcionado deveria excluir geometria e aritmética e incluir prendas domésticas. A lei buscou tratar ainda da possibilidade da presença de mulheres no mercado de trabalho como professoras.

De acordo com Brasil (1827):

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que

sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

É sabido que para às mulheres foi permitido o direito de frequentar as escolas primárias e ao magistério, entretanto, apenas em 1879 foi autorizado que o público feminino frequentasse o ensino superior. Nas palavras de Bezerra:

A primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina. As mulheres no Brasil só foram autorizadas a frequentarem um curso superior no ano de 1879 quando a elas fora concedido o direito de frequentarem o ensino universitário por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil. (BEZERRA, 2013, p. 4).

Com relação ao progresso experimentado pelas mulheres no que diz respeito ao direito à educação, é válido salientar que apesar de significativas, as evoluções foram poucas em relação aos homens, entretanto, o público feminino aproveitou cada oportunidade conquistada por meio da luta. É o que o Ministério da Educação aponta em pesquisa realizada sobre a presença das mulheres nas escolas e índices de alfabetismo a partir da década de 90.

Segundo Mec (2000):

A década de 90 marca a virada das mulheres brasileiras, que ultrapassaram os homens em nível de escolarização. A proporção de pessoas analfabetas já é significativamente menor entre as mulheres do que entre os homens em todos os grupos com até 29 anos de idade. As mulheres também superaram os homens em número médio de anos de estudos e, nas salas de aula, reinam absolutas: 85% dos 1,6 milhão de professores da educação básica em todo o país são do sexo feminino. Elas são maioria entre os alunos do ensino médio, do ensino superior e entre os alunos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Em 1998, elas somavam 56% do total de alunos matriculados no ensino médio e 54% dos alunos do ensino superior. De acordo com a última contagem populacional da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1996, a queda do analfabetismo entre os jovens é muito mais acentuada na população feminina. Na faixa de 15 a 19 anos, a taxa é de 7,9% para os homens e 4,0% para as mulheres. Na população com faixa etária entre 20 e 24, a taxa de analfabetismo é de 8,7% para os homens e de 5,5% para as mulheres. No grupo com faixa etária entre 25 e

29, a taxa é de 10% para os homens e de 6,4% para as mulheres. Entre a população na faixa entre 30 e 39 anos, o índice de analfabetismo é de 11% para os homens e de 9,4% para as mulheres.

Em conclusão, ao longo dos anos desde a colonização, o direito à educação para as mulheres sofreu avanços e retrocessos por meio de leis, decretos e constituições. Às mulheres foi permitido frequentar as escolas básicas, até que construíram seu caminho às universidades e ao magistério.

Vale citar que a Constituição Federal de 1988, é conhecida como constituição cidadã pela sua abrangência em relação aos direitos e garantias fundamentais como instrumento constitucional que trata dos direitos das mulheres e busca criar mecanismos para efetivar o princípio da igualdade de gênero e não-discriminação, principalmente no tocante ao direito à educação.

Educação igualitária: o combate à desigualdade de gênero no ambiente escolar

O questionamento sobre a universalidade dos direitos humanos também se aplica a definição de gênero. Diante de tal afirmação, questiona-se se existe um conceito universal de gênero e como essa diferenciação determina a vida das meninas e mulheres na sociedade e no ambiente escolar.

De acordo com Alves, Pastana e Marques (2020), o conceito de gênero é uma forma de pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades entre homens e mulheres. Senão vejamos:

O conceito de gênero possibilita pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam legitimadas como mola propulsora para discriminações. Compreender infância e gênero de modo relacional amplia o reconhecimento sobre as múltiplas identidades, desconstruindo a visão binária entre princesa/príncipe, amplia e valoriza as relações sociais entre crianças e adultos, meninas e meninos, mulheres e homens. (ALVES, PASTANA E MARQUES, 2020, p. 9).

Desta forma, a construção do que vem a ser homem e mulher na sociedade não se aplica necessariamente ao corpo biológico, visto que sexo e gênero são construções sociais, culturais e históricas. Partindo dessa lógica, podemos observar que atualmente a diferenciação do feminino e masculino é determinada não somente sobre os papéis que cada um desempenha na sociedade, mas sobre um controle de opressão muito maior sobre a mulher.

Segundo França e Brauner (2018): “o corpo feminino tem carregado consigo o peso de uma cultura machista, patriarcal, de controle e imposição de poder, reforçando a desigualdade de gênero, a qual leva a distinção social hierarquizante”. Portanto, torna-se mister abordar questões referentes a gênero através das opressões sofridas pelo gênero feminino, visto que as formas de dominação variam, desde a privação da educação pelos maridos, até violências físicas e psicológicas.

Para Resende (2017):

Por muito tempo, a dicotomia homem/mulher, baseada na diferença de gênero, garantiu a manutenção de uma estrutura de dominação em que o homem, a suposta representação de um sujeito universal, é colocado numa posição privilegiada, enquanto a mulher, por ocupar uma posição tida como particular, é marginalizada e destituída de direitos. (RESENDE, 2017, p. 9).

Essas diferenças e desigualdades também alcançam o ambiente escolar, sendo muito marcadas e aparentes, visto que podemos pegar como exemplo pequenas situações do cotidiano. É notório que os meninos praticam e estão inseridos em mais atividades esportivas, além de passarem mais tempo nas quadras do que as meninas.

Observa-se que também há desigualdade de gênero na prática da leitura. Nas bibliotecas escolares, as indicações de livros seguem sempre sendo os de romance para as meninas e os de ação para os meninos, além, é claro, de filas

específicas para cada gênero e inércia e silêncio dos professores e da direção sobre comentários sexistas durante as aulas.

Nota-se também a desigualdade nas creches e pré-escolas, na qual há cantinhos de brinquedos específicos para meninos e meninas, além de atividades de recreação separadas e diferenciadas.

Partindo dessa ideia, Perez (2018), afirma que:

As construções sociais atribuídas às mulheres, ou seja, os papéis sociais, desde cedo, é moldado. Sendo assim, a partir das construções dentro do espaço familiar, os jovens levam os seus valores para dentro do ambiente escolar, porém estes são hostilizados, e de modo simbólico, podemos considerar que a escola corrobora com as representações, construídas socialmente, do que é “ser” mulher. (PEREZ, 2018. p. 1).

Neste mesmo sentido, como já citado anteriormente, é evidente que os meninos e meninas, mulheres e homens, dentro do ambiente escolar, costumam assumir papéis pré-determinados em razão do que a sociedade determinou como correto para cada gênero.

Wenetz (2013), explica que em decorrência da imposição de papéis definidos, as meninas/mulheres acabam aceitando aquilo que lhes é determinado e seguem os padrões sociais estipulados. No ambiente escolar, por exemplo, o autor explana que geralmente nas brincadeiras escolares, os meninos tendem a jogar futebol, que é um esporte predominantemente masculino, não sobrando espaço para as meninas dentro deste espaço, o que acaba sendo aceito por estas.

Quando as meninas, na escola, não aceitam exercer os papéis que lhes foram designados, pelos próprios alunos e/ou pela imposição social do que é considerado “feminino”, são colocadas em um lugar de “estranhamento” dentro do coletivo escolar, por estarem indo em direção contrária aos padrões já definidos (WENETZ, 2013).

Como ensina Louro (1997), existem diversos elementos que formam a escola, dentre estes, currículos, normas, materiais didáticos, entre outros. Nesta lógica, além de discutir os fatos que acontecem dentro do ambiente físico escolar, surge a necessidade de falar sobre a própria construção do ensino que é repassado aos alunos, que, na maioria das vezes, é excludente em relação à determinados grupos, como as mulheres.

Em razão de todos os conceitos sociais enraizados tanto na própria realidade dos alunos, quanto nas instituições de ensino, bem como nos professores, no que diz respeito às questões ligadas a gênero, vale citar o Programa Gênero e Diversidade na Escola, criado no Brasil em 2006. Finco (2013, p. 4) o conceitua:

O programa “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) teve como proposta apresentar aos educadores/as da rede pública do Ensino Fundamental no Brasil uma noção de respeito e valorização da diversidade e foi oferecido inicialmente para 1.200 professores/as da rede pública do Ensino Fundamental. A intenção foi de problematizar com os professores a questão dos comportamentos preconceituosos não só de gênero, mas também de raça e orientação sexual, buscando trabalhar uma visão ampla de direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados — gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais —, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e é necessária a formação de profissionais de educação preparados/as para lidar com essa complexidade e com novas formas de confronto. (FINCO, 2013, p. 4).

O Programa se deu, principalmente, porque além das bagagens individuais e conceitos trazidos para dentro da escola pelos próprios alunos, observou-se que a formação dos professores é escassa no tocante aos assuntos ligados à gênero. Em consonância, Esplendor (2009) ministra sobre a importância de professores educados sobre gênero, tendo em vista que no ambiente escolar, além de repassarem e ajudarem seus alunos a desenvolverem seus ideais, igualmente servem de modelo para estes.

A desigualdade de gênero no ambiente escolar, dentre outros fatores, pode gerar desistência escolar, fraco desempenho, depressão e o aumento de evasão escolar. Desta forma, é necessária uma educação voltada para a diminuição das desigualdades de gênero, que embora possa aparentar ser práticas isoladas, contribuem para uma maior visibilidade da identidade feminina na escola, com ênfase na diminuição das desigualdades de gênero (MENEZES, 2013).

A política nacional de educação feminina como instrumento de transformação e empoderamento das mulheres brasileiras

No decorrer dos anos, tanto no Brasil como no mundo, percebemos a importância da educação e a crescente movimentação e mobilização dos movimentos sociais para inserção e elaboração de políticas públicas voltadas à educação, principalmente dos movimentos feministas quem entendem que a educação é uma poderosa ferramenta de emancipação feminina. De acordo com Santos:

A inserção de políticas públicas educacionais na perspectiva de gênero sempre chama atenção e causam polêmicas, por envolver diversos pontos de discussão, embates e interesses. O debate das formulações dessas políticas é influenciado e pressionado por grupos de interesses e/ou movimentos sociais, a depender de qual política está em pauta a influência destes pode aumentar ou diminuir. (SANTOS, 2021, p. 10).

De acordo com Fachin e Rosa (2020) a luta feminista pelos direitos femininos é feita de vários avanços e retrocessos, principalmente relacionados aos direitos sociais. O principal passo para que haja mais avanços do que retrocessos, é o acesso pleno de meninas e mulheres ao ensino de qualidade, pois a educação é ferramenta catalisadora de igualdade material. Esse papel que a educação oferece é emancipador e principalmente catalisador de outros direitos.

O crescimento das políticas públicas em gênero no Brasil são tidas como mais efetivas em (2003-2006) durante o governo do ex-presidente Lula, no qual foi marcado por reformas neoliberais, já que a sua campanha era pautada no combate as desigualdades sociais. No âmbito da educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD) no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que transformou as reivindicações das pessoas antes excluídas das políticas públicas.

Foi criado também, ainda no âmbito do governo Lula, o programa social “Bolsa Família” que unificou o bolsa escola, programa de erradicação do Trabalho infantil, o vale gás e o vale alimentação, destinado a pessoas em situação de pobreza com filhos em situação escolar, sendo um dos programa responsáveis por tirar milhões de pessoas da extrema pobreza e o Brasil do mapa da fome. Na área da educação, o governo incluiu a diversidade nas políticas públicas, intermediadas por meio do Ministério da Educação (MEC), voltadas á desigualdade social (SANTOS, 2021).

A inclusão citada no parágrafo anterior, se deu também através do programa “Escola do Tamanho do Brasil”, que contemplava a articulação de uma escola mais democrática com acesso à todos. Em sintonia com o discurso do governo Lula da época, o MEC definiu a inclusão social como um dos eixos da sua política educacional no Brasil.

Um dos grandes marcos da educação no governo Lula foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Senão vejamos de acordo com Santos:

A SECAD passou a instituir “mecanismos administrativos e de gestão necessários para formular, implementar, fomentar, acompanhar e avaliar políticas voltadas para os setores tradicionalmente privados de seus direitos básicos no campo da educação” (MEC,2005). Resultante disso foi a organização do I Plano Nacional de Políticas Mulheres e bem como a segunda versão em 2008 e a criação do Plano Plurianual de 2004-2007 (PPA). (SANTOS, 2021, p. 25).

As mudanças no âmbito da educação foram mais fortes durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), que foram marcados por grandes mudanças no cenário econômico e social, sendo a educação colocada como centro das políticas públicas sociais.

No Brasil, atualmente, podemos observar o grande retrocesso contra os direitos humanos. O atual governo do Presidente Bolsonaro, tem tentado ao longo dos anos mudar o sentido estratégico da educação, das escolas e das disciplinas, que apresentam um espaço destinado a construção da consciência crítica e uma ferramenta libertária das mulheres no Brasil, através de cortes de verbas e recursos das universidades Federais (CAMPOS, 2021).

Desta forma, podemos perceber a regressão dos direitos e de algumas políticas públicas educacionais, como por exemplo a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, tirada da pasta pelo atual governo Bolsonaro com o seu viés político ultraconservador que se mostra contra a educação no Brasil (SANTOS, 2021).

Na atual constituição de 1988, a educação é consagrada como direito de todos, e a responsabilidade pela sua plena efetivação é da sociedade, da família e do Estado. Porém, infelizmente, em contramão da visão crítica de um ensino socializador, Fachin e Rosa (2020), afirmam que:

Infelizmente, na contramão dessa visão socializadora e crítica da educação encontrada no estatuto da criança e do adolescente na declaração universal de direitos humanos, existiram algumas tentativas no Brasil de tornar a educação menos crítica, como a iniciativa do Escola sem Partido, que tenta manter a “intocabilidade” da família na transmissão de valores, para a salvaguarda de valores como o conservadorismo e a tradição. Cabe referir que, a respeito da discussão de papéis de gênero no contexto escolar, o Supremo Tribunal Federal já se posicionou contra a limitação da “ideologia de gênero” nas escolas. (FACHIN e ROSA, 2020, p. 3).

Diante de tal fato, Santos (2021, p.11), afirma que os governos desenvolvem as políticas públicas a partir das suas intenções durante as campanhas eleitorais, desta forma precisamos ficar atentos ao governo que elegemos. Senão vejamos:

Assim, os governos democráticos desenvolvem suas políticas públicas a partir das intenções expostas durante a campanha eleitoral e consequentemente essas políticas ao serem aplicadas causarão uma alteração na sociedade. Portanto, as 10 políticas públicas desde seu processo de formulação, implementação e resultados podem ser entendidas como uma forma de exercer poder político. Neste contexto devemos nos atentar se às políticas públicas educacionais resultantes desses debates têm como preocupação a promoção de estratégias para garantir a cidadania e o enfrentamento de toda e qualquer desigualdade dentro e fora das escolas. (SANTOS. 2021, p. 11).

No âmbito legal, podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDB 9394/96), não contempla questões referentes ao combate da desigualdade de gênero nas escolas. Dessa forma, se essa questão não é legalmente evidente, então as escolas não implementam essa abordagem por não ser obrigatória (SANTOS, 2021).

Para Campos, apesar do aumento da escolarização feminina no Brasil nos últimos anos, o acesso a uma educação de qualidade ainda é um grande desafio. A autora assim destaca: “a discriminação de gênero ao acesso ao ensino perdura presente, visto que mesmo diante de índices otimistas do aumento da escolarização feminina, o acesso à educação de qualidade ainda é um obstáculo a ser vencido, pois existem maiores dificuldades de acesso com base nas oportunidades e recursos das mulheres.” (CAMPOS, 2021, p. 1).

Portanto, é necessária a urgência da construção de mais espaços e políticas públicas destinadas a promover a escolaridade feminina, que torne também inclusiva a escolaridade das mulheres periféricas, visto que a falta de acesso ao ensino pode resultar na perda de vários direitos e torna-las mais vulneráveis.

Com efeito, podemos destacar a educação como uma forte ferramenta de emancipação feminina, visto que além de contribuir para o pensamento crítico e ser uma grande aliada no crescimento profissional, a mesma pode proporcionar mais segurança as meninas e mulheres, a partir da discussão sobre sexualidade nas escolas, afim de evitar abusos de menores no contexto familiar.

A sociedade em que vivemos é patriarcal e machista, e a única forma de desconstruir essa imposição enraizada na nossa sociedade, promovendo igualdade de gênero e oportunidades iguais entre homens e mulheres, meninos e meninas é através da educação de qualidade que promova valores de igualdade e emancipação feminina.

É preciso reconhecer os avanços na escolaridade feminina, e procurar maneiras significativas de melhorar cada vez mais esse cenário. Porém, segundo a feminista Simone de Beauvoir: “Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida”.

Considerações Finais

A presente pesquisa se propôs a compreender como o direito humano à educação se relaciona com a luta das mulheres, bem como analisar especificamente as políticas públicas, ações afirmativas e programas que surgiram no Brasil direcionados ao público feminino, como a política nacional de educação feminina.

Para tanto, foram tratados pontos cruciais como o surgimento do movimento feminista em contexto global e nacional, relacionando-se com a ascensão do direito à educação como um direito humano e suas implicações de

gênero ao longo dos anos, até o conceito de igualdade/desigualdade de gênero e suas consequências no ensino de meninas e mulheres.

Deste modo, em conclusão, faz-se necessário políticas públicas que aproximem cada vez mais as meninas e mulheres do acesso amplo ao ensino, que promova valores de igualdade e emancipação feminina. Destaca-se ainda, que apesar da melhora no quadro da escolaridade feminina nos últimos anos ser bastante positivo, ainda não é o suficiente.

Neste contexto, devemos estar sempre atentos às políticas públicas educacionais resultantes desses debates que têm como preocupação a promoção de estratégias para garantir a cidadania e o enfrentamento de toda e qualquer desigualdade dentro e fora das escolas, como forma de garantir um ensino de qualidade e combate ao sistema patriarcal e machista enraizado na nossa sociedade.

Referências

ALVES, Hildinéia; PASTANA, Marcela; MARQUES, Antonio Francisco. **GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRINCESAS E PRÍNCIPES HÁ CRIANÇAS QUE BRINCAM E SONHAM**. p. 9. Naviraí, 2020. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9319/7257>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE FRANCESA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, 1793. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BEZERRA, N. **Mulher e universidade: a longa e a difícil luta contra a invisibilidade**. 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (25 de março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAMPOI, Isabela Candeloro. **O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX.** História, Franca, v. 30, n. 2, p. 196-213, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200010. Acesso em: 25 jun. 2022.

CAMPOS, Elza. **Malala Yousafzai: direitos humanos, educação e igualdade de gênero.** Brasília, 2021. p. 1. Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/malala-yousafzai-direitos-humanos-educacao-e-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CASTRO, Priscila Rodrigues de. **As lutas feministas e sua articulação pelas mídias digitais: percepções críticas.** Rev. Katálisis, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 459-469, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300459&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil.** Estud. av., São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010. Acesso em: 25 jun. 2022.

ESPLENDOR, Elizabeth Vieira dos Santos; BRAGA, Eliane Rose Maria. **Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola.** Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FACHIN, Melina Girardi; ROSA, Vitoria Pereira. **O legado de Malala no Brasil atual: O cenário do direito à educação das meninas e mulheres a partir do constitucionalismo feminista.** 2020. p. 3. Disponível em: <https://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2020/04/03/o-legado-de-malala-no-brasil-atual-o-cenario-direito-educacao-das-meninas-e-mulheres-partir-constitucionalismo-feminista/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FINCO, Daniela. **Infância, cidadania e igualdade de gênero – desafios para a educação infantil**. Santiago - Chile. 2013. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_FincoD>.

Homem. 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dosdireitos-humanos>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FRANÇA, Karoline Veiga; BRAUNER, Maria Claudia Crespo. **O corpo feminino sob uma perspectiva foucaultiana: Rumo à construção dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres no Brasil**. Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/236.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**: Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1.ed. São Paulo: Vozes, 1997.

MACHADO, M; QUADROS, R; TOMÉ, D. **A educação feminina durante o Brasil colonial. Anais da Semana de Pedagogia da UEM**. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

MARCÍLIO, M.L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa, 2005, p. 5.

MENEZES, Meiryelle Paixão. **A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA : ESCOLA**. ITABAIANA, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Alice/Downloads/1710-Texto%20do%20artigo-4556-1-10-20131225.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **“Indicadores de educação no Brasil”**. Boletim. Assessoria de Comunicação Social – MEC, 29 fev. 2000.

MIRANDA, Cynthia Mara. **Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá**. Interfaces Brasil/Canadá: Revista Brasileira de Estudos Canadenses, Canoas, v. 15, n. 1, p. 347-385, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6721>. Acesso em: 25 jun. 2022. Oficial, 2005, p. 3

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PEREZ, Ana Paula Lopes Bogas. **AS RELAÇÕES DE GÊNERO DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR**. Londrina, 2018. p. 1. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS-Sociologia/trabalhos/textos/TEXTO%2009%20-%20ANA%20PAULA%20BOGAS%20PEREZ.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

RESENDE, Amanda Martinho. **OPRESSÃO DE GÊNERO: A AUSÊNCIA DE UM OLHAR INTERSECCIONAL NA BUSCA DE SOLUÇÕES JURÍDICAS**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017. cap. O processo de formação dos sujeitos e os mecanismos de produção das relações hierárquicas, p. 1-105. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30806/30806.PDF>. Acesso em: 30 junh, 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas**. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Faculdade de Educação – Unicamp, 2006, p. 1-25.

SANTOS, Yanne Silva. Políticas públicas de gênero no brasil. *in: As políticas públicas no enfrentamento da desigualdade de gênero nas escolas*. Orientador: Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá- PA, 2021. p. 50. Disponível em: https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC/2021/YANNE_SILVA_DOS_SANTOS.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (org.). **Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000, p. 228.

SOUSA, Izairane Dutra *et al.* **SEXUALIDADE FEMININA: UMA VIA DE DOMINAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO**. Brasil, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10855>. Acesso em: 29 jun. 2022.

VIVEIROS, K. F. M. **A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, p. 3-4. 2006.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. **As (des)construção de gênero e sexualidade no recreio escolar**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012> Acesso em: 02 jul. 2022.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Francisca Vilandia De Alencar



Mestranda em História pela Universidade Estadual do Goiás (UEG-PP-GHIS), Bolsista Demanda Social Capes, orientanda do Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves (2020-2023). Advogada (OAB/CE) e Mentora Acadêmica. É especialista em Docência do Ensino Superior, Direito Penal e Criminologia; membro do Grupo de Pesquisa CAPITALISMO E HISTÓRIA - Instituições, Cultura e Classes Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG); possui diversos trabalhos acadêmicos publicados; dedica-se a pesquisas com viés interdisciplinar no âmbito do Direito, História e Sustentabilidade.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

Monizy Silva Pereira



Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Cândido Mendes - RJ (2014) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Atuando no Ensino Fundamental I na rede municipal de Caldas Novas - GO com foco no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e compreensão do ambiente natural, social, político e cultural, no qual são elementos indissociáveis da prática de cidadania e formação humana integral. Premiada no Projeto Inovar 2019 pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Caldas Novas.

E-mail: monizyh@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4980066714374443>

Anna Carolina Baraúna Felipe



Psicóloga pela PUC/GO. Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela FABEC. Atua como Servidora Pública do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás na área de psicologia. Desenvolve pesquisa interdisciplinar comungando a psicologia com questões sociológicas e educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5889068847278802>

Elma Mota dos Santos Gonçalves



Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Atualmente é Professora da Secretaria da Educação de Goiás. Tem experiência na área de Matemática.

E-mail:

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8261022764274317>

SOBRE OS AUTORES

Agnes Morgana Silva

Bacharela em Direito pelo Centro Universitário Paraíso de Juazeiro do Norte- CE (UNIFAP). Pós- graduada em Direito Constitucional pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Pós- graduanda em Direitos Humanos pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica. Pós- graduanda em Direito Internacional pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica. cursando o Curso técnico em Língua Brasileira de sinais pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial ? Senac. Aprovada no XXXII Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Estagiou de forma voluntária na Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará nas demandas cíveis. Estagiou na 1º Vara Cível de Juazeiro do Norte-ce. Estagiou na 17º Vara da Justiça Federal da subseção de Juazeiro do Norte-CE. Tem experiência em Direito, com ênfase em pesquisas em Direitos Humanos, Direito Constitucional, Sociologia, Feminismo, Direito Internacional e Gênero. Voluntária na ONG “Keralty” Promovendo o bem aos que estão passando por cuidados paliativos. Voluntária na “Associação Ugo Meregalli” e “Biblioteca Comunitária Sete de Abril”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4511646521522264>

Aryêtha Turbano Ribeiro

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO). Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Pós-Graduanda em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho na Faculdade Legale Educacional (SP). Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil - Ceará. Pesquisas desenvolvidas com foco em Direitos Humanos, Direito Fundamentais e Movimentos Sociais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2840937847635222>

Cláudia Sousa Melo e Silva

Professora efetiva junta a Secretária Municipal de Educação de Caldas Novas e de Água Limpa, Goiás; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG - 2011); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Apogeu (2012). Possui interesses de pesquisa relacionada a historiografia cultural, educação infantil e formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5254486288358912>

Francinúbia Nunes Barros

Enfermeira; Bacharel em Enfermagem, Mestranda em Ciências da Saúde e Biológicas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Especialista em Pediatria e Neonatologia pela São Camilo Educação. Foi bolsista integral do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Foi monitora da disciplina de Urgência e Emergência e participou de iniciações científicas durante a graduação. Foi membro do Grupo de Pesquisa Saúde e Trabalho da Universidade Regional do Cariri -URCA. Possui interesse nas áreas de Enfermagem e saúde com ênfase nos cuidados de enfermagem, saúde Pública, ensino, pesquisa e educação em saúde.

Geraldo Magela Gonçalves

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2002), graduação em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Estadual de Goiás (2004), especialização em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2018) e especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (2008). Atualmente é Professor do Colégio Estadual Padre Pelágio e Professor do Colégio Estadual Padre Pelágio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8064833908251458>

Mirela Deicla Silva De Almeida

Graduada em Pedagogia pela faculdade CNEC Unaí.

E-mail: mireladeicla@hotmail.com.

Secília Rodrigues Rosa

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (1999) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2012). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2021). É professora concursada da Prefeitura Municipal de Caldas Novas há mais 5 anos. Tem experiência no Ensino de Jovens e Adultos e atualmente atua no 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Valdir Arantes da Silva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8766068177866589>

Weliton Tavares Vieira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Redação. Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Apogeu (2010). Especialista em Educação para Diversidade e Cidadania, pela Universidade Federal de Goiás (2012). Especialista em Ensino da Língua Inglesa, pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2015). Especialista em Tradução de Inglês, pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2017). Possui Certificação de Proficiência da Língua Inglesa (C.A.E.), pela Universidade de Cambridge - UK. Possui curso de capacitação internacional em Ensino da Língua Inglesa (BCELT), pela Bridge Language and Education Abroad, em parceria com a Universidade Estácio de Sá - RJ. Professor efetivo do quadro de docentes da Prefeitura Municipal de Caldas Novas - GO, onde atua com o Ensino da Língua Inglesa nos níveis Fundamental I e II. Atua como professor de Língua Inglesa no Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA) de Caldas Novas - GO. Mestrando em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Catalão - UFCAT - GO.



EDUCAÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

ARCO
EDITORES



@arcoeditores



/arcoeditores



www.arcoeditores.com



(55)99723-4952



contato@arcoeditores.com