

AS MÚLTIPLAS FACES DA EDUCAÇÃO

Leila Maria Franco Marcelo Pessoa Maria Batista da Cruz Silva (organizadores)

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Antônio Augusto Junho Anastasia

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Nárcio Rodrigues da Silveira

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

REITOR

Dijon Moraes Júnior

VICE-REITOR

José Eustáquio de Brito

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Renata Nunes Vasconcelos

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Vânia Aparecida Costa

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Terezinha Abreu Gontijo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E FINANÇAS

Tiago Henrique B. Bregunci

DIRETOR GERAL DO CAMPUS DE BELO HORIZONTE

Roberto Werneck

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – CAMPUS DE FRUTAL

DIRETOR DO CAMPUS

Ronaldo Wilson Santos

COORDENADORA PEDAGÓGICA

Maria Batista da Cruz Silva

EDUEMG EDITORA Da UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

COORDENAÇÃO

Daniele Alves Ribeiro

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Yumi Conrado

DIAGRAMAÇÃO

Yumi Conrado

AS MÚLTIPLAS FACES DA EDUCAÇÃO

Leila Maria Franco Marcelo Pessoa Maria Batista da Cruz Silva (organizadores)



Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais
Barbacena
2014

CONSELHO EDITORIAL

Dijon Moraes Júnior
Renata Nunes Vasconcelos
Giovana Ferreira Melo
Tânia Maria Rezende Silvestre

F825m FRANCO, Leila Maria

As múltiplas faces da educação. / Leila Maria Franco; Maria Batista da Cruz Silva; Marcelo Pessoa. – Barbacena: EdUEMG, 2014.

199 p.; il.

Bibliografia.

ISBN 978-85-62578-46-5

1. Linguística. 2. Educação. 3. Ponto de vista. 4. Português – Brasil. I. Silva, Maria Batista da Cruz. II. Pessoa, Marcelo. II. Título.

CDU 811.134.3

SUMÁRIO

capítulo 1

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO15

Iracema Senise Caproni

capítulo 2

APROXIMAÇÕES ENTRE DIREITO E LITERATURA

NOVAS FERRAMENTAS NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL33

Etiene Maria Bosco Breviglieri; Suzana Maria da Glória Ferreira

capítulo 3

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

REFLEXÕES NECESSÁRIAS À IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL DO CONHECIMENTO ..55

Andréa das Graças Souza Garcia; Glauber Camacho Gimenez Garcia

capítulo 4

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CAPITALISMO

UM DISCURSO DE TRANSGRESSÕES RECÍPROCAS 77

Odélio Silva Ferreira Neto; Marcelo Pessoa

capítulo 5

EDUCAÇÃO, TREINAMENTO E UNIVERSIDADE CORPORATIVA

ELOS PARA O DESENVOLVIMENTO87

Alfredo Argus

capítulo 6

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

DEVERES CONSTITUCIONAIS QUE SE ENTRELAÇAM 101

Suzana Maria da Glória Ferreira; Etiene Maria Bosco Breviglieri

capítulo 7

FORMAR O PROFESSOR COMO EDUCADOR

SABER PARA SABER ENSINAR 129

Maria Batista da Cruz Silva; Cristiane da Cruz Silva; Mariluce Viotti Silva

capítulo 8

LEITURA EM MEIO DIGITAL

DESAFIOS DE UM NOVO CONTEXTO 139

Ana Maria Zanoni da Silva

capítulo 9

O DIFERENTE E O DIFERENCIAL NO ENSINO SUPERIOR 153

Marcelo Pessoa

capítulo 10

ORALIDADE E GÊNEROS FORMAIS PÚBLICOS

O ORATÓRIO E O SEMINÁRIO 167

Leila Maria Franco

capítulo 11

OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

UMA REVISÃO DE LITERATURA 179

Jociene Carla Bianchini Ferreira; Igor Aparecido Dallaqua Pedrini; Humberto Cecconi

APRESENTAÇÃO

A partir das atividades docentes que nós professores temos desenvolvido, principalmente, no ensino superior, nos cursos de graduação, sentimos necessidade de aprofundar e expor aos nossos colegas professores algumas reflexões sobre o tema – Educação – o qual nos permeia de forma tão intensa, contínua e de fontes tão diversas.

AS MÚLTIPLAS FACES DA EDUCAÇÃO envolve, portanto, os processos de ensinar e aprender, fenômenos observados em qualquer sociedade e nos seus grupos constitutivos. Enquanto processo de sociabilização, a Educação aqui é discutida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, *AS MÚLTIPLAS FACES DA EDUCAÇÃO* coincide com os conceitos de socialização e endoculturação, mas não se resume a esses. Isso porque é a prática educativa formal que ocorre nos espaços escolarizados, sobretudo, o foco de *AS MÚLTIPLAS FACES DA EDUCAÇÃO*. Colocamos assim à sua disposição alguns textos com grande valor (in) formativo.

Iracema Senise Caproni (UEMG – Campus de Frutal), no capítulo *A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO*, de forma clara e acessível aos que estão iniciando seus estudos acerca do assunto, faz uma reflexão da inclusão dos fundamentos da educação financeira, ainda na fase escolar, e como isso poderá contribuir para a formação cidadã no sentido de levar o aluno a atuar de forma crítica no cenário financeiro e se proteger, no futuro, de endividamentos e gastos desnecessários.

No capítulo seguinte, intitulado *APROXIMAÇÕES ENTRE DIREITO E LITERATURA: NOVAS FERRAMENTAS NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL*,

de Etienne Maria Bosco Breviglieri e Suzana Maria da Glória Ferreira (UEMG – Campus de Frutal), a questão central são as possíveis contribuições na proposta de entrelaçamento entre Direito e Literatura nos currículos das universidades brasileiras. A partir de exemplos de obras shakespearianas, mostram como vários temas jurídicos se apresentam o que enseja análises legislativas e de aplicação da lei que tomam diferentes contornos a partir dos diferentes contextos históricos das obras. Isso permite uma visão ampla das instituições jurídicas e da própria justiça.

Andréa das Graças Souza Garcia e Glauber Camacho Gimenez Garcia (UEMG – Campus de Frutal) apresentam, no texto EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INTEGRAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS À IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL DO CONHECIMENTO, reflexões sobre a questão das ações assistencialistas para minimizar impactos da pobreza, mas também esclarecem a ideia equivocada de que o ato de distribuir renda minimizaria o quadro distributivo nacional. Para eles, combate-se a pobreza política quando todos tiverem acesso à educação emancipatória. Ou seja, o espaço escolar como lugar para romper com a pobreza política.

Num momento em que muitas iniciativas buscam propiciar ao professor condições de acesso às novas tecnologias, Odélio Silva Ferreira Neto e Marcelo Pessoa (UEMG – Campus de Frutal), no trabalho EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CAPITALISMO: UM DISCURSO DE TRANSGRESSÕES RECÍPROCAS, debatem a respeito da tecnologização e o quanto ela influencia na vida e na educação. Fazem ainda reflexões acerca da prática profissional docente no ensino superior ao discutir aspectos relacionados à qualificação profissional, tanto no que se refere à formação específica, quanto à formação pedagógica.

O texto de Alfredo Argus (UEMG – Campus de Frutal), chamado EDUCAÇÃO, TREINAMENTO E UNIVERSIDADE CORPORATIVA: ELOS PARA O DESENVOLVIMENTO, focaliza a possibilidade de estabelecer conexões entre educação, treinamento e universidade corporativa. Mais especificamente, objetiva mostrar como essas ações contribuem para a formação integral do trabalhador.

Etienne Maria Bosco Breviglieri e Suzana Maria da Glória Ferreira (UEMG – Campus de Frutal), no texto intitulado FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: DEVERES CONSTITUCIONAIS QUE SE ENTRELAÇAM, fundamentadas nos princípios da Constituição Federal de 1988 que proclama que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, analisam o papel da família na educação dos filhos, como um dever constitucional, colaborando e conclamando uma reflexão sobre essa importante interação. Além de tratar do entrelaçamento dos deveres constitucionais dessas duas instituições.

O texto de Maria Batista da Cruz Silva, Cristiane da Cruz Silva e Mariluce Viotti Silva, (UEMG – Campus de Frutal), chamado FORMAR O PROFESSOR COMO EDUCADOR: SABER PARA SABER ENSINAR, focaliza a questão da dependência da educação em relação à sociedade e o problema da conscientização do profissional em sala de aula, a partir de uma visão macro-educacional, na qual a ação pedagógica não se limita à escola, mas alcance a organização social.

LEITURA EM MEIO DIGITAL: DESAFIOS DE UM NOVO CONTEXTO, de Ana Maria Zanoni da Silva (UEMG – Campus de Frutal), sinaliza que a questão central está nas reflexões acerca da incorporação de tecnologias no ensino o que possibilita novas fontes de acesso à leitura de textos, cujas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e escrever. Propõe, inclusive, uma revisão dos conceitos de

texto e leitura, a partir da introdução das tecnologias da informação, na dinâmica de leitura e escrita dos leitores.

Marcelo Pessoa (UEMG – Campus de Frutal), no texto O DIFERENTE E O DIFERENCIAL NO ENSINO SUPERIOR, apresenta questões relativas à relação capital e trabalho que se materializam e tencionam no processo ensino-aprendizagem. Mais especificamente, o modo como o conteúdo é distribuído para alunos do ensino noturno e do ensino diurno e os reflexos disso na vida prática diária.

O texto de Leila Maria Franco (UEMG – Campus de Frutal), ORALIDADE E GÊNEROS FORMAIS PÚBLICOS: O ORATÓRIO E O SEMINÁRIO, foca no processo ensino-aprendizagem acerca da oralidade voltada aos gêneros formais e públicos, mediadores fundamentais no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais. Isso, para a autora, efetivamente, ampliará a competência comunicativa mais ampla do aluno e cumprirá a missão de um ensino produtivo para que ele se constitua enquanto sujeito cidadão produtor de sentido, o que é fundamental para viver e agir melhor.

O texto final OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA, de Jociene Carla Bianchini Ferreira, Igor Aparecido Dellaqua Pedrini, Humberto Cecconi (UEMG – Campus de Frutal), aborda questões acerca da prática profissional docente no ensino superior ao discutir aspectos relacionados à qualificação profissional, tanto no que se refere à formação específica, quanto à formação pedagógica.

Sabemos que muito há ainda a ser dito e repensado acerca da Educação. Todos os interessados por esse fascinante campo de estudos percebem, logo de início, a riqueza do espaço de investigação que ele possibilita. Nossa

expectativa – como sempre, em todas as nossas atividades, é a de que, por meio destes textos que ora apresentamos, se estabeleça ou se desenvolva ainda mais um diálogo com nossos leitores, intercambiando experiências e práticas pedagógicas, no sentido de enriquecer o debate e encorajar outros trabalhos sobre as múltiplas questões envolvidas nos estudos da Educação.

LEILA MARIA FRANCO

PREFÁCIO

Ex-ducere, ou seja, “trazer ou conduzir para fora”, é a expressão latina que deu origem ao verbo educar em língua portuguesa. Aquele significado original da palavra perdeu-se no tempo, nas entranhas das ideologias e na semântica profusa das superestruturas.

Distante historicamente que estamos da Paideia greco-romana, não podemos nos desvincular dos preceitos que de lá herdamos, a partir do que se enxergava educacionalmente válido, isto é, que a educação era o tipo de atividade especialmente destinada à construção da cidadania, à consolidação dos valores morais e ao fortalecimento dos ingredientes do espírito. Uma Educação que se deseje *ex-ducere*, teria a missão de trazer à tona, portanto, estes elementos.

Atualmente, a relação ensino-aprendizagem ganha, de um lado, contornos tecnologicamente avançados e, de outro lado, didaticamente tão incertos quanto impositivos, omissos. E, talvez por isso, o verbo educar, nos dias de hoje, tenha seu sentido esvaziado e se tornado mais a tradução de uma prática sociocultural que manifesta um “que” de ambiguidade, já que paradoxalmente flerta, ora com os atos da sociedade contemporânea, ora vincula-se às composições do que esta civilização tem de mais arcaico.

Contudo, é provável que a educação contemporânea ainda necessite de recuperar certa rigidez em seus processos, de alguma disciplina em sua práxis e, tal condição *per se*, solicita de seus intelectuais revisão contínua e flexibilização orientada sobre os seus fundamentos, meditação que, sem dúvida pode ajudar a devolver à Área da Educação um destino de vanguarda que lhe é inerente,

recompondo parte de seu *glamour* e projeção social submersos ao longo do tempo.

Assim, *AS MÚLTIPLAS FACES DA EDUCAÇÃO* não deixa de olhar para o horizonte desses desafios. Esta obra, se é que tem uma virtude, é a de conciliar as divergências. Também, não se exclui à tarefa de minimizar os anacronismos teóricos que a rodeiam, e apresenta ao leitor, senão soluções, ao menos, múltiplos enfoques sob os quais a Educação moderna possa e precise ser repensada.

MARCELO PESSOA

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Iracema Senise Caproni¹

Os donos do capital incentivarão a classe trabalhadora a adquirir, cada vez mais, bens caros, casas e tecnologia, impulsionando-a cada vez mais ao caro endividamento, até que sua dívida se torne insuportável (MARX, 1867).

INTRODUÇÃO

A epígrafe evidencia os riscos do consumo desenfreado, bem como as artimanhas para se consumir sem que haja um planejamento financeiro. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva expor o que vem sendo desenvolvido no Brasil sobre educação financeira e a importância da inclusão desse tema como disciplina obrigatória nos currículos escolares do ensino fundamental e médio.

A relevância desse estudo se deve ao fato da observação empírica apontar para as dificuldades que as pessoas têm de lidar com suas finanças, mesmo aquelas que detêm grau superior de estudo. A pesquisa aqui apresentada tem cunho bibliográfico e foi desenvolvida

¹ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus de Frutal. Mestre em Geografia pela UFU.

através da coleta de dados em livros que versam sobre o tema Finanças e Educação, periódicos e em artigos, bem como em sites especializados como o do Ministério da Educação e Cultura, o Portal de Educação Financeira, Organização e desenvolvimento Econômico (OECD), Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários e Bmf&Bovespa, devidamente referenciados.

A cidadania financeira, entendida como pleno exercício dos direitos e o cumprimento dos deveres dos cidadãos sobre suas finanças, ainda é incipiente no Brasil, uma vez, que os direitos do cidadão referem-se à inserção da população aos mercados e à educação financeira, fato ainda muito distante do ideal. Os deveres, por sua vez, estão relacionados a honrar compromissos financeiros, não cometer fraudes, adquirir produtos e serviços legalizados e cumprir as obrigações fiscais relacionadas às transações financeiras, aspecto que ainda deixa a desejar, quando se trata de exercer a cidadania financeira.

Ao abordar o processo de aprendizagem, Pereira constata que a educação financeira é:

[...] processo de desenvolvimento da capacidade integral do ser humano de viver bem, física, emocional, intelectual, social e espiritualmente. Educação Financeira não é apenas o conhecimento do mercado financeiro com todos os seus jargões, produtos, taxas e riscos, mas esse conhecimento faz parte do processo. Essa é uma forma de estar aberto ao processo constante de aprendizagem, com a alegria da descoberta, para ir atualizando a própria vida. É conhecer fontes de informação, como sites, chats, fóruns, via Internet, jornais, livros, revistas, consultorias e acessá-las sempre que precisar (PEREIRA, 2001, p. 199).

O conceito de educação financeira, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pode ser assim delineado:

É o processo em que os indivíduos melhoram a sua compreensão sobre os produtos financeiros, seus conceitos e riscos de maneira que, com informação e recomendação claras, possam desenvolver as habilidades e a confiança necessárias para tomarem decisões fundamentadas e com segurança, melhorando o seu bem estar financeiro (OCDE, 2005).

A educação financeira objetiva formar cidadãos conscientes, capazes e livres para tomarem decisões relacionadas à sua vida financeira, pois a responsabilidade pelo bem-estar individual tem sido gradativamente transferida do Estado para cada cidadão. Ao melhorar a qualidade dos aspectos financeiros, os indivíduos, por sua vez, passam a ter melhor qualidade de vida.

Quanto à proteção mencionada no conceito, os cidadãos em seus papéis de consumidores e investidores precisam se proteger frente aos riscos do mercado financeiro, aos abusos e aos imprevistos de diversas naturezas a que estão sujeitos. Essa proteção do cidadão e de sua família se evidencia, notadamente, nos casos de doença, invalidez, envelhecimento e morte que afetam a capacidade de geração de renda proveniente do trabalho.

No Brasil, a necessidade da educação financeira é agravada pelo alto *spread* bancário (diferença da taxa de empréstimo e de captação), pelo fato de grande parte da população possuir pouco ou desconhecer os acessos ao sistema financeiro, além da cultura gerada por décadas de inflação alta. É fato que 3 em cada 4 famílias brasileiras sentem alguma dificuldade para chegar ao final do mês com seus rendimentos, tal como mostram dados do IBGE (2010).

A importância cada vez maior da educação financeira também se justifica pela necessidade do cumprimento dos deveres de cada cidadão para com a sociedade, visto que pessoas educadas financeiramente planejam melhor suas compras e cumprem seus compromissos financeiros. A inadimplência dos compradores americanos de hipoteca, por exemplo, contribuiu para o estouro da bolha imobiliária no ano

de 2008, desencadeando uma crise financeira internacional. No Brasil, segundo o Banco Central (2008), a inadimplência corresponde a um terço do *spread* bancário, fato gerador de aumento no custo de crédito para a sociedade.

No Brasil, tal como afirma o Banco Central (2012), a relação de crédito sobre o Produto Interno Bruto (PIB) atingiu o valor de 49,6% em abril de 2012. Esse é o valor mais alto da série histórica, iniciada em junho de 1988. Essa relação ainda tem o potencial de crescimento se comparada aos atuais índices dos países desenvolvidos. Aliada aos altos *spreads* das operações de crédito, a falta de educação financeira da população brasileira pode comprometer essa expansão.

A partir de 1994, com a relativa estabilidade econômica, criaram-se condições para os mercados se desenvolverem. Isso fez surgir novos produtos financeiros, com os quais apenas os indivíduos bem preparados, no que tange à educação financeira, podem fazer escolhas mais complexas e identificar os riscos e as oportunidades.

Já a falta de conhecimento tanto de conceitos quanto de produtos financeiros, por parte da população, dificulta o pleno exercício da cidadania. O desconhecimento de informações básicas sobre o crédito consignado, que levou muitos cidadãos e, em especial, aposentados e pensionistas do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) a tomarem empréstimos de instituições financeiras sem a consciência que teriam o desconto em folha de pagamento, constitui um exemplo típico.

Muitos consumidores bancários desconhecem informações básicas sobre os conceitos financeiros e os recentes avanços da regulação bancária, desconhecimento que os impede de exercer seus direitos e que poderia auxiliá-los melhores escolhas.

A todo o momento se faz necessário tomar decisões de ordem financeira e estas, por sua vez, gera algum tipo de impacto na vida pessoal dos indivíduos. Finanças pessoais ainda é um assunto pouco abordado em nosso país, mas mesmo para pessoas que detêm algum conhecimento financeiro, esse conhecimento limita-se a apenas não gastar mais do que ganha.

Trata-se de um pensamento verdadeiro, mas não completo (GOMES; NASCIMENTO, 2010, p. 4).

De acordo com Kyosaki; Lechter (2000), a principal causa da dificuldade financeira, tanto para as famílias quanto para as empresas, está simplesmente no desconhecimento da diferença entre um ativo e um passivo. O analfabetismo tanto de palavras, quanto de números é a base para as dificuldades financeiras pessoais e, conseqüentemente, organizacionais.

Os indivíduos que não detêm conhecimento suficiente sobre finanças têm maiores probabilidades de passar por dificuldades financeiras, quando comparados aqueles que têm informações mais detalhadas sobre o tema. Isto ocorre porque a ausência de conhecimento conduz as pessoas a não fazerem investimentos em ativos, ou seja, investir naquilo que produz renda. Nesse sentido, investe-se mais em ativos para ostentar posições, muitas vezes, incompatíveis com a renda, tais como carros e casas. Esses investimentos, portanto, se transformam em passivos gerando despesas cada vez maiores, capazes de superar, até mesmo, a renda. Nesse contexto, o indivíduo, geralmente, contrai dívidas com pagamento de juros, fato que, por sua vez, gera a falta de recursos para aplicação em ativos geradores de renda.

Mesmo com conhecimentos sobre “como fazer” trazidos pelas noções de contabilidade, existe ainda a necessidade de informações, mais acessíveis, que possibilitem saber “o quê fazer”. Para Cerbasi (2004, p. 90), “muitas das decisões que tomamos em relação ao dinheiro decorrem de hábitos, nem sempre saudáveis, que imitamos da maioria das pessoas que conhecemos”. Constata-se a importância de se observar os comportamentos, sobretudo, no que diz respeito aos hábitos de consumo, investimento, poupança e gerenciamento de gastos, uma vez que a repetição de um determinado comportamento pode levar o indivíduo à riqueza ou à pobreza.

Nesse sentido, o planejamento financeiro pessoal é um importante aliado para o bem estar geral do indivíduo e torna-se uma ferramenta

de auxílio fundamental àqueles que necessitam reajustar suas receitas e despesas, além é claro, de contribuir no entendimento dos gastos domésticos, no planejamento para uma viagem, ou até mesmo para adquirir algum bem ou provisionar recursos para a aposentadoria garantindo o conforto da família. Assim, planejar o orçamento financeiro pessoal ajudará a organizar as receitas, despesas, bens, seguros, planos de previdência e sonhos, por que:

[...] um bom plano financeiro pode reduzir o tempo para a conquista de um sonho. Isso acontece porque passamos a concentrar nossos esforços em ações precisas. Nossas ações passam a ser direcionadas, tem sempre um alvo como principal foco (WILLIAN, 2009, p. 4).

Existem alguns princípios básicos para planejar as finanças. O mais importante deles é conhecer adequadamente as receitas e despesas mensais. Normalmente, as pessoas não conhecem esses dois pontos detalhadamente, sobretudo, as despesas. Seria oportuno, por exemplo, observar, primeiramente, as despesas fixas, como aluguel, condomínio e a escola dos filhos e, em seguida, conhecer as despesas variáveis, como lazer ou viagens. No Brasil, o conhecimento das condições financeiras ainda é pouco explorado, como contatado a seguir:

[...] poucos brasileiros têm o hábito de colocar no papel suas receitas e despesas. Em geral, as pessoas da classe média, quando solicitadas a dizerem para onde vai o salário, só conseguem lembrar de aproximadamente 80% daquilo que gastam, ou seja, não conseguem discriminar cerca de 20% de suas despesas. Quando as pessoas começam a anotar os gastos, já costumam reduzi-los em cerca de 12%. Isso acontece porque o ato de anotar faz você pensar duas vezes antes de gastar (MACEDO, 2007, p. 36).

Frankenberg (1999, p. 41) afirma que fazer economia ou desempenhar qualquer tipo de controle de recursos constitui uma prática antiga, porque os povos mais antigos já se preocupavam em manter algum

excedente, ou realizar alguma economia, em relação às receitas para que em momentos de dificuldades ou de necessidades especiais, essas economias pudessem ser recuperadas servindo para atender a essas ocorrências.

Nossas avós guardavam moedas em vidros de compota e latas de mantimento na cozinha – locais que somente eles conheciam. Cada vez que iam às compras, o troco ia para esses esconderijos secretos. O vovô nem tomava conhecimento desse primitivo planejamento financeiro. Mas quando acontecia de faltar dinheiro para o pão ou leite das crianças, as moedas necessárias surgiam milagrosamente (FRANKENBERG, 1999, p. 41).

Se o indivíduo almeja uma vida tranquila, ao se aposentar, é preciso, desde já, planejar o seu futuro.

[...] A situação financeira atual (boa ou má) de uma família é consequência de planejamento (ou falta dele) e decisões tomadas ao longo da vida. Algumas famílias acham que tiveram muito “azar” e acabaram endividadadas, em vez de acumular riqueza. Será que a culpa foi exclusivamente do azar? Não teria sido a falta de planejamento e disciplina financeira? Doenças e infortúnios não escolhem as pessoas pelo patrimônio que possuem (НОЛ, 2010, p. 30).

As constatações mostram os benefícios da educação financeira, porque deixam explícito ser possível consumir com inteligência e sem exageros, aprender e ensinar a programar as despesas e investir, sem levar em conta a classe social. Assim, as pessoas adquirem comportamentos responsáveis, por meio de escolhas financeiras inteligentes e do consumo consciente, permitindo, portanto, o pleno exercício da cidadania financeira.

1. EDUCAÇÃO E FINANÇAS: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

O artigo 205 da Constituição Federal dispõe que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Uma considerável parcela da sociedade passa boa parte de sua vida nos bancos escolares, buscando conhecimentos que lhe oportunize o exercício da cidadania e a formação adequada para o mercado de trabalho. Para obter o diploma na graduação, por exemplo, em média, estuda-se durante dezoito anos. Ao longo desse período, são oferecidas muitas disciplinas, visando à formação integral do indivíduo, porém, ao final dessa trajetória, segundo Mauch (2013), muitos estudantes concluem seus estudos com total despreparo no quesito finanças, salvo egressos dos cursos de Administração, Contabilidade e Ciências Econômicas, cuja matriz curricular visa preparar o graduando para essa realidade.

A educação financeira não faz parte do currículo escolar brasileiro. Não foi agregada de maneira oficial e explícita nas grades curriculares, e nos cursos universitários, cujo foco não recai sobre a economia, não se constata uma ação efetiva e duradoura e, portanto, a inclusão dessa disciplina no ensino regular pode vir a ser um aspecto muito positivo, tanto para o indivíduo quanto para o próprio país.

Em seu artigo Primeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispõe:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos

sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

Fica evidente a preocupação do Ministério da Educação (MEC) em relação ao desenvolvimento de competências dos indivíduos quanto a alguns aspectos da formação econômico-financeira, por meio da denominada contextualização, mas não se observa uma menção clara e objetiva sobre o tema.

Incluir conteúdos de Matemática Financeira na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio associando-os ao conceito de Educação Financeira constitui a inclusão de mais item no processo formativo, por meio do qual os jovens poderão conviver de forma mais harmoniosa na sociedade. Além de ser uma prática mais prazerosa, pois os alunos podem aplicar os conteúdos teóricos, que pareciam tão distantes da realidade, em suas próprias finanças. A educação financeira ajuda a despertar uma postura mais crítica perante as reais necessidades de aquisição de bens, possibilitando aos jovens uma relação mais salutar com o dinheiro.

[...] a omissão da escola em relação a noções de comércio, de economia, de impostos e de finanças é perversa: a maioria das pessoas, quando adulta, continua ignorando esses assuntos e segue sem instrução financeira e sem habilidade para manejar dinheiro. As conseqüências se tornam mais graves se levarmos em conta que ninguém, qualquer que seja a sua profissão, está livre dos problemas ligados ao mundo do dinheiro e dos impostos (MARTINS, 2004, p. 56).

Empiricamente, é possível encontrar referências à educação financeira nos seguintes programas e projetos sociais: Bolsa Família, previdência complementar (fundos de pensão), microcrédito, bem como nos projetos implantados pelo mercado, como clube do investimento, fundos éticos, etc.

Ainda nessa perspectiva, existem manifestações em relação à educação financeira, em órgãos governamentais como o Banco Central,

BNDES, CVM, Ministério da Previdência Social, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e os bancos públicos. Além disso, há evidências junto à Bovespa, centrais sindicais e entidades do mercado, tais como Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar (ABRAPP), Associação Nacional dos Fabricantes Construtores de Piscinas e Produtos Afins (ANAPP) que se mobilizam para popularizar o tema. O objetivo dessas diversas iniciativas é preparar o brasileiro para gerir o próprio dinheiro e quebrar tabus existentes em relação ao mercado financeiro. Porém, segundo Alves (2014), membros do governo, sindicalistas e profissionais do mercado financeiro reclamam da ausência da educação financeira e enfatizam a importância de um projeto com o objetivo de promover e disseminar esse tipo de conhecimento no Brasil. Porque, como foi exposto, a facilidade da tecnologia e de linhas de crédito com acesso mais fácil pelos consumidores, criou um problema grave, que se alastra por todas as camadas sociais: o consumismo. Informações sobre o consumismo e esclarecimentos sobre como se pode identificá-lo e combatê-lo podem colaborar com o bem-estar financeiro.

As carências e os problemas sociais e econômicos desencadeados pelo parco conhecimento do tema em apreço conduziram a elaboração de um Projeto de Lei, ainda em tramitação no Congresso Nacional, no qual está sendo proposto a inclusão financeira no currículo escolar, nos ensinos fundamental e médio. A proposta prevê, ainda, que o tema integre o currículo da disciplina de matemática, mas especialistas defendem que ele seja discutido de forma transversal, ou seja, incluído em diversas disciplinas. Algumas iniciativas estão sendo adotadas nas instituições da rede de ensino privado que, geralmente, têm maior flexibilidade no currículo.

1.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM ESCOLAS PARTICULARES BRASILEIRAS

A adoção da educação financeira, na rede particular de ensino, pode ser observada, por exemplo, nas escolas da rede Sinodal de ensino,

ligada à igreja Luterana, escola que adota este tema em seus currículos como matéria interdisciplinar. Segundo Mauch (2013), a inclusão é fruto de uma parceria com a Luterprev (Entidade Luterana de Previdência Privada), e foi introduzida no currículo com o objetivo de estimular o debate sobre o tema, desde a educação infantil até o ensino médio.

Para desenvolver o trabalho, a Entidade Luterana de Previdência Privada formou parceria com o Conselho Regional de Economia (CORECON-RS), com o objetivo de capacitar os professores, tornando-os aptos a introduzirem o assunto, em sala de aula, em diferentes disciplinas. Entre os temas abordados em sala de aula “estão o consumo consciente, formas de pagamento e até a administração da mesada” (MAUCH, 2013, p. 13).

Na esfera pública, o decreto do governo federal, em 2010, institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores, como se constata a seguir.

Art. 2º A ENEF será implementada em conformidade com as seguintes diretrizes:

- I. atuação permanente e em âmbito nacional;
- II. gratuidade das ações de educação financeira;
- III. prevalência do interesse público;
- IV. atuação por meio de informação, formação e orientação;
- V. centralização da gestão e descentralização da execução das atividades;
- VI. formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e instituições privadas; e
- VII. avaliação e revisão periódicas e permanentes (BRASIL, 2010, p.1).

Uma das ações efetuadas pela ENEF foi firmar uma parceria com o Banco Mundial, objetivando implantar e avaliar o projeto piloto de

educação financeira nas escolas. O referido projeto promoveu ações com um total aproximado de 26 mil alunos de 900 escolas brasileiras de ensino médio, entre os anos de 2010 e 2011, em seis estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. Ao longo de seu desenvolvimento, o projeto levou a educação financeira às salas de aula e pode comprovar, por meio dos resultados obtidos através de avaliação, realizada com métodos rigorosos, o impacto causal da educação financeira sobre o conhecimento dos alunos e de suas respectivas famílias, principalmente, no que diz respeito às atitudes financeiras, a tomada de decisões e ao bem-estar econômico.

Segundo Mauch (2013), esta foi a única avaliação aleatória de um programa de educação financeira em escolas, que se tem conhecimento. A avaliação englobou os três semestres letivos, durante os quais o projeto piloto foi realizado nas escolas, num período que compreende o segundo semestre de 2010, primeiro e segundo semestre de 2011.

Informações disponibilizadas no Portal DESOP, mostram que promover a Educação Financeira pode aumentar em 24% a parcela da sobra de renda investida por uma família e agregar quatro bilhões ao PIB nacional.

Cabe ressaltar que para um programa funcionar bem no processo educacional, por mais estruturado que seja, é necessário que se tenha professores devidamente capacitados, pois o ensino da ética e cidadania, por exemplo, evitaria a formação de jovens gananciosos e individualistas e os futuros adultos estariam mais propensos a lidar com a doação e filantropia, pilares importantes da educação financeira (CERBASI, 2010).

1.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Segundo apontado por Savoia, Saito e Santana (2007, p. 2), “As pesquisas sobre educação financeira estão concentradas, majoritariamente, nos Estados Unidos e Reino Unido, sendo focalizado nos ensinamentos médio e universitário”.

Ainda sobre os autores acima citados, o processo de educação financeira, aparentemente, está mais desenvolvido nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, bem como em alguns países da América Latina e da Europa Central e Oriental, que reformularam o seu sistema previdenciário.

A educação financeira no Brasil se encontra em estágio de desenvolvimento inferior aos Estados Unidos e Reino Unido. No primeiro, o tema é adotado obrigatoriamente na grade de ensino de alguns estados, 72% dos bancos promovem programas de educação financeira, além de diversas organizações engajadas nesse processo. No Reino Unido, embora seja facultativa, há um forte envolvimento dos atores do processo, inclusive com a criação de um fundo, com o intuito de estimular a cultura de poupança. A explicação para essas diferenças entre o Brasil e os países citados está na compreensão de fatores históricos, culturais, bem como da responsabilidade das instituições no processo de educação financeira (SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007, p. 6).

No cenário internacional, há uma crescente importância da educação financeira para o pleno exercício dos direitos devido a uma série de fatores. Entre eles estão às opções de produtos e serviços financeiros de empréstimo e investimento, as novas tecnologias para acesso e comercialização, o aumento da expectativa de vida da população e as recentes reformas nos sistemas previdenciários que gradualmente transferem dos governos para os cidadãos a responsabilidade sobre sua aposentadoria, segundo informação disponibilizada pela OECD (2005). É importante salientar também o crescimento das crianças de hoje numa cultura consumista.

Diante dessas constatações, alguns países aumentaram seus investimentos na área, reforçando a formação voltada para o exercício da cidadania financeira recebida, pelo aluno através de seus familiares. Em setembro de 2000, por exemplo, a Inglaterra instituiu como obrigatório o ensino de Educação Financeira, da pré-escola até o ensino médio.

Constata-se que a inclusão da educação financeira no currículo escolar pode contribuir tanto para o desenvolvimento econômico pessoal como nacional. Indivíduos que se dedicam ao estudo do exercício da cidadania financeira honram compromissos financeiros e contribuem para a redução da taxa de inadimplência, bem como promovem o crescimento do PIB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescimento das economias latino-americanas e a estabilidade e o acesso ao crédito, que já se aproxima de uma participação próxima a 30% do Produto Interno Bruto (PIB), o crédito, nos sete países da região (Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai) vai aos poucos sendo redescoberto pelas sociedades dos países da América Latina e a população cada vez almeja por habitação digna, eletrodomésticos, planos de saúde, automóveis e lazer. Esse crescimento requer o uso inteligente do crédito e, sendo assim, aprender a fazer o orçamento dos próprios gastos vem a ser uma forma de se preparar para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a inclusão dos fundamentos da Educação Financeira, ainda na fase escolar, pode ser uma das formas de preparar o jovem para atuar de forma crítica no cenário econômico.

Constata-se que a inclusão desse conhecimento no cotidiano escolar, ainda merece atenção por parte das autoridades governamentais, das instituições financeiras, das associações de classe etc., visando à promoção e ao fortalecimento da educação financeira, tanto no aspecto formal quanto informal. Quando se menciona o termo formal, entende-se por ações de natureza oficial por parte do Estado e, em relação ao informal, destaca-se a atuação do setor privado e do terceiro setor na promoção da educação financeira da população e, portanto, não se deve incluir e limitar os conhecimentos entre os muros das escolas, mas torná-lo acessível em diferentes seguimentos da sociedade.

O processo de difusão da educação financeira no Brasil está sendo conduzido de forma democrática e abrangente, sendo espelhado em experiências internacionais, porém ele está mais focado no adulto, mas o jovem e as crianças ficam à margem. Atenta-se para as necessidades presentes, como o combate ao endividamento e a pregação do consumo consciente, enfatiza-se o investimento longo prazo, como caderneta de poupança, as mudanças de atitudes, a educação infantil e a conscientização da população, mas nas escolas pouco se fala sobre a importância desses investimentos na vida dos futuros adultos.

Segundo Frankenberg (1999, p. 198):

As pessoas que são educadas financeiramente beneficiam-se com o mercado financeiro; fazem uso produtivo de produtos e serviços, ao invés de sofrer com eles; demandam da indústria financeira ações mais confiáveis; adquirem os produtos e serviços que são mais convenientes ao seu perfil; buscam equilíbrio na administração concomitante do presente e do futuro; fazem orçamentos acompanhando com afinco despesas e receitas; não adquirem produtos e serviços que não lhes convém; ficam fora de dívidas; pensam no futuro; previnem-se, investindo rotineiramente porque sabem que a verdadeira liberdade financeira se conquista com estratégias de longo prazo, visão de futuro, estabelecimentos de objetivos, disciplina e dedicação.

Constata-se que a inclusão no currículo escolar de disciplinas que versem sobre educação financeira, evidenciará, ao educando, a importância do controle financeiro, do estabelecimento e definições de metas e objetivos voltados para o aspecto econômico e, por conseguinte, no futuro, será possível reduzir a inadimplência.

Pelos estudos realizados, conclui-se que problemas financeiros põem em risco ou impedem o desenvolvimento dos indivíduos, seja na vida pessoal, seja na vida profissional. A educação financeira, portanto, constitui uma das ferramentas, por meio da qual, as pessoas

aprenderiam a lidar com situações de risco, decorrentes do envolvimento com instituições financeiras, sejam empréstimos, sejam investimentos. ◀

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. G. M.. *Educação financeira como crença produzida no capitalismo dos acionistas*. 2014. Faculdade de Ciências e Letras (FCL). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.
- BACEN - BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Proposta de estratégia nacional de Educação Financeira (ENEF) – COREMEC*. 2008. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/evnweb/atividade/18nov_Painel%204_Palestra%20geral_Jse%20A%20Vasco_201012151218313930.pdf> Acesso em: 02 mar. 2014.
- _____. Programa de Educação Financeira. 2012c. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/?PEFINTRODUCAO>>. Acesso em: 15 fev. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, Matemática – 1º e 2º ciclos (1997); 3º e 4º ciclos (1998); Ensino Médio (1999). Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.
- BRASIL. Decreto n. 7.397 de 22 de dezembro de 2010. *Institui a Estratégia nacional de Educação Financeira – ENEF*. Dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências Lex: subchefia para assuntos jurídicos.
- BM&FBOVESPA. *Programa de educação financeira nas escolas aumenta a poupança, mostra pesquisa do Banco Mundial*. Disponível em: [HTTP://www.bmfbovespa.com.br/pt-br/noticias/2012/Programa-de-educacao-financeira-nas-escolas-aumenta-poupanca-2012-06-11.aspx?tipoNoticia=1&idioma=pt-br](http://www.bmfbovespa.com.br/pt-br/noticias/2012/Programa-de-educacao-financeira-nas-escolas-aumenta-poupanca-2012-06-11.aspx?tipoNoticia=1&idioma=pt-br). Acesso em: 02 mar.2014.
- CERBASI, G.. Educação financeira não é prioridade. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, p. B8, 22 jun. 2010.
- FRANKENBERG, L. *Seu futuro financeiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- GOMES, D. C.; NASCIMENTO, D. O. B.. *Educação Financeira Corporativa*. 2010 26f. Monografia (Graduação em Administração) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal, 2010
- HOJI, M. *Finanças da família: o caminho para a independência financeira*. São Paulo: Cia. dos Livros, 2010.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa de Orçamentos Familiares. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009/PO_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- _____. *População*. Banco de dados. 2012b. Disponível em: http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/default.shtm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

KIYOSAKI, R. T.; LECHTER, S. L. *Pai rico pai pobre*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MACEDO, J. *A árvore do dinheiro: guia para cultivar a sua independência financeira*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MARTINS, J. P. *Educação Financeira ao Alcance de todos*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2004.

MAUCH, P. E.; DALLMANN P. L. Estudos sobre a inclusão da educação financeira como disciplina escolar a partir das séries iniciais. em Atlante. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, marzo 2013, en [HTTP://atlante.eumed.net/educacao-financeira/21p](http://atlante.eumed.net/educacao-financeira/21p)

OECD (Organização e desenvolvimento Econômico). *OECD's Financial Education Projet*. 2005. Disponível em:< <http://www.oecd.org/>>. Acesso em 02 fev.2014

PEREIRA, G. M. G. *A energia do dinheiro*. São Paulo: Gente. 2001.

PORTAL DSOP DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. DSOP – *Programa DSOP de Educação Financeira nas Escolas*. Disponível em: < <http://www.dsop.com.br>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.41, n.6, 2007.

WILLIAN, E. *Alguns mitos sobre finanças pessoais*. 2009. Disponível em: <http://investaemvoce.spaceblog.com.br/249641/alguns-mitos-sobre-financas/>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CAPÍTULO 2

APROXIMAÇÕES ENTRE DIREITO E LITERATURA NOVAS FERRAMENTAS NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Etienne Maria Bosco Breviglieri¹
Suzana Maria da Glória Ferreira²

INTRODUÇÃO

O tema apresentado revela que na realidade do ensino jurídico no Brasil ainda faltam elementos ou ferramentas de atualização que permitam uma difusão de conhecimentos mais variada e menos normativista. Ainda se encontra por aqui um velho paradigma das antigas cátedras de ensino que fazem com que o Curso de Direito seja eminentemente baseado em uma transmissão de ideias unilateral, do professor ao aluno, sempre baseado em métodos que o acompanham desde a formação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil. Dessa forma, a apresentação oral ou monólogo tem sido ainda a usada pela maioria das universidades na transmissão de conteúdo, complementada apenas com módulos

1 Graduada em Direito pela UNIRP e em Letras pela UNESP/SJRP. Mestra em Direito pela UNESP/Franca e em Teoria da Literatura pela UNESP/ SJRP. Doutora em Direito pela PUC/SP. Pós Doutoranda da Università Degli studi di Messina -IT. Docente na UEMG/Frutas, UNIP/SJRP e IMES/Catanduva.

2 Graduada em administração escolar, pedagogia e Direito. Mestra em Direito pela Unesp/Franca. Doutora - PUC/SP. Pós Doutoranda da Università Degli studi di Messina -IT. Docente em de Direito Civil da UEMG/Frutas e da Unirp. Delegada de Polícia. Avaliadora do Inep/Mec.

digitais de ensino a distância ou no máximo com alguns exercícios propostos nessas redes.

A interação do Direito com outras áreas tem aprimorado essa visão de ensino e possibilita uma aproximação entre professores e alunos, bem como proporciona a formação de leitores mais críticos, capazes de produzir textos mais ricos e coerentes, o que na formação do bacharel em Direito é essencial. Assim, propõe-se um entrelaçamento entre Direito e Literatura cada vez maior nos currículos das universidades brasileiras, possibilitando ao aluno uma aprendizagem que o capacite a aproximar casos reais, fictícios, análise de fatores sociais à aplicação da norma. Com ferramentas como a Literatura o aluno desses cursos pode aumentar muito seu conhecimento geral e particular, o que produzirá um leitor com mais conhecimento e um redator mais qualificado.

1. AS DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

As diretrizes curriculares possuíram ao longo dos anos uma série de alterações que demonstraram incertezas e frustrações tanto por parte dos alunos como dos professores. Sua importância ou definição é apontada por Fragale Filho³:

([A] Portaria) vai além do que tradicionalmente é objeto das normas curriculares dos cursos de direito. Ao fixar as diretrizes curriculares ela determina uma série de orientações que obrigatoriamente têm se der levadas em consideração, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado aos conteúdos das matérias. De outro lado, ao referir-se a conteúdo mínimo e não currículo mínimo, demonstra ela claramente a visão de que o

3 FRAGALE FILHO, Roberto da Silva. As diretrizes curriculares: estudo e diagnóstico do ensino jurídico. São Paulo: Atlas, 2008, p. 413/414 In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). *História do Direito brasileiro: leituras da ordem jurídica nacional*. São Paulo: Atlas, 2008.

curso de direito não é apenas um conjunto de disciplinas e atividades, mas um conjunto de conteúdos, que se desenvolve através de disciplinas e atividades diversas.

Com tal definição, podemos concluir que, ao menos nas propostas das diretrizes⁴, o Curso de graduação em Direito deve pleitear para uma formação diversa do aluno. O que não se exaure nas disciplinas básicas do currículo.

A maioria dos projetos pedagógicos hoje ainda oferece primordialmente as disciplinas clássicas, mas compreende entre as optativas ou *on line* um novo conjunto de paradigmas que abre espaço para uma formação menos dogmática. Dentre tais disciplinas, salientamos a de produção e interpretação de textos, análise de jurisprudência, direito e cinema e direito e literatura.

Como reflexo dessa tentativa de alterações, no dia 29 de outubro de 2013, a Comissão de Reforma do Marco Regulatório do Ensino Jurídico no Brasil (instituída pelo Ministério da Educação) fez uma reunião extraordinária na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. O intuito desse gesto foi o de juntamente com o Ministério da Educação e a Ordem dos Advogados do Brasil estabelecer uma comissão com o objetivo de identificar os principais problemas na formação dos bacharéis em Direito, o excesso de oferta de vagas, a qualidade dos cursos, além de propor mudanças na regulação sobre o ensino jurídico.

Pretende-se assim reavaliar o curso tradicional em que o professor seja apenas um “repetidor” de conteúdos para implementar uma ideia de raciocínio docente e discente⁵.

4 As últimas e principais legislações sobre o são a Resolução CNE/CES n. 9 de 29 de set. 2004 e o Parecer CNE/CES n. 236/2009 de 7 ago. 2009. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 27/10/2013.

5 Há autores que inclusive defendem métodos que incluam as fases de: transdisciplinariedade, empirismo e comparação. Cf. NICOLAU, Gilda. Ensinar e pensar o direito com “não juristas” e com juristas que duvidam. *Meritum. Revista de Direito da Universidade FUMEC*. Belo Horizonte, v.5, n.2, julho/dezembro de 2010, p. 215-256.

2. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA LINGUAGEM E SEUS ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO TEXTO JURÍDICO

Fundamental lembrar que em qualquer texto, jurídico ou não, teremos como elemento mínimo o signo ou palavra. A compreensão disso por si só deveria ser capaz de produzir leitores atrozados das obras universais, bem como, por consequência, capacitar esses leitores para a produção de textos de alta qualidade. Hoje, especialmente, é possível perceber que o bacharel em Direito não possui muitas vezes tal ideia o que o empobrece inclusive para compreensão dos próprios textos jurídicos.

Por isso é importante ressaltar que em qualquer disciplina jurídica encontra-se um processo de decodificação da linguagem por meio dos signos, o que implica em mínima absorção dos conceitos de Semiótica.

Ainda no fim do século XVII, a palavra grega *semeiotiké* foi introduzida na filosofia por John Locke (1632-1704), filósofo inglês, como a designação para a doutrina dos signos em geral; doutrina postulada em seu “*Essay on Human Understanding*”, de 1690. Já no início do século XX, o filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914) retoma este termo com seu sentido original a partir da Lógica concebida como uma filosofia científica da linguagem, e passa a se dedicar a fundamentação deste conceito, ou seja, a elaboração da Semiótica, a ciência dos signos. Para esse autor:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para al-guém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo re-presenta alguma coisa, seu objeto. Representa esse *objeto* não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen⁶.

6 PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995, p. 46.

O termo linguagem deve ser entendido como a faculdade mental que distingue os humanos de outras espécies animais e possibilita nossos modos específicos de pensamento, conhecimento, por meio de sinais que permitem a comunicação entre as pessoas. É a capacidade específica à espécie humana de se comunicar por meio de um sistema de signos (ou língua).

Importante ressaltar que a língua é um sistema de símbolos pelo qual a linguagem se realiza. Mas a linguagem se encontra relacionada a outros sistemas simbólicos (sinais visuais, gestos) e torna-se, assim, objeto da semiologia ou semiótica, que deve estudar “a vida dos signos no seio da vida social”. Nota-se, portanto, que o termo linguagem tem uma conotação bem mais abrangente do que língua.

Paulo de Barros Carvalho, lembrando as lições de Lourival Vilanova, para quem o jurista é o ponto de intersecção entre a teoria e a prática, entre a ciência e a experiência afirma que:

[...] não obstante as linguagens da teoria e da prática sejam indissociáveis e imprescindíveis ao conhecimento, este só se realiza plenamente mediante a existência de uma terceira linguagem: a da experiência.

E é por meio da experiência que a teoria e a prática se interligam e se relacionam. Ainda para esse autor:

[...] o que sucede neste domínio e não é recolhido pela linguagem social não ingressa no plano por nós chamado de “realidade”, e, ao mesmo tempo, tudo que dele faz parte encontra sua forma de expressão nas organizações linguísticas com que nos comunicamos; exatamente porque todo o conhecimento é redutor de dificuldades, reduzir as complexidades do objeto da experiência é uma necessidade inafastável para se obter o próprio conhecimento⁷.

7 CARVALHO, Paulo de Barros. *Direito Tributário, Linguagem e Método*. São Paulo: Noeses, 2008, p. 7.

Diante de tal conceito, podemos afirmar que em sala de aula o docente (ser pensante) realiza um ato (pensamento) que produz a frase composta de signos. A seleção dos signos e sua estruturação na frase vão compor um nível mais ou menos elaborado de linguagem. O problema está no fato de que o discente espera uma facilitação ou simplificação na escolha de signos por parte do docente, o que descaracteriza, muitas vezes, o vocabulário jurídico.

Afirmando assim que o Direito compõe um sistema no qual a comunicação é elemento vital para o sucesso da realização da justiça, podemos entender, de uma forma “geral”, que ‘comunicação’ designa qualquer processo de intercâmbio de uma mensagem entre um emissor e um receptor. Fundamental nesse caso a existência de determinados elementos que, segundo Roman Jakobson, são seis: remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato.

Para Umberto Eco, citado por Carvalho: “[...] o processo comunicativo é como a passagem de um sinal que parte de uma fonte, mediante um transmissor, ao longo de um canal, até o destinatário⁸.”

O empobrecimento vocabular de alguns alunos hoje não pode de forma alguma influenciar o conteúdo do ensino jurídico, ao contrário, deve-se buscar ferramentas que influenciem alunos a buscar uma melhor formação vocabular. Uma dessas ferramentas é a leitura de literatura nacional e universal de qualidade, a fim de proporcionar um processo comunicativo mais rico.

O importante nesse processo de interação entre Literatura e Direito está em estabelecer uma teoria comunicacional do direito no sentido de que ela propõe-se a entender o Direito não como ordem coativa da conduta humana, meio de controle social ou ideal de justiça, mas sim como um fenômeno de comunicação, equiparando-se, assim,

8 CARVALHO, Paulo de Barros. *Direito Tributário, Linguagem e Método*. São Paulo: Noeses, 2008, p. 165.

o direito à linguagem, ou ao texto, denominado “texto organizativo-regulativo”, destinado a reger a convivência humana por intermédio de suas ações⁹.

3. RELAÇÕES ENTRE DIREITO E LITERATURA: NOVAS INTERFACES DO ENSINO JURÍDICO.

Há relatos da aproximação entre as esferas do Direito e da Literatura há alguns anos. Porém, em virtude da severa aplicação de normas quanto às disciplinas curriculares oficiais tal aproximação se fez presente em grupos de estudo específicos pelas universidades ou em curso ofertados esporadicamente. No entanto, o interesse pela matéria só cresceu nos últimos anos com a criação de doutrina especializada e até de programas televisivos sobre o tema.

Para Vera Karam Chueri:¹⁰

Direito e Literatura podem dizer respeito tanto ao estudo de temas jurídicos na Literatura, e neste caso estar-se-ia referindo ao Direito na Literatura; como à utilização de práticas da crítica literária para compreender e avaliar o Direito, as instituições jurídicas, os procedimentos jurisdicionais e a justiça, e neste caso, estar-se-ia referindo ao Direito como Literatura. No primeiro caso, é o conteúdo da obra literária que interessa ao Direito, enquanto, no segundo, a própria forma narrativa da obra pode servir para melhor compreender a narrativa jurídica, como, por exemplo, as sentenças que os juízes constroem.

Vislumbra-se assim que para as duas áreas o contato é enriquecedor. Se para a Literatura os temas jurídicos sempre foram intrigantes,

9 BRAGHETTA, Daniela de Andrade. *Tributação no Comércio Eletrônico à Luz da Teoria Comunicacional do Direito*. São Paulo: Quartier Latin, 2003, p. 32-35.

10 CHUEIRI, Vera Karam de. Direito e literatura. In: BARRETTO, Vicente (Org.). *Dicionário de filosofia do direito*. São Leopoldo: Unisinos; Rio de Janeiro: Renovar, 2006, p. 233-235.

para o Direito, a Literatura fornece uma forma de análise legislativa e de aplicação da lei que toma diferentes contornos em cada contexto social e histórico das obras. Isso permite uma visão ampla das instituições jurídicas e da própria justiça em eterna busca pelo literário e o jurídico de cada esfera de conhecimento.

As interfaces entre o Direito e a Literatura foram formuladas primeiramente por James Boyd White, para quem o advogado é um escritor. Encontramos ainda trechos de intersecção entre Direito e Literatura nas obras de trabalhos de John Henry Wigmore, Benjamin Nathan Cardozo e Lon Fuller. Este último, eventualmente ligado ao realismo jurídico norte-americano, ganhou notoriedade no Brasil por conta da tradução que Plauto Faraco de Azevedo fez do *Caso de Exploradores de Cavernas*.

Também a obra de Ronald Dworkin¹¹ exibiu notoriedade por aproximar o jurídico e o literário na discussão do conteúdo interpretativo. Assim, o autor aponta que a prática jurídica é exercício amplo de interpretação, que não se limita à exegese de documentos que qualificam tratativas particulares ou mesmo textos normativos. Aos juízes, segundo Dworkin, cabe a interpretação de narrativas. Ao magistrado se vedaria a criação de narrativas alternativas.

Não se pode esquecer ainda do movimento “Law and Literature”, (Direito e Literatura), que se desenvolveu nos anos noventa na academia norte-americana e que se faz muito presente.¹² Esse movimento aos poucos chegou ao Brasil e trouxe com ele análise de obras importantes de nossa literatura.

Enquanto o Direito eminentemente normativista impõe formas e limites de interpretação da lei, a Literatura possibilita ao leitor uma transposição de situações que o permitem vislumbrar a aplicação de normas em contextos diferentes, inclusive contrapondo sistemas jurídicos essencialmente diversos como o americano e o anglo-saxão. Esse

11 DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

12 ROCKWOOD, Bruce. *Law and Literature*. New York: Peter Lang, 1998, p. 1.

processo é entendido como representação do discurso jurídico na composição do texto literário e implica em capturar fenômenos sociais que são transpostos na obra literária, não imitando-os simplesmente.

Assim afirmam autores na Europa¹³:

[...] a relação entre o Direito e a Literatura, ao nível metodológico, que não ao nível substancial, é não só concebível como desejável, numa fase interparadigmática de busca, como a que se nos apresenta neste momento. O Direito apresenta-nos, hoje, desafios cuja resolução se não basta já com os modelos puramente legalistas, de concepção do jurídico e também da realidade social.

Percebe-se que cada vez as confluências entre os dois sistemas que encontram apoio nas cátedras, produzindo bibliografia e disciplinas especializadas para o curso de Direito. Especialmente nos Estados Unidos, a disciplina de Direito e Literatura integra hoje o programa de mais de 40% das faculdades de direito, entre elas a famosa “*Harvard Law School*”, e na Europa, especialmente na França, Bélgica, Itália, Espanha e Portugal.

[...] são dois os caminhos tomados pelo movimento. O primeiro é o *literatura in law*, no qual os textos jurídicos podem ser lidos e interpretados como textos literários. Eles possuem uma linguagem e uma forma própria de raciocínio. As palavras e a linguagem jurídica têm sua própria força simbólica e são passíveis de interpretação. O segundo é o *law in literatura*, que analisa obras literárias que abordam questões jurídicas, tais como julgamentos, exercício profissional ou métodos legais de punição.

13 FREITAS, Raquel Barradas de. *Direito, linguagem e literatura: reflexões sobre o sentido e alcance das inter-relações*. Breve estudo sobre dimensões de criatividade em direito. Working Paper 6/02. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, 1990, p. 22-23.

O conhecimento auxiliaria o profissional do direito a entrar em contato com determinadas experiências legais¹⁴.

No Brasil, ainda que a passos mais lentos, a disciplina é abordada em geral como optativa ou como objeto de cursos em semanas jurídicas ou congressos especializados. Merece destaque a iniciativa do programa de televisão “Direito & Literatura”, exibido desde 2008, em rede regional pela TVE/RS e, em rede nacional, pela TV JUSTIÇA. Em seus cinco anos, foram produzidos mais de 160 (cento e sessenta) programas, que se encontram disponíveis, gratuitamente na internet¹⁵ com vinculação ao blog de seu apresentador Lenio Streck.

Também é possível encontrar no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFSC a disciplina de Seminário de Direito e Literatura cuja produção acadêmica está registrada em uma coleção específica de Direito e Literatura.

A busca por inserir essa disciplina nos currículos dos cursos de Direito do Brasil reafirmam a ideia proposta por Ost (2004) para quem a obra de arte como a narrativa literária testemunha, desse modo, que o real não é senão uma modalidade do possível, ou seja, se, antes, dizia-se que a obra de arte dá forma ao possível; agora, percebeu-se que esse possível constitui justamente a condição de possibilidade do real que surgiu em seu acontecimento singular¹⁶.

14 JUNQUEIRA, 1998, p. 23-24. *Apud* OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. *Por uma compreensão jurídica de Machado de Assis*. Florianópolis: Ed. da UFSC: Fundação Boiteux, 2011, Coleção direito e literatura, v.5. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/02/Por_uma_compreensao_V_V_texto1.pdf>. Acesso em: 28/10/2013.

15 Disponível em: <<http://www.leniostreck.com.br/site/direito-literatura/>>. Acesso em: 28/10/2013.

16 Cf. OST, François. *Contar a lei*. As fontes do imaginário jurídico. São Leopoldo: Unisinos, 2004, p. 32.

A importância da compreensão da Literatura como forma de interpretação de texto, também para a linguagem jurídica, é salientada por Dworkin¹⁷ quando diz:

Devemos estudar a interpretação como uma atividade geral, como um modo de conhecimento, atentando para outros contextos dessa atividade. Seria bom que os juristas estudassem a interpretação literária e outras formas de interpretação artística [pois] na literatura foram defendidas muito mais teorias da interpretação que no direito, inclusive teorias que contestam a distinção categórica entre descrição e valoração que debilitou a teoria jurídica.

Para tanto, trazemos à luz a discussão sobre a presença do jurídico no texto literário e a exploração desse conteúdo como forma de enriquecimento do processo de interpretação que deve ser a todo tempo utilizado pelo bacharel em Direito, a fim de que lhe seja possível vislumbrar a sociedade real que se espelha nas obras literárias. É por meio dessa interação com o social que se fala em uma formação mais empática do aluno, capaz de observar e analisar “o outro”.

4. AS OBRAS DE SHAKESPEARE COMO ESPELHO LITERÁRIO DO JURÍDICO E DO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO JURÍDICO

Como concretização da aproximação entre o discurso jurídico e literário se fará a descrição de experiência realizada com sucesso no ensino jurídico por meio da literatura.

Em 2013, na Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus de Frutal¹⁸ foi realizado o primeiro minicurso que abordava o tema. A

17 DWORKIN, Ronald. Uma questão de princípio. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 220-221.

18 O minicurso foi realizado no dia 30 de agosto de 2013, das 8:00 às 12:00 hs durante a VIII Semana Jurídica da UEMG e foi intitulado de: Shakespeare: reflexões sobre direito e literatura. Teve como docente responsável a profa. Dra. Etienne M. B.

duração do curso foi de apenas uma manhã, mas contou com grande aceitação e interesse dos discentes que podiam optar entre vários outros cursos como complementação das atividades da VIII Semana Jurídica de seu curso, o que só demonstra o crescente interesse pelo tema.

O formato do projeto desde o início contemplou a participação de alunos como membros efetivos do minicurso (palestrantes). O intuito desse método foi o de estimular a leitura e interpretação das obras, bem como da oratória nos alunos selecionados. Essa participação discente foi extremamente bem recebida pelos demais alunos que já se dispuseram a participar em futuros cursos.

Notou-se ainda uma participação maciça dos alunos inscritos e um despertar para leitura das obras de literatura universal, assim como filmes ou peças teatrais que as representem o que só dissemina cultura e um vocabulário de alto nível entre os alunos.

4.1 A APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Uma etapa crucial tanto para minicursos quanto para aulas que versem sobre Direito e Literatura está na escolha das obras a serem abordadas. É essencial que o docente comece abordando a importância entre a relação das diferentes áreas como justificativa para a disciplina ao mesmo tempo em que introduz conceitos básicos da teoria da linguagem que não são afeitos ao currículo comum do aluno de Direito. Uma vez construídos esses elementos conceituais é que se passa a escolha das obras a serem analisadas.

A literatura universal e nacional está repleta de obras que possuem temas jurídicos. Assim, é possível repetir a ideia de que por muitos anos os “homens da lei também eram os homens das letras”¹⁹,

Breviglieri e também a participação (como palestrantes) de três alunos do segundo período do curso de direito: Elisa Furquim, Isabella Agria e Murilo Toniello.

19 Sobre o tema é possível encontrar vários artigos, dentre eles: ANTUNES, Álvaro de Araujo. *Homens de letras e leis: a prática da justiça nas Minas Gerais colonial*. Disponível em: < http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/alvaro_antunes.pdf>. Acesso em: 29/10/2013.

marcadamente no período colonial e da república (ao menos no Brasil). Comum assim encontrar na formação de muitos escritores o bacharelado em Direito ou o interesse prático pela área.

4.2 A ESCOLHA DO AUTOR

Dependendo do período de que se dispõe para a disciplina, se um semestre, bimestre ou apenas um minicurso, deve-se definir um ou mais autores e suas principais obras nas quais se aborde elementos da retórica, oratória, vocabulário, e claro, a temática.

No caso do minicurso aqui comentado, optou-se por Shakespeare, autor universal e conhecido. Ainda que muitos alunos não tenham lido propriamente suas obras, não relutam em aceitar sua importância na seara literária porque ao longo da vida se acostumaram com a ideia de cânone. Diante disso, é mais fácil e intrigante proporcionar ao aluno a descoberta de sua obra em um nível mais profundo, trabalhando elementos de seu vocabulário e desmistificando sua obra como inalcançável.

Preliminarmente, é possível apontar vários elementos que ligam a obra de Shakespeare ao mundo jurídico. O grande número de termos e jargões jurídicos usados em sua obra apontam para uma formação, ainda que prática, do Direito. Isso inclusive suscitou diversas vezes a dúvida quanto a autenticidade e autoria de suas obras.

Vários juristas e filósofos, ao longo da história, apoiaram-se em suas obras para buscar exemplos e discutir temas iminentemente jurídicos como a justiça, a razão e a formação do Estado. Dentre eles podemos citar: Marx, Von Ihering ou Foucault.

A estreita relação entre a obra de Shakespeare e o Direito é destacada por Honan²⁰ ao comentar o início de sua trajetória em Londres. Assim afirma o autor:

20 HONAN, Park. *Shakespeare: uma vida*. Trad. de Sonia Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 2001, p. 137.

[...] comerciantes e suas esposas, cortesãos e litigantes, residentes temporários e estudantes das sociedades de direito [...] constituíam alguns dos componentes de um público sofisticado e educável, e os estudantes de Direito, na verdade, contribuiriam para educar a sociedade londrina.

Em outra passagem afirma que:

Ele [Shakespeare] havia começado a entreter alguns dos entusiastas mais fervorosos do teatro, os estudantes de Direito e outros hóspedes das grandes sociedades jurídicas de Londres, os *Inns of Court* e os *Inns of Chancery*²¹.

Diante disso, o aluno passa ter consciência de que a obra e especialmente a linguagem de Shakespeare é um fenômeno cultural que sofreu reflexos dos mais variados contextos sociais. Seu público incluía desde os nobres e a Rainha até àqueles que viviam do comércio, estudantes e pessoas simples do povo que frequentavam seus teatros. E como já se sabe: onde há sociedade, há direito.

Por isso, sua obra é reflexo de anseios e da manifestação social. Quando o aluno de Direito absorve essa verdade passa a compreender a estreita ligação que há entre as esferas do Direito e da Literatura e que de forma atemporal um texto datado de 1590 pode servir ainda como ferramenta de discurso. A partir daí, é possível entender porque Shakespeare adverte que: “as palavras serão seu punhal”²².

Os personagens de Shakespeare são heróis humanos, completos. Seus defeitos e virtudes podem ser reconhecidos no homem atual de forma que em cada obra é possível vislumbrar um viés jurídico diferente e uma reação diversa do ser humano perante a lei. Para ele, o homem é sempre responsável por suas ações e consequências²³.

21 HONAN, Park. *Shakespeare: uma vida*. Trad. de Sonia Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 2001, p. 210.

22 A frase original é: “I’ ll speak daggers to her but use none”. (Hamlet, Ato III, Cena 2).

23 Cf. NEVES, José Roberto de Castro. *Medida por medida: o direito em Shakespeare*. Rio de Janeiro: 2013, p. 307.

4.3 AS OBRAS: RICARDO III, JÚLIO CÉSAR, REI LEAR E O MERCADOR DE VENEZA

Conforme apresentado, não é raro encontrar obras de Shakespeare que possuam traços jurídicos a serem abordados. No entanto, em virtude do tempo que se dispõe em um minicurso apenas quatro delas foram abordadas.

Em um contexto diferente, a análise de uma só obra poderia levar semanas. No entanto, o critério aqui utilizado foi demonstrar a variedade temática e a manipulação do autor junto ao discurso jurídico e ao poder da oratória de diferentes formas, em poesia e prosa. Dessa forma, o aluno ao ter um primeiro contato com o autor poderia se interessar por outro gênero e assim se aprofundar na leitura de suas obras.

As obras de Shakespeare merecem inicialmente uma apresentação singular quanto ao período em que estão inseridas em sua bibliografia e também quanto aos aspectos biográficos mais relevantes que se possa notar em cada uma delas.

Para tanto, apresentamos sua biografia dividida em quatro períodos: o 1º até 1594; o 2º, de 1594 a 1600; o 3º, de 1600 a 1608; e o 4º após 1608.

O 1º período é marcado pela construção formal e versos estilizados, Shakespeare escreveu os afrescos Henrique VI entre 1589 e 1592 e Ricardo III entre 1592 e 1593.

No 2º período, o estilo e a abordagem do autor se tornaram altamente individualizados, suas tragédias mais importantes foram: O Mercador de Veneza, em 1596; Romeu e Julieta, de 1594/1595; e Júlio César, de 1599.

As tragédias escritas no 3º período são consideradas obras de maior profundidade, com a utilização da linguagem poética. Entre 1601 e 1606, escreveu Hamlet, Otelo, Macbeth e Rei Lear.

O 4º período é marcado pelo equilíbrio, destacando-se as principais tragicomédias românticas do escritor: Tímon de Atenas, Címbelina, Conto de Inverno e A Tempestade.

Inicialmente, a docente responsável pela disciplina fez uma exposição sobre a relação entre Direito e Literatura e sua importância na formação curricular do bacharel em Direito. Em seguida, os alunos palestrantes fizeram uma breve apresentação da biografia do autor e das fases da sua obra. A partir daí, cada um deles fez uma exposição das obras que lhe foram previamente designadas.

A primeira obra exposta foi “Ricardo III”. Datada entre 1592-1593, tal obra possui como tema central a moral, incluindo ainda uma interessante abordagem sobre o estado de perigo.

No ato I, há um monólogo de Ricardo - Duque de Gloster - falando sobre questões de guerra e paz, sobre o fato de ser desfavorecido pela sorte e sobre sua deformidade física (já que era corcunda). Manipulador, consegue prender o irmão George, enquanto celebra a doença do irmão Eduardo, o rei. Ricardo corteja Lady Anne, filha do rei Henrique VI, morto por Ricardo. Aos poucos sua rede de maldades e intrigas se amplia sempre em busca de reconhecimento e poder (coroa) a qualquer custo. Para tanto, o personagem não vê limites ao matar seus parentes mais próximos e aos poucos eliminar seus antecessores ao trono. Por fim, na batalha final, contra o Duque de Richmond, Ricardo chega a oferecer “seu reino por um cavalo”, mas ainda perde a vida e o trono.

São exploradas nessa obra a natureza humana, a (falta) moral na política e o estado de perigo, elemento ainda prescrito em nosso ordenamento.

A segunda obra apresentada foi “Júlio César” (1599) cujos temas centrais são a manipulação do poder e força da persuasão do discurso. Obra essencial ao aluno de Direito, seu conteúdo expõe a palavra como arma extremamente útil e poderosa tanto no Império Romano como nos dias de hoje. O personagem que intitula a obra, Júlio César, acaba morto logo no início da trama, o que faz de seus sucessores homens capazes de tudo pela manutenção de alianças de poder. A todo tempo vislumbra-se trechos que abordam a íntima relação existente entre linguagem, argumentação e poder; a violência simbólica (bajulações e apelos

emocionais). Na obra, Julio César aparece como um tipo de “discurso comunicante central”, que irá comandar toda uma série de reações e argumentações persuasivas dos outros personagens. Por exemplo²⁴:

“César ama Brutus.” – Cássio.

“Cássio, ousarias, atirar-te junto comigo, na corrente infensa e nadar até ali?” – César.

“Aqui eras o coração mais valente, aqui tu tombastes.” – Antônio.

“O julgamento! Fostes para o meio dos brutos animais tendo os humanos o uso perdido da razão.” Marco Antônio

“Sou teu espírito mau, Brutus.” – Fantasma de César

As frases acima demonstram como o discurso pode em momentos diferentes eleger ou destruir aquele que as utiliza.

A terceira obra exposta foi “Rei Lear” (1605-1606). Com seus diversos personagens, mas principalmente por meio de Lear e suas filhas, Shakespeare aborda temas muito humanos como a velhice, a ingratidão filial, a morte e o mau julgamento. Essa peça ficou conhecida pela expressão “nem mais, nem menos”, usada por Córdelia ao ser indagada quanto ao amor que nutria pelo pai. Tal frase selecionada pelo autor quis retratar a ideia de justiça, de justa medida que se deve aplicar a muitas situações humanas e judiciais. O texto mostra que muitas vezes aqueles que fingem uma medida “irreal” acabam sendo julgados de maneira mais favorável ainda que sejam falsos. Para evitar tal problema, a peça intenta apresentar a necessidade da sabedoria ao julgar.

A última peça abordada, talvez mais conhecida de todos, foi “O mercador de Veneza” (1596-1597). O texto há muito é explorado nos cursos de Direito por ser magistralmente jurídico ao abordar temas como o contrato, o abuso de direito e a retórica.

Seus personagens são riquíssimos, especialmente quanto ao aspecto social que cada um deles representa. Ao se moldar a diferentes

24 SHAKESPEARE, William. *Júlio César*. Disponível em:< <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cesar.html>>. Acesso em: 29/10/2013.

níveis do tecido social cada um deles demonstrará que a justiça costuma não se aplicar a todos de maneira igualitária.

Na obra, com o intuito de ajudar seu amigo Bassânio a conquistar sua amada Pórcia, mercador Antônio concorda em fazer um empréstimo com o agiota judeu Shylock, oferecendo como garantia uma libra de sua própria carne.

Destaca-se aqui dois trechos brilhantes da obra²⁵:

SALARINO - Ora, tenho certeza de que se ele não a resgatar no prazo certo, não haverás de tirar-lhe a carne, pois não? Para que te serviria ela?

SHYLOCK - Para isca de peixe. Se não servir para alimentar coisa alguma, servirá para alimentar minha vingança. Ele me humilhou, impediu-me de ganhar meio milhão, riu de meus prejuízos, zombou de meus lucros, escarneceu de minha nação, atravessou-se-me nos negócios, fez que meus amigos se arrefecessem, encorajou meus inimigos. E tudo, por quê? Por eu ser judeu. Os judeus não têm olhos? Os judeus não têm mãos, órgãos, dimensões, sentidos, inclinações, paixões? Não ingerem os mesmos alimentos, não se ferem com as armas, não estão sujeitos às mesmas doenças, não se curam com os mesmos remédios, não se aquecem e refrescam com o mesmo verão e o mesmo inverno que aquecem e refrescam os cristãos? Se nos espetardes, não sangramos? Se nos fizerdes cócegas, não rimos? Se nos derdes veneno, não morremos? E se nos ofenderdes, não devemos vingar-nos? Se em tudo o mais somos iguais a vós, teremos de ser iguais também a esse respeito. Se um judeu ofende a um cristão, qual é a humildade deste? Vingança. Se um cristão ofender a um judeu, qual deve ser a paciência deste, de acordo com o exemplo do cristão? Ora, vingança. Hei de por em prática a maldade que me ensinastes, sendo de censurar se eu não fizer melhor do que a encomenda.

25 SHAKESPEARE, Willian. *O mercador de Veneza*. Disponível em:< <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/mercador.html>>. Acesso em: 29/10/2013.

Acima se demonstra a força da persuasão, o uso meticuloso da argumentação por meio da comparação, figura muito usada no meio jurídico. Muito mais do que a que questão semita, o judeu Shylock aborda a usura e a sociedade mercantil da época que prospera até hoje. O que o tal personagem detesta na sociedade cristã não é somente o tratamento que dela recebe, mas o fato dessa impor uma proibição à usura que é seu meio de subsistência enquanto lhe impede de explorar outras formas de renda. Nota-se que aqui Shakespeare traz uma abordagem muito mais liberal sobre os problemas sociais do que a de sua época assim como implementa na obra uma interpretação funcional do contrato, algo novo também no plano jurídico de seu tempo.

CONCLUSÃO

Por fim, diante do exposto é possível concluir que Direito e Literatura são esferas que se complementam e contribuem entre si para a formação do bacharel em Direito. Os elementos da linguagem, bem como as noções fundamentais da semiótica são essenciais para a construção da retórica e oratória no currículo jurídico.

Em especial, verificou-se que dentre as obras do cânone, as obras de Shakespeare constituem excelente e fundamental ferramenta de ensino ao docente no ensino jurídico. Tais obras possuem em grande quantidade a exploração do poder da linguagem, em especial, de um vocabulário que torna o discente dos cursos jurídicos um leitor mais crítico e um redator mais completo.

O minicurso apontado como exemplo no presente texto demonstrou que é possível despertar a leitura e o interesse do aluno pela literatura desde que se aponte a importância desta última como registro de fatos sociais, e, por consequência, do Direito em diferentes momentos históricos e locais. ◀

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Álvaro de Araujo. *Homens de letras e leis: a prática da justiça nas Minas Gerais colonial*. Disponível em: < http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/alvaro_antunes.pdf>. Acesso em: 29/10/2013.
- BARRETTO, Vicente (Org.). *Dicionário de filosofia do direito*. São Leopoldo: Unisinos/ Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- BRAGHETTA, Daniela de Andrade. *Tributação no Comércio Eletrônico à Luz da Teoria Comunicacional do Direito*. São Paulo: Quartier Latin, 2003.
- BUENO, Roberto. O papel da literatura na reconstrução das subjetividades. In: *Em tempo*. Marília. v. 10, p. 9-25, 2011.
- CARVALHO, Paulo de Barros. *Direito Tributário, Linguagem e Método*. São Paulo: Noeses, 2008.
- DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRAGALE FILHO, Roberto da Silva. As diretrizes curriculares: estudo e diagnóstico do ensino jurídico. São Paulo: Atlas, 2008, p. 413/414 In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). *História do Direito brasileiro: leituras da ordem jurídica nacional*. São Paulo: Atlas, 2008.
- FREITAS, Raquel Barradas de. *Direito, linguagem e literatura: reflexões sobre o sentido e alcance das inter-relações*. Breve estudo sobre dimensões de criatividade em direito. Working Paper 6/02. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, 1990, p. 22-23.
- HELIODORA, Barbara. *Por que ler Shakespeare*. São Paulo: Globo, 2008.
- HONAN, Park. *Shakespeare: uma vida*. Trad. de Sonia Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- NEVES, José Roberto de Castro. *Medida por medida: o direito em Shakespeare*. Rio de Janeiro: 2013.
- NICOLAU, Gilda. Ensinar e pensar o direito com “não juristas” e com juristas que duvidam. *Meritum. Revista de Direito da Universidade FUMEC*. Belo Horizonte, v.5, n.2, julho/dezembro de 2010, p. 215-256.
- OST, François. *Contar a lei*. As fontes do imaginário jurídico. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- OLIVEIRA, Mara Regina de. *Shakespeare e a filosofia do direito: um diálogo com a obra Júlio César*. São Paulo: Corifeu, 2006.
- OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. *Por uma compreensão jurídica de Machado de Assis*. Florianópolis: Ed. da UFSC: Fundação Boiteux, 2011, Coleção direito e literatura, v.5. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/02/Por_uma_compreensao_V_V_texto1.pdf>. Acesso em: 28/10/2013.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

ROCKWOOD, Bruce. *Law and Literature*. New York: Peter Lang, 1998

SANTAELLA, Lucia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SHAKESPEARE, Willian. *Júlio César*. Disponível em:< <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cesar.html>>. Acesso em: 29/10/2013.

SHAKESPEARE, Willian. *O mercador de Veneza*. Disponível em:< <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/mercador.html>>. Acesso em: 29/10/2013.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

REFLEXÕES NECESSÁRIAS À IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL DO CONHECIMENTO

Andréa das Graças Souza Garcia¹
Glauber Camacho Gimenez Garcia²

Vivendo em um país no qual a desigualdade é intensa, principalmente quanto à educação e consequente emancipação sociopolítica, torna-se clara a necessidade de se repensar o Brasil dialeticamente, discutindo-se valores contraditórios, formação histórica e o real sentido do termo cidadania enquanto elementos definidores do Estado atual, cujas mazelas têm o embrião na exploração que data do seu descobrimento, com opressão e desigualdade em função da manutenção do poder.

Não obstante, quando se lê estudos elaborados sobre a desigualdade pode-se não evitar o despertar da insatisfação, pois tal temática,

1 Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus de Frutal. Graduada pela Faculdade de Direito de Franca/SP. Advogada nas áreas cível e empresarial. Mestre e Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - campus de Franca/SP.

2 Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus de Frutal. Graduado pela Faculdade de Direito de Franca/SP. Advogado nas áreas cível e empresarial. Mestre pela Universidade de Franca - UNIFRAN. Doutor pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - campus de Franca/SP.

embora tratada sob a ótica de diversas áreas do saber, como Direito, História, Economia e Administração, geram poucos estudos realmente reflexivos e distantes do interesse da minoria ascendente e da vulgarização do conhecimento.

Por tal motivo, para desenvolver-se uma concepção crítica e profunda sobre o assunto, primeiro, é preciso operar com inteligência o próprio pensamento, abandonando a carência de conceitos. Classe, desigualdade e capitalismo são noções forjadas e integradoras de uma sociedade, cuja maioria não conhece e não se conhece, deixando-se enganar por discursos demagógicos, pilares sustentadores de pseudos democracia e cidadania, tão falsas quanto oportunistas, pois subsistem sobre a necessidade daqueles que, por se encontrarem sob a influência da fome material (comida) e cognitiva (de conhecimento) não têm liberdade de escolha.

Outro elemento relevante na definição da desigualdade é a herança intelectual, a qual acaba destacando aspectos peculiares a cada cultura, o que, de certa forma, confunde-se com o desenvolvimento do próprio sistema capitalista.

Na realidade, o paradoxo da pobreza em meio à abundância é próprio do capitalismo, que nega a existência da economia nacional planejada. Assim, na ótica capitalista, a culpa de toda a desigualdade vai pairar sob a denominada má distribuição de renda, demonstrando, como se a simples distribuição fosse dissolver o problema da desigualdade social, política e econômica.

Nesse sentido, o presente trabalho trata de oferecer reflexão sobre o assunto, não apenas expondo a importância de se encontrar soluções para o quadro distributivo nacional, mas também esclarecendo a idéia equivocada de que o ato de distribuir renda seria fundamental para equalizar o rendimento de famílias brasileiras e que o assistencialismo que se enraizou no país pode ser classificado enquanto política social de emancipação.

Demo (2000) elucida, enfaticamente, que considerar a coletividade mera beneficiária da proteção do Estado constitui posição ultrapassada e inadequada, já que futuramente, requer-se orientação pautada em educação e não em assistência. O mesmo estudioso ainda ressalta que uma das piores chagas da sociedade, senão a mais grave, é a pobreza política, resultante da pobreza cognitiva que impede o desenvolvimento humano.

A sociedade é composta por pessoas diversas, com interesses, idéias e aptidões próprias. Sobre isso, sabe-se da existência de diferenças cruciais e que podem ser facilmente disseminadas, dependendo do grau de liderança e representatividade, além do poder de manipulação das massas.

Como aponta Touraine (1998), há indivíduos que somente procuram a diversidade e os que somente dizem nós (correndo o risco de não integrar minorias, agravando a desigualdade), bem como aqueles que dizem *ego* e *id*, proibindo a si mesmos toda a intervenção na vida social em prol da justiça e equidade.

Entretanto, para se chegar ao consenso, existindo coesão de vontades e ideais, faz-se necessário respeitar a liberdade social e coletiva, organizando a representação de interesses, formalizando o debate público e instituindo a tolerância, sempre por meio da educação. Este é o patriotismo da Constituição, respeitando-se princípios de liberdade e justiça, o que requer formação diferenciada, crítica, dialética, possibilitando, inclusive, a participação em movimentos sociais, que não significa revoltar-se em face da miséria, escravidão ou pobreza, mas buscar caminho de mudança e resolução do conflito, por meio da ilegitimidade do poder que se estabelece.

Integrar movimento social implica revolução dos pensamentos e ideologias, passando a perceber o jogo que se estabelece pela manutenção do poder. É assim que se percebe, por exemplo, que a globalização é sistema de poder que integra, impede a integração, destrói culturas e cria novos consumos.

Hodiernamente, a sociedade pode perder o sentido, pois alimenta práticas dissociadas da consciência e atos do discurso. Em tempos passados sofreu-se pelo excesso de movimentos sociais e hoje se peca pela ausência de discursos engajados em prática bem fundamentada.

Enfim, acredita-se que a educação de qualidade é o principal mecanismo de enfrentamento dos elementos diretamente ligados à estrutura de desigualdade social, possibilitando compreensão menos “ingênua” acerca da temática.

Assumir que é imprescindível a revolução de pensamento para que o curso da história da exploração brasileira seja alterado é o primeiro passo em direção à transformação. Não a transformação para confirmar a norma constitucional de que todos são iguais, mas para saber lidar com a realidade de que todos, embora cada qual com suas particularidades merecem, no mínimo, respeito à dignidade e, negar isso, significa corromper valores cruciais na vida humana, a exemplo da integridade moral e consciência crítica, sendo essa última construída mediante a realização dos denominados direitos fundamentais: educação de qualidade para todos, trabalho, alimentação e moradia decentes, enfim, tudo que ainda não vemos no Brasil.

Assim, relevante é enfatizar os aspectos histórico-sociais dos processos, priorizando relações de poder enquanto produtoras de desigualdade e não integração social e econômica.

Para a elaboração desse singelo trabalho, partiu-se da pesquisa bibliográfica suficiente para abordar o assunto de forma objetiva e clara, tecendo reflexões acerca da necessidade da educação emancipatória para a conquista da sociedade que atenda aos parâmetros constitucionais.

1. FATORES QUE ALIMENTAM A ESTRUTURA DA DESIGUALDADE E NÃO INTEGRAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA

De acordo com Thomas Kuhn (2005, p. 19),

[...] se a história fosse vista como um repertório para algo mais do que anedotas ou cronologias, poderia produzir uma transformação decisiva na imagem de ciência que atualmente nos domina.

Quando o autor se refere ao termo ciência, alude-se à cultura, conhecimento, ideologias e noções sustentadas pela atual sociedade, por razões de sobrevivência e motivos de manutenção do poder, que intensificam disparidades sociais que vão além do poder aquisitivo ou ausência dele, implicando a liberdade de cada indivíduo.

Portanto, pode-se afirmar que a desigualdade ou a não integração social e econômica são reforçadas por noções forjadas sobre cidadania, democracia, história, neoliberalismo e o próprio capitalismo, elementos interligados e que se influenciam. Ora, a forma pela qual a riqueza é distribuída e a sociedade dividida (em classes, por exemplo) depende do que é produzido e como se articula o mercado. Da mesma forma, noções de direito, conhecimento, educação, política, cidadania e justiça de determinada sociedade são compatíveis ao nível de desenvolvimento econômico atingido por essa.

No caso do Brasil, muitos dos discursos transmitem idéias equivocadas sobre os elementos citados, pois se do contrário fosse poderia haver oportunidades de ascensão por parte da classe não integrada social e economicamente, que vem sendo o sustentáculo da política que se instala no país, baseada, principalmente, em ações assistencialistas que fazem daquele que poderia vir a ser cidadão, simples beneficiário.

1.1 CIDADANIA E DEMOCRACIA: VALORES INVERTIDOS

Há muito tempo que os termos cidadania e democracia são estudados pela ciência e apontados enquanto formas de emancipação individual e coletiva. Contudo, no Brasil, tais conceitos são distorcidos e passam a funcionar como simples noções fragmentadas e que jamais poderiam auxiliar o surgimento de novas posturas e ideias por parte da população em geral.

Na realidade, antes de conceituar cidadania e democracia, faz-se mister questionar, como já o fez o saudoso Milton Santos (1988): o que vem a ser cidadão? Com clareza e desenvoltura, o mesmo autor explicitou o seguinte:

A cidadania é uma conquista lenta, dura. A cidadania é esse conceito produzido na Europa, aperfeiçoado durante séculos e que redundou na produção da democracia e no estabelecimento de cada indivíduo como uma espécie depositor natural e eficaz do Estado – o cidadão, dotado pelas leis de um conjunto de direitos inalienáveis. Perdão: a democracia nunca se realizou completamente. O que tivemos até o fim da guerra, até 30 anos atrás, foi uma quase-democracia, dentro da qual viviam quase cidadãos (MILTON SANTOS, 1988, p. 148).

Tratando-se da Europa, Estados Unidos e qualquer outro país desenvolvido, percebe-se que a cidadania hoje se estabelece enquanto elemento mais palpável, real, menos transmutado que no território brasileiro, tanto que não se constata naqueles a pobreza política de forma tão intensa quanto no Brasil. Sobre o assunto, Santos aponta criticamente:

Países como o nosso, o Brasil, jamais conheceram a figura do cidadão. O que aqui se chama por esse nome é um arremedo de cidadão. Eu gosto de insistir no fato de que no Brasil as classes médias recentemente expandidas jamais fizeram cidadãos. As classes médias sempre desejaram reter privilégios – e o privilégio é inimigo da cidadania –, enquanto os pobres e todas as minorias jamais tiveram direitos. De tal forma que a expansão da classe média no Brasil acabou por ser uma condição para que a cidadania não se estabelecesse. Sobretudo porque essa expansão da classe média vem paralela à explosão do consumo e à substituição da idéia de cidadão pela idéia de consumidor. [...] O que eu quero dizer com isso é que uma história como a brasileira se desenvolve a partir da não existência da cidadania. Quando era possível que essa idéia de cidadania se afirmasse, o que houve foi o contrário, ou seja, a afirmação da idéia de consumo e da vontade de

ser consumidor, que é excepcionalmente grande no Brasil (MILTON SANTOS, 1988, p. 148 - 151).

Parafraseando as colocações de Santos (1988), pode-se registrar que em países como o descrito pelo autor pessoas, conscientes de si mesmas, são capazes de seguir o destino e definir o de outros indivíduos, como aquelas do regime autoritário, por exemplo. Entretanto, cidadania requer consciência do papel em sociedade, sem privilégios e manobras para usufruir de vantagens, além do exercício de direitos legalmente garantidos sem o prejuízo de outrem.

No Brasil, essa característica não se atribui à classe média e nem mesmo a determinados intelectuais. Significa então que não há cidadãos e os que o poderiam ser, em função do grau de instrução, não o querem, simplesmente afetados pelo sistema que integram e acreditam como gestor de suas vidas. Assim, promove-se não integração social e econômica como resultado do não exercício dos direitos sociais e de cidadania, o que poderia ser sanado por meio da educação de qualidade.

Acredita-se que instituir cotas na educação superior seria a solução para a integração social e econômica das minorias, mas essa ação constitui ilusão, pois não extermina o problema da desigualdade. Somente a educação é instrumento emancipatório e capaz de, em longo prazo, conquistar avanços de ordem social, econômica, política, tecnológica e científica.

Segundo Brito Alves (2004, p. 5), “os direitos sociais, no Brasil, desenvolveram-se tardiamente, haja vista o peso histórico das grandes instituições da colônia que formaram um legado de entraves ao seu desenvolvimento”, constatando-se, portanto, que a história brasileira traz consigo uma herança de desigualdades e injustiças, indo desde a dominação dos indígenas pelos europeus até a exclusão social que hoje se apresenta.

Os direitos sociais, estando aí inseridos os trabalhistas, não foram amparados pelas primeiras Constituições, inclusive no que se

relaciona aos trabalhistas, atualmente integrantes não somente da Lei Maior, mas também da Consolidação das Leis do Trabalho.

Como ocorreu no âmbito trabalhista, a conquista dos direitos sociais de cidadania, ao menos teoricamente, foi fruto de movimentos sociais, inicialmente rechaçados pelo Poder Público por meio de força policial, embora possa ser também considerado enquanto benevolência estatal, já que a cidadania é limitada por elementos de cunho político, a exemplo da era Vargas, conhecida como o tempo dos direitos sociais, tendo em vista o surgimento da primeira lei geral aplicada a todos os trabalhadores, sem distinção entre trabalho manual ou intelectual: a Consolidação das Leis do Trabalho.

Infelizmente, a noção de cidadania nasceu desvinculada de qualquer emancipação política, ligando-se à idéia da existência dos direitos sociais e trabalhistas, quando o exercício de tais prerrogativas é que torna o indivíduo cidadão.

Não é possível vislumbrar cidadania quando grande parte da população se encontra não integrada em relação ao exercício dos seus direitos. Basta a análise da Carta Magna de 1988, em seu artigo 6º, a fim de que essa certeza se vislumbre:

[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Analisando-se o quadro social brasileiro, como a própria mídia informa cotidianamente, milhões de brasileiros não têm seus direitos sociais satisfeitos e não conseguem reverter a situação por pobreza política. Para se adotar outro viés de pensamento, baseado nas observações de Demo (1999), poder-se-ia afirmar que a cidadania brasileira é muito pequena, pois embora a sociedade brasileira seja mobilizável, ou seja, detentora de potencial participação em movimentos sociais, não

é mobilizada, quando seria capaz de lutar pelos seus direitos caso não fosse politicamente pobre.

Como tudo se liga à história do capitalismo, também no Brasil, há a supremacia do modelo econômico, impedindo relevantes discussões acerca da previdência social, do sindicalismo, do papel do Estado e da necessidade de redistribuição de renda, reflexões essas que deveriam se iniciar na escola. Assim, atinge-se cada vez mais o abandono da população, enquanto se assiste a oposição aceitar o debate inertemente.

Por outro lado, nota-se o fato de que o Brasil há muito não apresenta projeto político, mas somente marketing dessa natureza, tornando as eleições locais de consumo eleitoral, fragilizando aqueles que, por força da ignorância, não sabem lidar com o discurso demagógico e resguardando os que nada fazem por interesse próprio.

Nesse cenário, desenvolvem-se atos manipuladores, como incutir na mente das pessoas que a educação e instrução escolar de nada valem para ascensão econômica, conseguindo que o povo se identifique com tal discurso e leve o seu candidato à eleição ou reeleição. Certamente, nada mais eficaz que tornar o diferente igual, a fim de dominá-lo, como se fez com o índio e negro e ainda se faz com a massa popular.

Nas atuais condições, constata-se atraso na construção da democracia, quer por interesses dominantes e mesmo pelo fato de que ainda se vive em regime autoritário, não explícito como no passado, mas implícito em cada gesto, palavra e ato da sociedade globalizada, no qual muitas vezes o ato de revelar pensamentos pode ser perigoso e gerar perseguições.

Obviamente, tal crítica não se estende à democracia de mercado, cujo discurso é o mais difundido dos últimos tempos. Ressalta-se nessa oportunidade a importância de se debater sobre o que vem a ser democracia e se o Brasil realmente tem espaço para elemento tão polêmico.

Primeiro, analisa-se que a democracia constitui temática complexa e alvo de estudo de diversas áreas do saber, como Direito e Ciência Política, suscitando equívocos e dúvidas e até mesmo pensamentos utópicos que visam ao alcance da democracia ideal, que se assim fosse

jamais seria legítima, tendo em vista que a realidade democrática de certa sociedade não é definida pelo ideal democrático nela presente. Pensando no Brasil, conclui-se que alguma democracia se faz presente, entre as formas existentes e que integram estudos sobre a questão:

DEMOCRACIA DIRETA

Nessa modalidade de democracia, há a participação direta da população no exercício do poder, diferentemente da democracia indireta, na qual há limitação e controle do poder, podendo-se afirmar que seria impossível, mesmo pelo sistema capitalista e a ideologia neoliberal, o exercício da democracia direta no Brasil.

Desta feita, há a representatividade política, os que mandam e os que são mandados, os que manipulam e os que são manipulados, instalando-se a desigualdade e não integração social e econômica.

DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

É nessa modalidade que há a representação das classes sociais pelas Cortes, frisando-se que apenas no instante em que tais representantes promoverem a luta pelas forças de todas as categorias sociais, poder-se-á falar em representação legítima.

DEMOCRACIA SEMIDIRETA

Esse tipo de democracia assim se denomina pelo fato de que há representatividade política, embora seguida pela intervenção direta do povo em certas situações, quando se delibera por meio de plebiscito, referendo, iniciativa popular, veto popular e *recall*.

Afirma Moraes (2006, p. 549), baseando-se no art. 14 da Constituição Federal de 1988, que “uma das formas de exercício da soberania popular será por meio da realização direta de consultas populares, mediante plebiscitos e referendos”.

Destaca-se que, quanto ao momento de realização, plebiscito difere de referendo. Registra o mesmo autor que:

Enquanto o plebiscito é uma consulta prévia que se faz aos cidadãos no gozo de seus direitos políticos, sobre determinada matéria a ser, posteriormente, discutida pelo Congresso Nacional, o referendo consiste em uma consulta posterior sobre determinado ato governamental para ratificá-lo, ou no sentido de conceder-lhe eficácia [...], ou, ainda, para retirar-lhe a eficácia (MORAES, 2006, p. 560).

Enquanto isso, a iniciativa popular é considerada o mais significativo instituto da democracia participativa, significando a iniciativa de leis pelo povo, que passa a exercer tal direito de forma legítima, desde que cumpridos os requisitos legais.

A Constituição Federal consagrou como instrumento de exercício de soberania popular [...] a iniciativa popular de lei, que poderá ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles (MORAES, 2006, p. 1179).

Tal iniciativa se estende às Constituições estaduais, neste caso exigindo-se a assinatura de 1% dos eleitores. A relevância da iniciativa popular é imensa, pois vem a efetivar a participação das pessoas na legislação do país. Contudo, no Brasil, devido à situação de pobreza política na qual se encontra grande maioria da população, o instituto foi utilizado aproximadamente três vezes, durante toda a história legislativa, tornando, por exemplo, o Congresso Nacional e o Chefe do Executivo os grandes responsáveis pela elaboração das leis que vigoram no território nacional e que, muitas vezes, não atendem o anseio da população, mas o interesse de uma minoria dominante.

Não obstante, integra a democracia participativa o denominado veto popular, exercitado pelo povo no plebiscito ou referendo, quando a sociedade decide favoravelmente ou não acerca de determinada questão colocada sob consulta. No Brasil, o veto é prerrogativa dos chefes do Poder Executivo mediante Projeto de lei aprovado pelo Legislativo.

Já, *recall* significa revogar, anular, assim possibilitando que o eleitorado possa destituir, em manifestação direta, determinado órgão público que tenha afrontado a confiança do povo ou a dignidade inerente à função, o que no Brasil é praticamente desconhecido.

Pelo exposto, conclui-se que há alguma democracia no Brasil, embora ainda longe daquela que se espera, isto é, o direito de exercer direitos. Essa é conquista árdua e somente alcançada no instante em que a pobreza política ficar para trás por meio da educação.

1.2 ASSISTENCIALISMO E CIDADANIA: FORÇAS ANTAGÔNICAS E DISTORCIDAS NA ESTRUTURA SOCIAL E ECONÔMICA

Fator relevante para a compreensão do mundo contemporâneo é o discurso da pós-modernidade. Tem-se consciência da complexidade e da riqueza das temáticas inerentes a essa abordagem, mas destaca-se que a atenção será concedida às facetas da pós-modernidade que estão relacionados com os temas tratados anteriormente, objetivando compreender a realidade de maneira mais profunda.

Nesse aspecto, não se pode deixar de apreciar o pensamento de Habermas, que busca na criticidade o fundamento para a construção da cidadania emancipatória.

Hoje, entre conceitos distorcidos, noções fragmentadas de cidadania, educação, política, assistência e outros elementos que integram a sociedade, nota-se que a mesma também é marcada pelo individualismo exacerbado, consumismo e narcisismo, causando o aniquilamento de valores e concepções, tornando o homem valioso pelo ter e não pelo ser.

Sobre o assunto, afirma Boff (2000, p. 23) que:

Dessa situação resulta a fragmentação de tudo, a dissolução de qualquer cânon, a carnavalização das coisas consideradas sagradas, a ironização das grandes convicções, a permanente crise de identidade, a renúncia a qualquer profundidade, denunciada como metafísica, como essencialismo, e a destruição das razões para qualquer compromisso fundamental. Desaparece o horizonte utópico, sem o qual nenhuma

sociedade pode viver e nenhum compromisso humano ganha significação e sustentabilidade (BOFF, 2000, p. 23).

Por isso, encontra-se a pobreza humanística e espiritual exacerbada, mediante descompromisso total com qualquer causa legítima, representando o auge do consumismo individualista.

Todavia, para que o indivíduo possa orientar sua vida, questões como educação, cidadania, política assistencialista e outros elementos que vêm sendo forjados em discursos políticos, têm que ser desvendados e pensados, como também a prioridade de se exercer os direitos inerentes ao ser humano.

Quando se discute o assunto cidadania, percebem-se observações superficiais e mesmo noções fragmentadas, como a de que o voto é o exercício total de cidadania, conclusão de curso superior é exercer cidadania e outras idéias que a mídia e o discurso político demagógico divulgam enquanto verdades.

Ou seja, não se fala em voto consciente (que em nosso país é quase inexistente) e em revolução de pensamentos e filosofias, iniciando-se pela construção do conhecimento de qualidade por todos, sem distinção. Na verdade, até se menciona o assunto, mas isso não passa de palavra, enquanto as ações continuam completamente divorciadas do discurso.

Em primeira instância, para enfrentar a ignorância, é necessário partir da capacidade individual e coletiva de fazer e fazer-se oportunidade, de emancipação. Nesse quadro, a assistência tem figurado enquanto política social mais requisitada, pois permite que o indivíduo se desenvolva enquanto protagonista de sua própria vida.

Todavia, no sistema capitalista a assistência ocorre de forma assistencialista, considerando o indivíduo simples beneficiário e vulgarizando-se a ideia de que essa posição é direito da cidadania, quando, na verdade, representa manobra para dominar os menos favorecidos que passam a acreditar no assistencialismo como causa da cidadania e são incapazes de perceber a intenção e objetivo de tal prática, que nada mais objetiva que criar dependentes e, preferencialmente, que sejam eleitores.

Partindo dos estudos de Demo (2000), capta-se basicamente duas modalidades de cidadania:

- (i) Cidadania tutelada: utiliza-se do clientelismo para ocultar questões sociais, implantando a dependência de doações diversas.
- (ii) Cidadania assistida: realça a figura do beneficiário enquanto passivo e obediente, tornando-se assistencialista à medida que o indivíduo não se emancipa, mas se torna mais subalterno e submisso.

A cidadania tem que ser conquistada por outras formas de política social, como acesso à educação de qualidade, o que inclui criticidade e reflexão, capacidade de organização política social, exercício da democracia em sua plenitude. Enfim, a cidadania é muito mais profunda do que se imagina, abrangendo o homem em sua totalidade, como construtor de sua própria história e para que isso ocorra é necessário conhecimento.

O mundo divide-se cada vez mais entre a parte que é capaz de produzir conhecimento próprio e a outra que o copia. É impossível formular e manter projeto próprio de desenvolvimento sem manejo adequado do conhecimento. Aí reponta nova face da pobreza: mais comprometedora que a carência material é a pobreza política, ou seja, a dificuldade extrema de organizar o próprio destino com autonomia mínima. O mal maior não será a fome – tecnologicamente fácil de debelar – mas a ignorância, ou seja, a condição de massa de manobra ou a incapacidade de gerar as próprias oportunidades (DEMO, 2000,p. 22).

Demo (2000) afirma que ao definir-se desenvolvimento como oportunidade, pergunta-se: quais elementos poderiam favorecer essas oportunidades? O que nos leva à educação enquanto meio de abrir horizonte de oportunidades, além de promover indivíduos emancipados? Depois, deve-se considerar o elemento expectativa de vida, pois terá mais oportunidade quem conseguir viver mais e melhor. Por último,

destaca-se o poder de compra, referindo-se às necessidades materiais. Assim, vê-se que a não integração social e econômica é representada pelo *déficit* de cidadania, com indivíduos sem qualquer competência política de construir sua vida.

A política social estatal tende, na realidade, acalmar ou amansar o pobre, coibindo-o de saber que se encontra nessa condição e que a pobreza é imposta, cultivada e parte integrante da história social, sendo manipulação política. Aí se encontra a fábrica da ignorância politicamente cultivada e reproduzida.

Essa forma de conceber a pobreza requer urgente reformulação na educação, a fim de que cumpra o objetivo de se conquistar o que se denomina cidadania emancipatória. Entre as políticas sociais, adequadas são aquelas que se aproximam do pensamento crítico-reflexivo através da educação. Enfim, educação e conhecimento são as políticas sociais mais estratégicas.

Mas, para se chegar à cidadania emancipatória, necessita-se repensar também o espaço escolar, o qual precisa ser democratizado, com qualidade formal, de forma a romper com a pobreza política.

O autor Demo (2000) ainda afirma que na prática separa-se educação de conhecimento, restando apenas a competência técnica, que atende somente à produtividade, valorizando-se ainda o conhecimento politicamente pobre. Não se pode separar educação de conhecimento, pois esse é meio e a primeira é fim.

2. O CONHECIMENTO E A DESIGUALDADE

Dentro da perspectiva das correntes pedagógicas, a educação emancipatória se insere naquelas correntes que concebem o homem como ser histórico-social e com papel decisivo no combate à desigualdade e exclusão social.

Tudo o que se afirma sobre a Educação parece oscilar sempre entre dois pólos: o que pensamos que seja o homem e o que deveria ser, embora atualmente o homem esteja inserido em sociedade consumista, na qual o valor às pessoas é conferido a partir da lógica capitalista, ou seja, o que cada um possui como patrimônio e conquista material.

Pensando nesses paradoxos (ser e ter), pode-se definir o indivíduo enquanto ser da *práxis*, que possui essência histórica configurada na sua existência concreta. Pensando-se como Fiori (1987, p. 32), vislumbra-se o fato de que “não é que a essência preceda a existência, nem que a existência preceda a essência. [...] o homem é uma existência em permanente conquista de sua essência”.

Na unidade da *práxis*, o homem revela-se como projeto, ser que aspira valores que o transcendem, ao mesmo tempo em que está imerso na existência concreta, o que dá a esses valores a dimensão de finitude e limite.

Em decorrência disso, conclui-se que a educação também apresenta caráter utópico, indicando realização futura, fim que nunca será atingido plenamente, mas que atua orientando a prática e permeando de sentido as ações educativas.

Pensando nesse sentido, Nunes (2000, p. 3) alerta para a necessidade da denominada educação emancipatória, visando a “construção de sujeitos eticamente responsáveis, esteticamente criativos e politicamente criativos”.

Essa educação traz consigo o objetivo de não distanciar conhecimento de educação, pois o grande erro, na sábia concepção de Demo (2000) é pensar-se nesses dois elementos enquanto diferentes e independentes entre si.

Esse assunto, isto é, sociedade do conhecimento, desigualdade e não integração social e econômica é muito discutido na atualidade, sendo certo que a revolução tecnológica está reformatando a base material da sociedade. A tecnologia por si só não pode determinar a evolução histórica, mas concede à sociedade a oportunidade de transformar-se a si mesma, decidindo também como utilizar o seu aparato tecnológico.

Assim, na dinâmica capitalista se esconde tendência crescente à não integração e não integrados no sistema social e econômico.

[...] não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não somente do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural (WANDERLEY, 1997, p. 76).

Em escala mais extensa, o mundo é dividido em uma parte que produz conhecimento e outra que apenas copia.

Porém, pior que a carência material é a pobreza política, que representa a incapacidade do indivíduo de agir enquanto ser construtor, reconstrutor e transformador da própria história. Enfim, o maior mal é a ignorância, a incapacidade de gerar oportunidades e a falta de educação de qualidade.

O importante é pensar em sistemas produtivos intensivos de conhecimento voltados para a população. No nível macro, é necessário manter o planejamento e avaliação das políticas econômicas e sociais, com o Estado, exercendo controle democrático. A política social precisa tornar-se estratégica para poder penetrar na esfera econômica, sendo o combate à pobreza compromisso do Estado e da sociedade civil.

Outra política macro é a universalização qualitativa da educação básica – a preocupação é com a educação popular, através da qual a cidadania deveria ser exercida, enquanto estratégia fundamental do combate à pobreza. Não se descarta a assistência, mas o direito a benefícios se torna menos estratégico para o combate à pobreza do que a educação emancipatória.

Saber pensar é o centro da questão. A universalização qualitativa da educação básica representa o fortalecimento da cidadania popular, desde que não seja oferta pobre para o pobre. A educação emancipatória tem como objetivo a gestão do pensamento crítico-reflexivo no aluno, bem como o aprender a aprender, aí aparecendo o sentido pedagógico da pesquisa.

Embora a educação seja constitucionalmente garantida, ainda não conseguimos a universalização quantitativa suficiente. Primeiro, é preciso resgatar a escola pública, para que não seja coisa pobre para o pobre. Depois, conseguir a democratização do ensino fundamental com qualidade.

A qualidade da educação popular também depende da qualidade dos profissionais da educação, pois enquanto o professor for economicamente desvalorizado dificilmente poderá atuar em prol de qualquer integração social e econômica.

Além disso, o desempenho dos alunos também é importante em termos de qualidade educacional, embora continue sendo um dos mais baixos do mundo.

A escola pobre para o pobre reproduz a pobreza, negando ao pobre o direito de aprender, pensar, questionar, transformar, construir e se emancipar. A qualidade depende também da escola, o que inclui qualidade do material didático, apoios assistenciais, currículo, uso inteligente da tecnologia, do projeto pedagógico e da pressão comunitária. Quando a criança aprende a argumentar, escutar o outro, responder com fundamento, elaborar idéias próprias e pesquisar está gestando a cidadania que sabe lidar com conhecimento.

Outro espaço importante da política social do conhecimento é a educação profissional, que não deve remediar a educação básica comprometida, como se isso fosse possível. É imprescindível que haja escola universalizada qualitativamente, promovendo acesso ao saber pensar por parte de toda a população, principalmente trabalhadores. Educação profissional conjugada à cidadania.

Espaço crucial para a política social do conhecimento é a produção e uso da instrumentação eletrônica para fins de aprendizagem da população. Dois objetivos estão presentes: informar e formar. O problema é se há ou não a aprendizagem adequada. A ausência de acesso a bons programas é que discrimina também.

Na política social do conhecimento, o papel da universidade é outro elemento importante. Em primeiro lugar, seria fundamental que

a universidade adotasse a pesquisa como aspecto prioritário na aprendizagem. Além disso, os cursos de pedagogia não deveriam resistir às mudanças e serem menos atrasados, a fim de corresponder ao combate à pobreza política.

Depois, a universidade necessita instituir a denominada democracia acadêmica, ou seja, reconstrução do conhecimento de forma autônoma, sem prejudicar a gestação de ambientes cientificamente produtivos. A função social da universidade é reconstruir o conhecimento necessário às oportunidades de desenvolvimento. É urgente refazer o profissional com nível superior, pois o mesmo sai da universidade totalmente ultrapassado, vez que apenas absorveu conhecimento envelhecido. A universidade deve mostrar que é possível a educação emancipatória mesmo em ambientes simples, desde que haja o saber pensar e aprendizagem adequada.

Outro campo da política social do conhecimento é aquele voltado para a impregnação intensiva nas políticas sociais vigentes e relevantes – A tendência é oferecer para os pobres coisas pobres, enquanto as políticas sociais de qualidade são apropriadas pelos financeiramente abastados através de universidades públicas gratuitas e hospitais de vanguarda, o que não acontece, por exemplo, no curso noturno, com horários condensados, alunos cansados e professores menos interessados e despreparados, sem qualquer tempo para pesquisar. Com isso, ganha-se diploma e não competência. Para o pobre não se reserva direito à qualidade. A verdade é que tudo pode ser simples, mas nem por isso menos qualitativo.

Derradeiramente, também se faz relevante em relação à política social do conhecimento a questão da informática e comunicação – é imprescindível o controle democrático sobre a mídia, o que inclui o acesso às tecnologias como computadores. Se pegarmos como exemplo a TV, verifica-se a apresentação de violência, futilidade e propaganda excessiva, mas não podemos nos esquecer de que isso é provocado por culturas dominantes.

Enfim, o sentido da política social do conhecimento é a conquista da capacidade de fazer e fazer-se oportunidade. Aprender a lutar com competência técnica e política. É saber construir sua própria história, sem contar que, combatendo a pobreza política, a sociedade terá um sistema produtivo, no qual o mercado esteja a serviço da cidadania.

Dessa forma, o conhecimento deve ser atrelado à educação, com qualidade política em primeira instância, pois somente é possível combater a pobreza política quando todos tiverem acesso à educação emancipatória, iniciando pela gestação da consciência crítica, desenvolvendo e criando alternativas históricas. ◀

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R. de. *A indiscutível leveza do neoliberalismo no Brasil: uma avaliação econômica e política da era neoliberal*. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO. Ano I, n. 10, mar.2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso: 23 de mar. de 2013.
- ALVES, F. B. Brava gente brasileira. JUS-NAVEGANDI. Ano I, n. 4, mar.2004. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7627> . Acesso: 19 de dez. 2013.
- ALVES, G. *Dimensões da globalização: o capital e suas contradições*. Londrina: Práxis, 2001.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. SADER, Emir (Orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AZEVEDO, D. Raça: conceito e preconceito. *Revista Relat*, São Paulo: v. 10, n. 34, p. 25-32, abr./jun. 2000.
- BETTO, F. Ao gosto do mercado. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 de nov. 1999.
- BOFF, L. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.
- _____. *Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* 29. ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DEMO, P. *Política social do conhecimento: sobre o futuro do combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FIORI, E. M. *Elementos sobre o personalismo e compromisso histórico*. Porto Alegre: L & PM, 1987.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 6.ed. São Paulo: Cortez e autores associados, 1985.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. 21.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1986.
- JAGUARIBE, H. (Org.). *Brasil, sociedade democrática*. 2.ed. v. 196 Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Néelson Boeira. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LOPES S. *Fundamentos teóricos do neoliberalismo*. Montevideu: Publicações, 1988.
- MEDEIROS, L. Cortes atingem 25 dos 31 programas sociais. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23 nov. 1999.
- MORAES, A. *Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional*. São Paulo:

Atlas, 2006.

NUNES, C. A. Mergulhar na condição humana. *Corujunha – jornal da filosofia no ensino fundamental*. Florianópolis, out. 2000, p. 3.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RAMONET, I. *Geopolítica do caos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TOURAINE, A. *Poderemos viver juntos: iguais e diferentes*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 55, Nov. 1997, p. 76.

XAVIER, U. *Neoliberalismo como uma visão de mundo: universidade e sociedade*. São Paulo: Andes, ano VI, n.11, p. 110-120, jun. 1996.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CAPITALISMO

UM DISCURSO DE TRANSGRESSÕES RECÍPROCAS

Odélio Silva Ferreira Neto¹
Marcelo Pessoa²

1. A EDUCAÇÃO E SEUS OBJETOS

A educação em sua modalidade realizada dentro ou fora de uma escola foi, desde a *paideia* (expressão donde se tem a origem da palavra *paidagogo* e, hoje, pedagogo) greco-romana, e ainda pode ser vista como sendo o principal duto por meio do qual o homem pode tirar o melhor proveito de seu contexto sociocultural para se tornar sujeito de valores mais elevados, tornando-se alvo de respeito dentro de uma sociedade contemporânea cada vez mais excludente:

A Grécia Clássica pode ser considerada o berço da pedagogia. A palavra *paidagogos* significa aquele que conduz a criança, no caso, o escravo que acompanha a criança à escola. Com o tempo, o sentido se amplia para designar toda a teoria da educação. De modo geral, a educação grega está constantemente centrada na formação integral – corpo e espírito – mesmo que, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o

1 Curso de Sistemas de Informação – UEMG Frutal

2 Bolsista BPO – UEMG Frutal

preparo esportivo ora para o debate intelectual, conforme a época e lugar (VALENTE, 2007, p. 159).

É praticamente fato consumado que, por meio da educação formal pode-se garantir ao sujeito uma maior mobilidade social e, consequentemente, fazer com que o ensino cumpra parte de seu papel social, que é o de promover a cidadania e auxiliar a sociedade como um todo na sua tarefa de superação das mazelas historicamente assimiladas pelas periferias sociais que a própria dinâmica operacional da cultura e da política institui (BERTOLDO *et al.*, 2012).

Paralelamente, vê-se que:

A prática educativa deveria estar, então, necessariamente vinculada a uma prática social global. Ou seja, “a concretização efetiva do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, de uma maneira ou de outra, é o ato mesmo de instrumentalizar os educandos para sua prática social mais ampla” (OLIVEIRA, 1985, p. 7 *apud* PEREIRA, 2006, p. 27).

Desse modo, acredita-se que um bom aluno, consequentemente será um bom profissional e terá acesso a uma vida e a um futuro melhor, desde que exista uma série positiva de correspondências entre o que acontece dentro e fora da sala de aula, isto é, entre a teoria e a prática da instrução formal.

A intenção de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, num ponto de vista social e culturalmente ampliado, conflui para o fato de que todos estão envolvidos num mesmo propósito que não é individual, mas coletivo e, por isso, também social. Se, num primeiro instante, a escola privilegiaria a formação integral do cidadão, por outro lado, na ponta final do processo, lá na fase do ensino superior, parece-nos que as instituições de ensino estão propensas a atender às demandas do mercado de trabalho, abandonando a linhagem de sua citada primeira função social, transformando-se em fornecedora de mão-de-obra especializada nesta ou naquela atividade econômica:

De outro lado, a contradição que alimenta o capitalismo contemporâneo é a da exclusão versus inclusão. De um lado, o desemprego estrutural crescente comprova a incapacidade progressiva de geração de empregos formais em quantidade e qualidade adequadas (DUPAS, 2011, p. 31).

Formar pessoas dotadas de melhores competências e habilidades profissionais passa a ser objeto primário do processo de ensino, deixando em segundo plano (nem por isso, nem um e nem outro são menos importantes na balança social e cultural do desenvolvimento humano) a evolução do intelecto. Noutro instante do processo, o reconhecimento profissional, o *status*, a empregabilidade surgem como fatias de um bolo sociocultural que deveria ser partilhado por todos que usufruem do sistema, porém, como se vê na prática, não exatamente o que acontece.

Esse aspecto, o da formação humana, em primeiro lugar, talvez ainda mereça ser resgatado pela sociedade e talvez ainda seja a melhor missão a ser cumprida pela escola, entidade que se vê amordaçada, contudo, diante força mercadológica opressora que a cerca, compondo adicionalmente esse aspecto paradoxal de exclusão do capitalismo vislumbrado por Dupas.

O meio educacional tem por premissa essa importância essencial na vida das pessoas e, nos dias atuais, apesar de sabermos que uma pessoa não alfabetizada ou com um nível escolar não muito avançado (primário, fundamental) é uma pessoa que certamente terá dificuldades imensas na sua vida profissional.

Hoje, tudo funciona no ritmo da cobrança e se exige das pessoas a cada dia uma maior qualificação, enquanto que o que se oferece a elas é uma medida cada vez menor de condições para se obtê-la. Paradoxalmente, para se construir um sujeito portador de altos valores quer sejam humanos, quer sejam profissionais, é necessário uma excelente bagagem educacional. Sem esse aporte, é praticamente impossível

ao homem que ele se destaque perante as demais pessoas que podem algum dia competir consigo pela mesma vaga de emprego (SABOIA, 2011).

2. O MERCADO E OS SEUS MODOS

O mundo atual é muito competitivo e vivemos, sim, em numa época tecnológica e de constantes mudanças em todas as áreas e ciências. Todas essas novidades, ao mesmo tempo em que encanta, também afeta a atividade humana em todas as suas variáveis, pois hoje sempre há uma novidade tecnológica em algum lugar reivindicando do homem uma atenção quase que ininterrupta quanto à atualização:

A eletricidade que permitiu que o dia fosse prolongado nas grandes cidades serviu também para enfraquecer a majestade das estrelas. Por muito tempo, o céu noturno havia sido um templo e santuário bem conhecido aos olhos de dezenas de milhões de pessoas espalhadas pela superfície da Terra. Mas, no século 20, pela primeira vez na história da humanidade, a luz artificial que envolvia as cidades grandes ofuscou o brilho das estrelas, diminuindo o que um escritor de baladas uma vez chamou de “o maravilhoso esplendor das eternas estrelas”. Na verdade, se uma família de caçadores pré-históricos pudesse ser ressuscitada e levada a Tóquio numa noite clara, primeiro ficaria impressionada pelos edifícios enormes e pelo número de pessoas, e depois observaria com igual perplexidade que o céu noturno não brilhava mais (BLAINEY, 2009, p. 332).

No passado, durante o acontecimento da Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra no início do século XIX, a sociedade ganhou o título de sociedade moderna.

A partir daí, o homem se tornou o sujeito que conhecemos hoje, ostentando na face o rótulo do “moderno”. Mas, originou-se também

desse mesmo epicentro antropológico, uma explosão de novidades que causou um rebuliço em diversos setores da sociedade.

Sem saber exatamente como agir, diante de transformações radicais, as pessoas tiveram de reinventar a si e os seus valores. Nasceram, assim, novos padrões de vida, de educação, de convivência, de relações pessoais e profissionais, inventados ou difundidos pela mídia, que se transformou no canal por meio do qual, senão a educação, ao menos a informação, passou a acontecer:

Ou seja, a fazer compreender o ambiente que nos cerca, desafiarmos objetivos e sonhos, e isso angustia todo aquele que se encontra mergulhado no mundo dominado pela mídia. Pareceu-nos, até mesmo, que poderia gerar uma dor de perda ou representar uma ameaça, do ponto de vista psicológico, ao retirarmos os sonhos dos jovens, muitos deles “emprestados” da mídia – ou por ela *implantados* no imaginário juvenil (SABOIA, 2011, p. 149).

Foi nesse século também que se fez da educação (e, neste caso, um tipo de educação voltada para o mercado), a base das transformações pelas quais a sociedade vem passando desde o início do processo de industrialização. Contudo, as pessoas, apesar de atenderem ao que se pede delas, não estão oferecendo ao sistema sociocultural uma correspondência positiva, mas estão, na realidade, se sujeitando às demandas dele.

As novidades tecnológicas exigem seu lugar no bonde desses avanços e distribui, a partir do centro, sua pauta de obrigações e metas para uma vida funcional, facilitando as coisas ao progresso tecnológico ao mesmo tempo em que pareceu desacelerar a evolução e compreensão ideológica que vitima a todos neste contexto de imersão.

Rapidamente, portanto, tornamo-nos extremamente evoluídos tecnologicamente e abertos a tudo de novo que estava ou que ainda pudesse vir até nós. Contrariamente a tudo isso, parece que o homem pós-moderno caminha, caminha, caminha... Mas, sem ideia de sua importância histórica, de sua relevância humana e vive praticamente inerte,

uma vez que estarrecida que está diante de toda a informação circulante e de toda a tecnologia existente.

3. A QUE DIZ RESPEITO A TECNOLOGIA E SEUS MEIOS

A tecnologia em seus novos formatos está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, dominando os ambientes domésticos, do trabalho, do lazer, consumindo seu tempo: estar fora da tecnologia, ou seja, ser um analfabeto digital é quase o mesmo que estar fora do mundo contemporâneo.

A proposta digital é a de que ela venha a ser utilizada como uma forma de crescimento pessoal e profissional para as pessoas. Com este discurso, há investimentos governamentais e empresariais no setor que explora as novas vertentes tecnológicas como produtos de consumo (BES; KOTLER, 2011).

Há uma séria infinidade de índices que nos pode levar a pensar que estamos criando a tecnologia e que, ao mesmo tempo, também nos tornando dependentes dela. À medida como ela evolui e como o mundo fica cada vez mais interconectado, torna-se cada vez mais difícil ficar sem o uso de algum aporte tecnológico.

Igualmente, somos obrigados a pensar que, para sermos ou para existirmos no mundo (que é uma faculdade subjetiva de autodeterminação gerada pela hiper-tecnologização da sociedade), precisamos ter um objeto ou pertencermos a alguma “tribo” (condição objetiva de existência que nasce em decorrência da mesma hiper-tecnologização). Desse modo, a tecnologização parece ser um estágio avançado do sistema capitalista, que tende a traduzir tudo a itens contabilizáveis: a qualidade de vida ou do caráter em nossa sociedade pode ser mensurada pela quantidade de “cliques” de um item postado na internet:

Racionalização contábil, desenvolvimento tecnológico, reorganização jurídica e político-administrativa harmonizadas e mão-de-obra forçada a vender sua força de trabalho, estes

são os fatores da arrancada e do triunfo da economia de mercado. Tais elementos se integram aos mecanismos de produção, de controle, de expansão e repressão que caracterizam o capitalismo, concretizando a dicotomia de racionalidade de aspecto e irracionalidade do todo (LIMA, 2000, p. 37).

Diante disso, pode-se por em xeque o significado da palavra progresso, a qual passou a figurar e legitimar toda uma conjuntura de evolução tecnológica que nem sempre significa ou representa, de fato, ganhos expressivos para os indivíduos ou para a totalidade da população.

Noutros termos, dizemos que não há progresso nos dias atuais se não houver uma novidade tecnológica associada a esta ou àquela ideia de progresso. Quando se pensava em evolução, em uma hipotética sociedade futura, criava-se uma imagem de que estaríamos com carros voadores, aparelhos capazes de fazer quase todas as nossas atividades diárias, que teríamos uma vida melhor.

Essa ideia ainda persiste, ainda que no território da utopia, uma vez sufocada, rodeada por uma realidade opressora pautada pela ética exclusão e da ilusão. A mesma tecnologia que foi pensada para unir as pessoas, as distancia, uma vez que as mantém imersas, cada uma no seu terminal pessoal de acesso digital, a tudo o que foi selecionado no mundo que, segundo o julgamento de uma corporação ou de um grupo de pessoas, deve ou deveria ser de seu interesse e, portanto, ser compartilhado.

A despeito da tecnologização da sociedade, se ou não excessiva, a questão é saber o quanto todas essas mudanças podem influenciar na vida e na educação de todos nós. A internet, os computadores, os tablets, os celulares, o cinema, a televisão também estão presentes na educação, mas, até que ponto isso pode significar realmente um sintoma de avanços, de progressos no setor.

De nada ou pouco adianta, colocarmos máquinas de informática poderosas em escolas precariamente instaladas, sem bons suportes elétricos ou de alvenaria para acolher aos alunos e para proteger a integridade dos equipamentos.

Isso também nos leva a pensar se tal tecnologização vem até nós para nos auxiliar e ajudar, e se ela está realmente cumprindo com aquele que seria o seu papel original – o de melhorar e de unir as pessoas. ◀

REFERÊNCIAS

BES, Fernando Trías de & KOTLER Philip. *A Bíblia da Inovação* – princípios fundamentais para levar a cultura da inovação contínua às organizações. São Paulo: Leya, 2011.

BLAINEY, Geofrey. *Uma Breve História do Mundo*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009.

BERTOLDO, Edna *et al.* Trabalho, Educação e Formação Humana – frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

DUPAS, Gilberto. *Ética e Poder na Sociedade da Informação* – de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. São Paulo: UNESP, 2011.

LIMA, Luiz Costa. Comunicação e Cultura de Massa. In: ADORNO *et al.* *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 13-69.

SABOIA, Paula Theophilo de. A Educação crítica frente aos apelos de consumo da indústria cultural: da “alfabetização para a publicidade” ao “fortalecimento do eu”. In: MARAL, Mônica G. T. do & SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (orgs.). *Educação Pública nas Metrópoles Brasileiras*. São Paulo: Paco Editorial e EdUSP, 2011.

OLIVEIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores* – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALENTE, Nelson. *Não Adapte. Adote*. São Paulo: Intermedial, 2007.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO, TREINAMENTO E UNIVERSIDADE CORPORATIVA

ELOS PARA O DESENVOLVIMENTO

Alfredo Argus¹

APRESENTAÇÃO

Estabelecer um *link* entre as modalidades objeto do presente trabalho pode não ser uma das tarefas mais fáceis, uma vez que ora elas se apresentam isoladas e ora se completam.

Entretanto, veremos no decorrer desta trajetória onde e como o *link* se forma e como cada uma das modalidades é empregada no cotidiano dos profissionais ou dos acadêmicos, se são elos independentes ou se formam uma corrente eficaz.

Vários autores exploram com perfeição o tema em questão, isoladamente ou unindo dois deles ou, como pretendemos abordar a questão por meio de um somatório no qual cada um cumpre o seu papel no processo educacional e, concluindo, procuraremos demonstrar o caráter formador dos três.

¹ Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus de Frutal. Doutor em Serviço Social, UNESP/Franca/SP;

Cabe ressaltar que os autores pesquisados para o fim proposto têm, particularmente, uma visão no que concerne à formação profissional ou à educação. Essa, muitas vezes, encontra-se envolta em princípios filosóficos ou ideológicos que não serão abordados durante a nossa reflexão, uma vez que integram a formação ou a linha da formação do conhecimento.

1. GARIMPANDO O CONHECIMENTO

Para muitos, o título em si pode parecer lúdico, visto que para esses o conhecimento não pode ser tratado como se estivéssemos procurando algo. Entretanto, podemos afirmar que o conhecimento é sim uma atividade de garimpo, uma vez que, constantemente, estamos, enquanto educadores, procurando uma pedra bruta a ser lapidada, o que nada mais é que um constante garimpo do conhecimento de cada pessoa que nos é confiada.

Martinelli, Rodrigues On, Muchais (2001, p. 140) discorrem historicamente a questão da identidade retomando a obra de Hegel (1812 e 1816) na qual o autor afirma explicitamente que:

[...] o uno e o múltiplo, o absoluto e o relativo, o positivo e o negativo, a permanência e mudança, o mais e o menos, todos são conceitos que se acham em determinação recíproca, ou, para usar suas próprias palavras, em determinação reflexiva.

Leitores mais afoitos questionarão a validade dessas afirmações que poderão não representar o quadro atual do processo educacional ou de formação profissional. Entretanto, explorando um pouco mais o pensamento de Hegel (*apud* MARTINELLI; RODRIGUES ON; MUCHAIL, 2001, p. 141) para quem “os seres são inevitavelmente marcados por uma dualidade interna, neles encontrando-se tanto a semente do novo quanto a presença do velho”, acreditamos facilitar a interpretação.

E cabem aqui alguns questionamentos: qual o público que pretendemos formar: novo ou velho? Quais as tecnologias de que dispomos

ou que o público em questão dispõe? Quais as condições de trabalho disponibilizadas aos educadores, logicamente respeitadas as particularidades regionais?

A essas perguntas é que pretendemos responder onde e como cada uma das ações – educação, treinamento e universidade corporativa – será desempenhada. Será que elas tratam o tema isoladamente com os recursos disponíveis ou elas se completam na busca da formação integral do trabalhador?

Na verdade, estamos constantemente construindo ou reconstruindo um futuro, que, muitas vezes, nos é desconhecido. O mundo atravessa ora um conhecimento absoluto dos problemas existentes e que foram previstos com grande antecedência por diferentes pesquisadores, como afirma Masini (*apud* MOURA², 1994) lembrando que os estudos do futuro tiveram um marco inicial nas décadas de 1950 e 1960 quando Dennis Meadows elaborou um projeto para o Clube de Roma, afirmando que:

Se a industrialização, o crescimento populacional, a poluição, o desenvolvimento agrícola e o uso dos recursos naturais continuassem na velocidade padrão então presente, os limites físicos (externos) do planeta seriam atingidos. Isto representou um primeiro sinal de alarme para algo que dizia respeito ao planeta inteiro (MASINI *apud* MOURA, 1994, p. 15).

Analisando as afirmações citadas somos levados a refletir o porquê do trabalho dos educadores, se o mesmo nos obriga a diariamente pensar na construção de um futuro que muitas vezes desconhecemos e aceitar a afirmação da autora para quem:

[...] pensar sobre o futuro é um ato de vontade, baseado na não aceitação do futuro escolhido pelos outros [...]. Significa

2 Eleonora Barbieri Masini é presidente do Conselho Executivo da World Futures Studies Federation, professora de Prospectiva Social da Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, assessora da UNESCO, membro do Clube de Roma e uma das mais renomadas autoras na área de Estudos sobre o Futuro.

assumir a responsabilidade não apenas de escolha, mas de fazer um esforço especial para, de fato, construir o futuro.

O garimpo a que nos referimos pode ser considerado como uma constante busca do conhecimento ministrado no presente e que seja válido no futuro uma vez que a velocidade das informações repassadas são inversamente proporcionais às mudanças pelas quais o mundo vem passando, ou seja, não conseguimos sincronizar por menor que seja, a relação hoje e amanhã.

2. EDUCAÇÃO

Ao abordamos um dos temas objeto do presente trabalho não queremos prender-nos à evolução histórica da educação no Brasil, mas focar o tema a partir do ponto que Romanelli (2010, p. 23) denominou “Cultura, Educação e Desenvolvimento”.

Ao discorrer sobre a educação, a autora afirma que

[...] pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imerso (ROMANELLI, 2012, p. 23).

É nesse momento em que o primeiro elo da corrente proposta no início deste artigo começa a se formar uma vez que a realidade social, a cultura e o desenvolvimento não podem estar isoladamente inseridos na visão educacional, ou seja, esses aspectos estão diretamente relacionados com o cidadão em todas as suas atitudes, habilidades e conhecimentos, para citarmos apenas algumas.

Esse quadro já vinha sendo desenhado por Dellors (2005) ao afirmar que a educação tem, em todo o mundo, a missão de criar vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. O relatório de Dellors (2005), ao destacar os meios utilizados na consecução desses

objetivos, afirma que a educação tem, como objetivo principal, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social e, ante essa afirmação, relembramos a missão educacional de garimpeiros do conhecimento.

Ao escrevermos sobre a educação não podemos deixar de lembrar Paulo Freire que participou ativamente em todas as situações em que essa se fez presente quer como educação formal, de adultos, quer ambiental.

O autor é lembrado por Pernambuco e da Silva (*apud* CARVALHO; GRUN; TRAJBER, 2009, p. 208) quando afirmam que:

Paulo Freire constituiu sua obra, tendo como base a reflexão sobre a ação educativa transformadora dos homens e do mundo, contra a opressão e a injustiça social, tendo como horizonte a construção de uma nova sociedade.

Por abordar a totalidade dos sujeitos em sua ação transformadora do mundo, refletindo sobre práticas dessa ação, pode contribuir para os que desejam abordar a educação [...] como uma prática de mudança de mundo.

Mais uma vez, detectamos a estreita relação entre a educação e a cultura, metodologia essa praticada por Paulo Freire que a define como

[...] dimensão da formação de uma consciência crítica pelo seu caráter dialógico, que permite aos sujeitos partilharem laços interpessoais e interpretar a realidade, fundamentando a transição entre a identidade da resistência e o projeto social da emancipação coletiva (PERNAMBUCO; DA SILVA *apud* CARVALHO; GRUN; TRAJBER, 2009, p. 211).

Desse modo, caminhamos mais alguns passos em direção ao objetivo do presente trabalho ao apresentarmos as evidências de autores renomados na estreita relação entre a educação e a cultura. Como afirma Lara (2003, p. 29),

[...] a cultura também é, de uma só vez e de maneira incindível, produto humano e produtora do humano. É o ser humano que produz cultura. É a cultura, no entanto, que possibilita a emergência do humano.

Na verdade, identificamos em cada um dos autores aqui contemplados, além de tantos outros, que o grande propósito da educação está em lapidar a identidade daqueles cidadãos em formação que nos são entregues, procurando levá-los a lançar um novo olhar para um mundo em constante mutação para o que podemos lembrar o ensinamento de Marie Degérando (*apud* MARTINELLI; RODRIGUES ON; MUCHAIL, 2001, p. 145) de que “é somente se acostumando a fixar que o olho aprende a ver”.

As diferentes visões aqui apresentadas estão sintetizadas na proposta da Comissão Internacional para a Educação no século XXI (2005) que propõem que todas as sociedades devam concentrar esforços para evoluir para uma Utopia necessária na qual “nenhum dos talentos individuais, como tesouro escondido em cada pessoa, ficará por descobrir”.

Entretanto, sabemos que não basta apresentar um mundo novo para uma geração que está vindo, ou um futuro que nem sempre sabemos se chegará ou se poderá ser usufruído por estes que estão sob a responsabilidade dos educadores contemporâneos. Esses precisam estar conscientes de que o seu trabalho não é final e que outras ciências estão criando ferramentas para prover a continuidade ou a reciclagem necessária para o futuro que almejamos.

3. TREINAMENTO

Em se tratando do treinamento, faz-se necessário, primeiramente, aceitar o que aparentemente parece óbvio, ou seja, cada pessoa é diferente tanto das demais pessoas quanto, dependendo da situação, de si mesma. Assim sendo, precisamos entender que o comportamento dos seres humanos varia em função do que é esperado em situações diferentes, em conformidade com os grupos que se encontram inseridos, aos desafios a serem superados e, até mesmo, ao seu nível de amadurecimento, seja ele fisiológico ou intelectual.

Essa afirmação por si só bastaria para justificar a necessidades que as organizações – em qualquer esfera – precisam treinar as pessoas, uma vez que a busca da unidade de pensamento é permanentemente perseguida através (por meio) do alinhamento da cultura da organização.

Ao entendermos que as características individuais dos seres humanos são centradas na personalidade e que se encontram cercadas por percepção, atitudes, aptidões, inteligência, personalidade e biografia, conseguiremos aceitar que não encontraremos duas ou mais pessoas que reúnam, com a mesma intensidade, esses atributos.

Para melhor entendermos essas diferenças, resumimos, com base em Maximiano (2012), as características acima descritas:

- (i) Percepção: processo de selecionar, organizar e interpretar estímulos que o ambiente oferece, ou seja, a interpretação é uma decodificação que empresta significado e valor ao estímulo;
- (ii) Atitudes: são estados mentais que influenciam a avaliação dos estímulos podendo ser positiva ou negativa. As atitudes fazem parte das características adquiridas por meio de diversas formas de aprendizagem;
- (iii) Aptidões: referem-se ao potencial para a realização de tarefas ou atividades. Nesse caso encontraremos pessoas cujas aptidões artísticas, por exemplo, sejam mais evidentes do que em outras;
- (iv) Inteligência: é a capacidade de lidar com a complexidade;
- (v) Personalidade: de acordo com Adrian Furnham (*apud* MAXIMIANO, 2012, p. 247) a personalidade “abrange todos os traços de comportamento e características fundamentais de uma pessoa que permanecem com a passagem do tempo [...] e explicam como e porque as pessoas funcionam”.
- (vi) Biografia: variáveis que afetam muitas dimensões do desempenho humano, como produtividade, absenteísmo, rotatividade e satisfação no trabalho. Dentre as variáveis mais

importantes são citadas a experiência, idade, sexo e situação conjugal.

Para Milkovich e Boudreau (2010, p. 338), o treinamento consiste em um processo dotado de sistematicidade com o objetivo de alcançar a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem em uma melhoria entre as características dos empregados e as exigências impostas pelo mercado de trabalho. O desenvolvimento inclui não apenas o treinamento, mas também a carreira e outras experiências.

Alguns problemas organizacionais podem ser sintomas que apontam a necessidade de realização de treinamento. Ribeiro (2006) destaca os indicadores de baixa produtividade de funcionários, altos índices de reclamações de clientes, ou um maior número de erros e desperdício.

Bohlander, Snell e Sherman, (2005, p. 134) ressaltam a vantagem competitiva resultante das competências (conjuntos básicos de conhecimentos e experiências) e que “ao desempenhar papel fundamental no desenvolvimento e no fortalecimento dessas competências, o treinamento tornou-se parte da coluna vertebral da implementação de estratégias”.

Para os autores, a totalidade dos funcionários dificilmente terá as competências e habilidades necessárias e integrantes dos perfis profissionais exigidos, o que dificulta o alcance das metas e objetivos organizacionais além da possibilidade de manter um “banco de talentos” composto por profissionais aptos a galgarem novos postos de trabalho.

Na visão de Carvalho, Nascimento e Serafim (2012, p. 167-168) o treinamento é tratado como educação para o trabalho. Para justificar esse tratamento afirmam que:

[...] o treinamento está interligado à educação, na medida em que treinar implica despertar dons, aptidões e capacidade que, na maioria das vezes, se encontram latentes. Isso significa que tais características são inerentes ao ser humano.

Os mesmos ressaltam que a educação é, basicamente, uma contínua reconstrução de nossa experiência pessoal, podendo ser caracterizada pela observação e prática do cotidiano. Se a educação é um processo contínuo que envolve os laços sociais nos quais igualmente se encontra o trabalho, nesse ele pode demonstrar, mesmo que veladamente, a ausência de competências e habilidades, o que faz com que o treinamento e a educação caminhem juntos na formação e crescimento pessoal e profissional.

Gil (2006) aborda o tema com o mesmo tripé já contemplado por outros autores – treinamento, desenvolvimento ou educação. Esclarece que a partir da década de 1960, com a implementação do enfoque sistêmico da administração, as organizações passaram a fortalecer as atividades de treinamento focando em desenvolvimento de programas voltados para chefes, supervisores e lideranças.

Ressalta Gil (2006) ainda que um novo perfil empresarial vem sendo adotado pelas organizações que passaram a entender a importância do desenvolvimento das pessoas, a ponto de decidirem-se pela instalação de centros de treinamento e desenvolvimento e, até mesmo, de centros educacionais e universidades corporativas.

4. UNIVERSIDADE CORPORATIVA

A voz corrente do presente milênio, segundo Eboli (*apud* FLEURY, 2002) é que a constituição da base geradora da riqueza das nações será pautada no conhecimento e na organização social. Esse fato despertou grande interesse pelo tema Universidade Corporativa nas organizações preocupadas com a competitividade, propiciando encantamento e polêmica.

Meister (1999, p. 8) define a Universidade Corporativa (UC) como:

Um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando

otimizar estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização de um polo permanente.

A Universidade Corporativa surgiu no século XX como o setor de maior crescimento no ensino superior. Para compreender sua importância tanto como novo padrão de educação superior quanto em sentido amplo, como instrumento chave de mudança social, é necessário compreender as cinco forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno (MEISTER, 1999, *apud* EBOLI, 2002, p. 191), a saber:

ORGANIZAÇÕES FLEXÍVEIS – a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial.

ERA DO CONHECIMENTO – o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual este é a nova base da formação de riqueza no nível individual, empresarial ou nacional.

RÁPIDA OBSOLESCÊNCIA DO CONHECIMENTO – a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência.

EMPREGABILIDADE – o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida.

EDUCAÇÃO PARA A ESTRATÉGIA GLOBAL – mudança fundamentada no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios.

Para a autora, o conhecimento e as qualificações das pessoas “só são adequadas durante um período, que pode ir de 12 a 18 meses, depois do qual, precisamos reabastecê-las para competir na economia global do conhecimento” (MEISTER, 1999, p. 8).

A principal missão de uma UC consiste em formar e desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional, por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.

O objetivo principal desse sistema está no desenvolvimento e instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para viabilizar as estratégias do negócio (EBOLI, *apud* FLEURY 2002, p. 194).

Entre os princípios da UC, podemos destacar a articulação dos conceitos: educação corporativa, gestão do conhecimento e gestão por competência que, tal como já mencionado por Moura, resume-se em preparar o trabalhador para o futuro, o mapeamento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e o investimento na gestão do conhecimento.

Por esse pequeno trecho, podemos avaliar a importância que a Universidade Corporativa – UC tem na formação profissional, principalmente, ao concebermos a evidência de um mundo globalizado, onde a velocidade é a grande armadilha contra a manutenção da empregabilidade.

Tal como o treinamento, que é considerado por muitos uma “despesa desnecessária”, as UC também encontram barreiras pautadas, quase que exclusivamente no medo do novo, na tentativa de manutenção do *status-quo* ou pelo desconhecimento do que venha a ser uma UC.

É justo excluir do grupo acima as pequenas e médias empresas, uma vez que os custos que decorrem da implantação de uma UC não serão repostos em médio prazo, além do que o público-alvo é restrito e que poderá ser atendido por intermédio de treinamentos convencionais.

De forma geral, afirma Eboli (*apud* FLEURY 2002, p. 194), as experiências nessa área enfatizam os objetivos globais que se seguem:

- (i) difundir a ideia de que o capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas;
- (ii) despertar nos talentos individuais a vocação para o aprendizado;
- (iii) incentivar e estruturar atividades de autodesenvolvimento;
- (iv) motivar e reter os melhores talentos, contribuindo para o aumento da felicidade pessoal dentro de um clima organizacional saudável;

- (v) responsabilizar cada talento pelo processo de autodesenvolvimento.

À primeira vista os mais críticos do processo poderão afirmar que tudo isso é atendido pelos cursos superiores, o que torna desnecessária a implantação de uma UC. Entretanto, podemos retrucar com algumas perguntas, como: quantos alunos temos em uma sala de aula (independentemente do nível de ensino)? As instituições de ensino conseguem despertar os talentos individuais? É possível que mesmo em um processo de treinamento (normalmente de curta duração) possamos incentivar o autodesenvolvimento?

Se uma das respostas às questões acima for não podemos dizer que a UC tem o seu espaço garantido. Entretanto, sabemos que, a todas elas, será dada a mesma resposta inicial e, para as quais os críticos, provavelmente, não terão alternativas a serem propostas.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O tema em questão nos leva a uma infinita série de reflexões que, como tudo no processo educacional, encontra-se em constante evolução.

Não pretendemos indicar vítimas e vitimados pelo processo de formação, mas queremos responder a alguns questionamentos lançados no início deste trabalho, a saber:

- (i) o público que pretendemos formar vem sendo, a cada dia, mais heterogêneo, quer seja quanto à idade, formação básica, objetivos de vida, qualidade de vida, entre outros o que torna a formação profissional uma missão cada vez mais desafiadora;
- (ii) quanto às tecnologias disponíveis temos duas vertentes a serem analisadas: a tecnologia que os educadores dispõem e o conhecimento que o público-alvo tem acerca delas. Podemos afirmar que ambas estão em patamares ora difusos ora iguais,

uma vez que as instituições de ensino, sejam públicas ou particulares, não conseguem acompanhar a sua evolução;

- (iii) as condições de trabalho dos educadores igualmente carecem de maior atenção não somente pelos fatos citados acima como pela disponibilidade que têm em se atualizarem.

A corrente proposta no início desse trabalho poderá ser composta apenas por um elo desde que esse seja forte suficiente para sustentar os demais. Não estamos afirmando que a educação, por si só, basta para formar um cidadão mas, temos que concordar que se trata do princípio de todo o processo.

Quanto ao treinamento, segundo elo da corrente, poderá ser atendido de várias formas, quer nas empresas ou em centros de treinamento. O que precisa estar em constante alerta é o que as organizações esperam do colaborador, quanto de habilidades e competências ele dispõe e como poderão ser atendidas as demais características necessárias.

A Universidade Corporativa, tal como descrita acima, é uma das melhores soluções para a continuidade da formação profissional, desde que a organização compartilhe dos conceitos que a norteiam e motivem os seus colaboradores na continuidade do aprendizado.

Temos consciência de que nem sempre as organizações poderão compor todos os elos da corrente aqui proposta, mas recordando a prática do principal desafio das instituições de ensino para quem a educação se dá por meio do tripé “ensino, pesquisa e extensão” pode ser apoiada e incentivada por todos os sujeitos aqui mencionados: educadores, educandos e organizações. ◀

REFERÊNCIAS

- BOHLANDER, A; SNELL, S.; SHERMAN, A. *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Thomson, 2005.
- CARVALHO, A.V.; NASCIMENTO, L.P. DO; SERAFIM, O.C.G. *Administração de Recursos Humanos*. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CARVALHO, I.C.M de, GRUN, M., TRAJBER, R.I (organizadores). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.
- DELORS, J. (coordenador). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9ª ed. Porto, Portugal, 2005.
- FLEURY, M.T.L. (organizadora). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- GIL, A.C. *Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2006.
- LARA, T. A.. *A escola que não tive...o professor que não fui: temas de filosofia da educação*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINELLI, M. L., RODRIGUES ON, M.L., MUCHAIL, S.T. (organizadoras). *O Uno e o Múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAXIMIANO, A. *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MEISTER, J. *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999
- MILKOVICH, G.T.; BOUDREAU, J.W. *Administração de Recursos Humanos*. Tradução Reynaldo C. Marcondes. São Paulo: Atlas, 2010
- RIBEIRO, A. L. de. *Gestão de pessoas*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ROMANELLI, O.de O.. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*, 35ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 6

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

DEVERES CONSTITUCIONAIS QUE SE ENTRELAÇAM

Suzana Maria da Glória Ferreira¹
Etiene Maria Bosco Breviglieri²

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A participação da família na educação dos filhos é tema que sempre esteve presente na pauta dos educadores, pela complexidade e por ser um papel extremamente desafiante, considerando o envolvimento das partes nas obrigações de compartilharem a responsabilidade de educar e formar cidadãos.

A família que sempre esteve afastada da vida escolar do filho está sendo convocada a participar, porque os professores não concebem mais a idéia de que sua atuação esteja desvinculada da família.

1 Graduada em Administração Escolar, Pedagogia e Direito. MS –Unesp/Franca. Doutora em Direito PUC/SP. Doutoranda pela Università Degli Studi di Messina-Itália. Professora de Direito Civil da UEMG/Frutas e UNIRP/SJRP. Delegada de Polícia. Avaliadora do INEP/MEC.

2 Graduada em Direito pela UNIRP e em Letras pela UNESP/SJRP. Mestra em Direito pela UNESP/Franca e em Teoria da Literatura pela UNESP/ SJRP. Doutora em Direito pela PUC/SP. Pós Doutoranda da Università Degli studi di Messina -IT. Docente na UEMG/Frutas, UNIP/SJRP e IMES/Catanduva.

A Constituição Federal de 1988 proclama que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho³. O processo educativo não se confunde nem se identifica com o processo de instrução; transcende-o, compreendendo também a ação educadora e constante dos pais no seio da família.

Logo, em seguida, no artigo 227, a mesma Constituição⁴, preleciona que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em obediência ao artigo acima citado e demais compromissos internacionalmente assumidos, em 13 de julho de 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) conclamando a assegurar à criança e ao adolescente a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei.

O Código Civil de 2002⁵, no livro V, que trata do Direito de Família, estabelece nos artigos 1.556 e 1634 que:

São deveres de ambos os cônjuges:
[...]

IV. sustento, guarda e educação dos filhos

Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:
I. dirigir-lhes a criação e educação

3 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1995, v. 3, p. 69.

4 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Op. cit., p. 110.

5 Lei 10406, de 10 de janeiro de 2002.

Este estudo pretende analisar o papel da família na educação dos filhos, como um dever constitucional, colaborando e conclamando para uma reflexão sobre essa tão importante interação. A família é o espaço onde são absorvidos os valores éticos, e no qual se aprofundam os laços de solidariedade importante entre gerações. Em seguida, trataremos da educação, conceito, finalidade e sua função social. A abordagem final tratará o entrelaçamento dos deveres constitucionais dessas duas nobres instituições.

1. FAMÍLIA: CONCEITO E FINALIDADE

Os tempos mudaram. Os seres humanos acompanhando a evolução natural do tempo mudaram seus anseios. A família se transformou de uma organização familiar autoritária, conservadora, patriarcal e desigual para ser, fator e reflexo das mudanças sociais.

Para Carlos Alberto Bittar Filho,⁶ “as mudanças econômicas e sociais aliadas às transformações comportamentais foram o ícone para pôr fim à instituição familiar em seus moldes patriarcais”. Foi elevada a nível constitucional, demonstração e decorrência natural das exigências de um Estado democrático.

A família abandona a atividade produtiva da fase pré-industrial,⁷ que é substituída pela produção fabril, sendo que mulheres e crianças assumem parceria ao lado dos homens. A necessidade da sobrevivência faz a mulher ganhar o mercado de trabalho. A sociedade de consumo caracteriza a família pela busca constante da satisfação das necessidades de seus membros.

Na atualidade, pela busca progressiva de maior privacidade, a instituição familiar apresenta-se estruturada de forma nuclear, com um número restrito de pessoas, substituindo a família extensa,

6 BITTAR FILHO, Carlos Alberto. *Direito de família e sucessões*. São Paulo: J. Oliveira, 2002, p. 18-19.

7 OLIVEIRA, José Sebastião de. *Fundamentos constitucionais do direito de família*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2002, p. 78.

principalmente nas cidades de grande porte. Passa de unidade de produção para unidade de consumo.

Antes submetida ao poder absoluto do patriarca, a família é hoje regulada por normas de ordem pública. Os interesses de ordem individual e privada cederam espaço a uma regulamentação marcada pelo interesse público.⁸

Voltando à evolução histórica da família, Luiz Edson Fachin,⁹ assim a reconheceu:

[...] a família constitui um corpo que se reconhece no tempo. Uma agregação histórica e cultural como espaço de poder, de laços e de liberdade. Uma aliança composta para representar harmonia e paradoxos. Uma agremiação destinatária de projetos e de discursos, especialmente de alocação normativa, junção que encarna o elo entre o direito, a família e a sociedade.

A família não é criação do Estado ou da Igreja. Antecede ao Estado, preexiste à igreja e é contemporânea do direito. Sociedade simples, a família nasce espontaneamente, pelo simples desenvolvimento da vida humana. Ao Estado, assim como à Igreja, compete em grau a um só tempo eminente e inabdicável reconhecer a família. Reconhecer a família, contudo, não é apenas abrir-lhe espaço nas Constituições e nos códigos, para, ao depois, sujeitá-la a regras de organização e funcionamento. É, antes, assegurar sua faculdade de autonomia e, portanto, de auto-regramento.

8 BITTAR FILHO, Carlos Alberto. Op. cit., p. 19.

9 FACHIN, Luiz Edson. Família, direitos e uma nova cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA [Família e cidadania – o novo CCB e a vacatio legis]. 3., 2002, Belo Horizonte. *Anais ...*. Belo Horizonte: IBDFAM/Del Rey, 2002, p. 11.

1.1 A FAMÍLIA ROMANA. A FAMÍLIA NA IDADE MÉDIA. A FAMÍLIA E A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A família romana no seu primeiro estágio, constituída na estrutura agnática, era formada pelo *pater familias*, que se compunha do chefe único, dos descendentes, da mulher *in manu* (considerada em condição análoga à de filho *loco filiae*), dos estranhos admitidos no grupo familiar por virtude da *adrogatio* e os escravos. Sob o poder de um *sui juris*, o *pater familias*, que, além da liberdade e qualidade de cidadão, detinha a independência de qualquer autoridade familiar, gozando da plenitude da capacidade jurídica (*status familiae*), era o chefe absoluto, o sacerdote, o responsável pelos cultos domésticos e pela preservação do respeito aos antepassados. A ele se subordinavam até a sua morte, as pessoas *alieni juris*, consistentes na *mater familias* (mulher casada colocada sob o poder do marido), no *filius familias* e na *filia familias* (filhos nascidos do casamento do *pater familias* ou por este adotados), nos descendentes do *filius familias*, na sua respectiva mulher e, por fim, nos escravos e nas pessoas assemelhadas (*in mancipio*).¹⁰

Com relação aos filhos, o pai era titular de vários direitos. Podia entregá-los à vítima como reparação de um ato ilícito (*noxas*); aliená-los para outro *pater familias* (*jus vendendi*); abandonar o filho recém-nascido ao seu destino (*uis exponendi*). Enfim, possuía o direito de vida e morte sobre os filhos.¹¹

Com a Idade Média, sob a influência do Cristianismo, assistimos o abrandamento dos princípios da família romana. Instituiu-se o casamento como sacramento; foi posto em relevo a comunhão espiritual entre os membros, cercando-se esse contrato especial de solenidades tendentes a torná-lo público e a submetê-lo à autoridade religiosa,

10 GRAMSTRUP, Erik Frederico. *O princípio da igualdade entre os cônjuges*. 2000. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo, 2000, p. 10.

11 CARVALHO, Maria Helena Campos de. *Os limites constitucionais da interferência do Estado no planejamento familiar*. 2000.. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo, 2000, p. 10.

exigindo-se as formalidades da publicação dos proclamas; a celebração pelo sacerdote, com testemunhas; o consentimento formal e a benção nupcial, através do ato de celebração. Vedou-se porém, o divórcio e foram condenadas as uniões livres. O Cristianismo, mais precisamente a Igreja Católica, lastreou a idéia de família no casamento religioso, que além de um acordo de vontades, passou a ser considerado um sacramento, sob a égide de que “o que Deus uniu, o homem não separa”. A família passou a ser compreendida e respeitada, como marido, mulher e filhos. A mulher ganhou *status* e passou a ter um lugar dentro da família, diferente daquele lugar destinado aos filhos.

A família pós-romana recebeu a contribuição do direito germânico, recolheu a espiritualidade cristã e o grupo familiar se reduziu. A família autocrática foi substituída por uma democrática-afetiva. A passagem da economia agrária à economia industrial atingiu irremediavelmente a família. Deixou de ser uma unidade de produção, onde todos trabalham sob a autoridade de um chefe.

Com a formação do espírito individualístico e com o enfraquecimento do sentimento religioso, iniciou-se a decadência da antiga energia unitária da família, enfraquecida na sua formação pelos princípios da Revolução Francesa.

Com a Revolução Francesa e com a Revolução Industrial, verificaram-se profundas transformações na instituição familiar. Com a Revolução Francesa, o casamento religioso foi substituído pelo casamento civil e, com a Revolução Industrial, a produção artesanal, que concentrava os trabalhos em casa e em torno de um chefe de família, foi gradativamente substituída pela utilização das máquinas, concentradas nos estabelecimentos fabris situados nas áreas urbanas. Com a Revolução Industrial, o trabalho da mulher em fábricas e, posteriormente, em outras atividades econômicas, deflagrou o processo crescente de desagregação familiar, acelerado com o êxodo rural que se lhe seguiu.

Contribuíram também para este processo de desagregação familiar, que resultou numa menor estabilidade da família: a atividade

laborativa desenvolvida pela mulher fora do lar, obrigando-a a entregar seus filhos a terceiros, creches, jardins; as maiores facilidades para dissolução da sociedade conjugal; a independência da juventude, afastando-se ou desligando-se gradativamente dos vínculos familiares; a instabilidade econômica e a crescente influência e a preponderância política das classes operárias, ampliando a esfera de seus direitos. Assim, substituiu-se a família comunitária pela família nuclear ou celular.

A família, com a Revolução Industrial, deixou de ser a célula básica da organização produtiva. A divisão social do trabalho levou à constituição de unidades produtivas não familiares, enquanto os membros das famílias deixaram de ser trabalhadores associados, para se tornarem assalariados independentes do resto do agregado familiar.

1.2 A FAMÍLIA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição de 1988 foi o epílogo da lenta evolução legal das relações familiares e de parentesco no Brasil. Esta Constituição Federal representou um grande marco no Direito de Família, reformulando noções, princípios e regras que até então vigoravam e já estavam ultrapassadas.

Em todo mundo civilizado foi se desenvolvendo uma série de transformações nas relações familiares, dentre elas a questão relativa à união estável e assim o constituinte não poderia olvidar de assunto tão relevante como tal, motivo pelo qual teve a preocupação de introduzi-lo no ordenamento jurídico.

Não é mais possível imaginar o Direito de Família restringindo-se a tratar de um único tipo de família, aquela originária do casamento. Parte da sociedade há muito tempo reclamava por um novo modelo de constituição familiar, que não o casamento.

Assim, a família constitucionalmente prevista no texto de 1988 foi reconhecida sob três espécies: casamento, união estável e famílias monoparentais. Reforçou-se a importância da família para o Estado que, só passou a intervir o mínimo necessário para o pleno desenvolvimento das relações familiares, nunca, todavia, em assuntos de interesse

pessoal entre os membros da família. As relações *interna corporis* passam a ser regidas pelo diálogo e afetividade entre seus membros.

É nesse contexto que o conceito de família centrado apenas no casamento e nas relações dele decorrentes já não servia mais para explicar a “nova família”, informada por princípios constitucionais que alteraram, drasticamente, a estrutura legal anterior à Constituição de 1.988.

O Texto Constitucional de 1.988 contemplou e abrigou uma evolução fática anterior da família e do Direito de Família que estava represso na doutrina e na jurisprudência. A Constituição de 1.988 mostrou que esses novos valores, já conhecidos da sociedade, não iriam causar traumas algum à nação. Albergou-se no plano constitucional o que já se tinha desenvolvido no plano sociológico da família. Durante longo tempo, o nosso regime constitucional estabeleceu a família constituída pelo casamento de vínculo indissolúvel.¹²

Transformou ainda, as relações do homem e da mulher na vida conjugal com a determinação expressa da observância do princípio da igualdade entre eles, no que diz respeito aos direitos e deveres na sociedade conjugal.

Como é da tradição brasileira, mais uma vez veio atender aos anseios sociais no sentido de modernizar, adequando-se à realidade atual, sem, no entanto, deixar de adotar como norma principiológica o reconhecimento da família e do casamento como fundamentais no contexto nacional, merecedores de proteção do Estado que, ao contrário do que muitos pregam, deve envidar esforços no sentido de estimular a vida familiar saudável, responsável, independentemente da forma de sua constituição, sempre tendo como norte a busca do engrandecimento moral, material, cultural, do organismo familiar e de cada um dos seus integrantes.

12 FERREIRA, Luís Pinto. *Princípios gerais do direito constitucional moderno*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1983, p. 550.

1.3 AS NOVAS FORMAS DE FAMÍLIA E SUAS ESPECIFICIDADES

A sociedade contemporânea vive grandes transformações no contexto sócio-cultural, nos movimentos políticos e sociais, na evolução dos costumes, na emancipação da mulher, na mulher no mercado de trabalho, nos métodos contraceptivos, no aumento dos divórcios, nos avanços científicos com relação a reprodução humana, nos avanços da tecnologia, na globalização e na mundialidade e na competitividade laboral.

A família deixou de ser singular e passou a ser plural. Mudanças comportamentais e nas concepções morais da sociedade implicaram uma importante alteração do padrão familiar tradicional.

Não se pode falar em família no singular, como se existisse apenas um tipo ou modelo único, quando é certo que ao lado da família nuclear (família reduzida ao casal e aos filhos), que pode ou não ser fundada no casamento, se reconhecem outros tipos de família em que o grupo é mais limitado (pai ou mãe com seus filhos), como ocorre com as famílias monoparentais. As causas de sua formação são diversas: falecimento de um dos cônjuges; divórcio ou separação de fato entre eles; ruptura do concubinato; reconhecimento do filho por um só dos pais; adoção por pessoa não-casada; mãe solteira que vive só com os filhos; pais e mães que vivem com seus filhos maiores.

Desta forma, o reconhecimento do plural é essencial, pois inexiste na Constituição uma construção geométrica. A nova família, estruturada nas relações de autenticidade, afeto, amor, diálogo e igualdade, em nada se confunde com o modelo tradicional, quase sempre próximo da hipocrisia, da falsidade institucionalizada, do fingimento.

É fato o alvorecer dos novos tempos, não apenas no Brasil como também em outros países. Em todos os cantos do planeta, o modelo tradicional de família vem perdendo terreno para o aparecimento de uma nova família, que é essencial para a própria civilização humana e funcionalizada em seus partícipes: uma família que continua sendo imprescindível como célula básica da sociedade, fundamental para a

sobrevivência desta e do Estado, mas que se funda em valores e princípios diversos daqueles outrora alicerçadores da família tradicional.

1.3.1 FAMÍLIA ANAPARENTAL

Com a chegada de novos tempos aliado ao acelerado processo de evolução humana, a configuração da família mudou de forma significativa, saindo da figura do casamento como única forma de constituição, composto pelas figuras de pai, mãe e filhos para um família plural, que divide espaços, convivem e se alimentam pelo afeto, sem, muitas vezes, a presença dos laços consangüíneos, imprescindível, até década atrás.

Etimologicamente, família anaparental significa família sem pais. Uma família, para que seja considerada como anaparental, tem de, obrigatoriamente, possuir algumas características, quais sejam, a afetividade, como fundamento e finalidade, com desconsideração do móvel econômico; estabilidade, excluindo-se os relacionamentos casuais, episódicos ou descomprometidos, sem comunhão de vida; e ostensibilidade, o que pressupõe uma unidade familiar que assim se apresente publicamente.

1.3.2 FAMÍLIA HOMOAFETIVA

A partir de 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal em decisão inédita positivou a família homoafetiva, igualando a união estável, com os mesmos direitos e obrigações, inclusive de alimentos, sucessão e divórcio. Hoje, o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é uma realidade em todo país.

A homoafetividade deve ser encarada sem discriminação, mesmo porque a homossexualidade sempre existiu na história da humanidade. Em algumas épocas históricas foi amplamente exaltado, a exemplo da Grécia antiga, e noutras foi rigorosamente reprimido.

O art. 3º, Inciso IV da Constituição Federal de 1988 determina um dos objetivos da Republica Federativa do Brasil que é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação” , tais como, preconceitos referentes à sexualidade. Esse é o ideal da luta dos não-heterossexuais, simplesmente de não serem alvos de preconceitos, buscando assim igualdade e liberdade perante o Estado e a Sociedade.

A sexualidade de um indivíduo não pode e não deve ser alvo de preconceito. A dignidade humana das pessoas do mesmo sexo que vive em comunidades afetivas diversas das elencadas pela Constituição Federal, só será respeitada com o reconhecimento dessas uniões como entidades familiares, sem preconceitos, sem restrições ou discriminações e acima de tudo, sem sentir uma união de segunda ou terceira classe.

Família pressupõe maturidade, conhecimento e altruísmo, partilha e sinceridade, e estes valores são independentes de qualquer orientação sexual e de qualquer espartilho formal imposto pela moral ou pela religião.

1.3.3 FAMÍLIA MOSAICO

A definição de mosaico é a arte de unir peças partidas, quebradas ou recortadas, colando-as próximas umas das outras, produzindo um determinado efeito visual.

A globalização e mundialidade, a busca da mulher por seu espaço no mercado de trabalho, da sua independência, da liberação sexual e o aumento de separações e divórcios são fatores que possibilitam o surgimento da figura da família mosaico. Aquela que ao se separar cai aos pedaços levando consigo, filhos, parte do patrimônio, agregados (empregados, afins) e que, logo depois, reconstitui-se em um outro relacionamento, agregando filhos, enteados, afilhados, formando uma nova figura, uma nova família, agora na forma de um mosaico, que se juntou depois de cair e partir-se em partes.

É preciso lembrar que com as mudanças havidas no comportamento social das pessoas, muitos casais já estão no quarto ou quinto casamento. Difere muito daquela família em que o patriarca ficava viúvo e remaridava com uma mulher solteira, muitas vezes, sua cunhada.

Hoje são separados, divorciados, largados que se juntam a outras pessoas com o mesmo histórico de dissolução da sociedade, com a maior naturalidade.

Diante desse quadro, não podemos negar um novo modelo de família, formada pela junção de pessoas de outras famílias que buscam uma nova vida, uma nova realidade. Nessa nova família, passamos a conviver com o marido da mãe, a namorada ou namorado do pai, os filhos do marido da minha mãe, meus irmãos unilaterais, meus avós postivos, cada um trazendo para essa realidade, fatos e culturas diferentes, de origem diferentes, conceitos e educação diferenciadas.

O sucesso ou a harmonia dessas junções vão depender de como a separação foi resolvida e de como foi colocada essa nova configuração familiar. Realidade que nossos legisladores não poderão por muito tempo ignorar. Graças ao trabalho de juristas e operadores do direito aos poucos e, a margem da lei, vão surgindo soluções para adequar essa nossa forma de família a realidade jurídica do país.

A desmistificação da família tradicional patriarcal, as trocas simbólicas, a coparticipação da mãe e dos filhos no mercado de trabalho, os nexos de solidariedade, a variedade dos grupos domésticos são algumas das muitas lógicas das estratégias de família.

Dados do IBGE¹³ apontam para uma tendência de crescimento de dois grupos distintos, ou seja, das “pessoas morando sozinhas” e das “famílias monoparentais”, que tem como causas, famílias reconstituídas, resultado do número crescente de divorcios, separações, recasamentos, além da entrada conjunta de esposa e filhos no mercado de trabalho, em razão da crescente procura por emprego e à necessidade de desvincular-se da família de origem. Existe ainda, certa independência maior da mulher em relação ao homem, de morar a sós, até porque ficam mais sujeitas a taxa maiores de viuvez, dada a sobremortalidade masculina e as menores chances de recasamento.

13 SILVEIRA. Ivana Teixeira. Sociedade, educação e família. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, ISSN: 1676-2584, jun. 2006, p. 28.

O amor é o regular das uniões, que podem ter diversas denominações: união livre, união homossexual, família monoparental; anaparental, mosaico ou, outras que ainda surgirão.

2. EDUCAÇÃO: CONCEITO E FINALIDADE

A palavra educação pode assumir diferentes significados. Entre eles, implica falar em hábitos e valores de determinada sociedade, em determinado momento histórico, que é transmitida para gerações posteriores. Além de ser algo da vida em sociedade, a educação também compreende o aprendizado das experiências individuais.

O processo educativo, ou a educação, pode ser ainda compreendido como o desenvolvimento intelectual, físico ou moral dos indivíduos com vistas à adaptação e à socialização.

Até o final do século 19, o ensino ficava a cargo da família ou de pequenos grupos, cada um de seu jeito. Os historiadores da pedagogia¹⁴ concordam em afirmar que, na Roma antiga, o primeiro educador era o *pater familias*. A educação era por intermédio dos pais, no seio da família; quando ainda criança, a responsabilidade era particularmente da mãe. Logo após os sete anos, a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai que tinha o papel fundamental de passar para o filho as tradições familiares e treinamento nas exercícios físicas e militares. Na Grécia, os primeiros pedagogos foram os escravos, estrangeiros bárbaros, que mal falavam a língua que se seguiram para Roma, para ensinar o latim e transmitir a própria cultura aos romanos.

Com a necessidade de novos conhecimentos, em Roma, a classe mais abastada, hospedava seus filhos na casa de um mestre, geralmente um grego e, para as classes com menos condições financeiras,

14 SILVA, Raquel Cristina da. *Educação: sua reorganização estrutural em uma perspectiva social e política*. 2008. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro Universitário de Rio Preto, São Jose do Rio Preto, 2008, p. 11.

erguem-se as primeiras escolas elementares, sem nenhuma interferência do Estado, ensinando ler, escrever e calcular. A escola dos *grammaticus*, em um grau mais avançado e, com público mais privilegiado, ensinava as línguas latina e grega. Uma terceira escola, voltada para formação do orador, que abrangia toda a cultura, do direito à filosofia, era exercido através das escolas de retórica que tinha como finalidade a formação da carreira política, que para o espírito prático romano, era ideal supremo.

Partindo para a sociedade feudal vê-se que era uma sociedade estática e hierarquizada. A nobreza feudal era formada pelos senhores feudais, cavaleiros, condes, duques e viscondes, que eram detentores de terras e arrecada impostos dos camponeses. O clero tinha grande poder, pois era responsável pela proteção espiritual da sociedade. A terceira camada era composta por servos camponeses e pequenos artesãos. Os monges viviam em mosteiros e passavam grande parte do tempo rezando e copiando páginas da Bíblia. A educação era para poucos, pois somente os filhos dos nobres estudavam. Ensinavam-se latim, doutrinas religiosas e táticas de guerras. Grande parte da população era analfabeta e não tinha acesso aos livros. A arte medieval era fortemente marcada pela religiosidade da época. Ensina-se a ler, escrever e rezar. As pinturas retratavam passagens da Bíblia e ensinamentos religiosos e, as crianças eram isoladas dos adultos, para que nada interferisse na sua pureza.

Com o fim das Cruzadas e a abertura do Mar Mediterrâneo surge o crescimento urbano e cultural. A burguesia já tinha grande poder econômico e queria educar os filhos para que eles tomassem frente da política e dos negócios. A educação sofreu grandes transformações nessa passagem da idade média para idade moderna. Através de pensamentos e idéias filosóficas, a criança que antes era educada para a formação do clero e era isolada da sociedade adulta, na educação moderna, podia se expressar, ser espontânea e natural.

No Brasil, enfrentamos problemas seculares no sistema educacional, refletindo no analfabetismo, na repetência, na evasão, na falta das mínimas condições de um ensino eficiente entre outros.

No período colonial, o ensino das primeiras letras tinha função real de criar as condições necessárias à catequese e à imposição dos costumes europeus. Tentar converter os índios a fé católica, foi na verdade um meio de sujeição e dominação.

No período monárquico, ficamos muito aquém dos objetivos almejados, ou seja, de um ensino primário para todos, curso secundário regular e universidade, apesar das inúmeras discussões havidas.

No período republicano, mudam as leis ao invés de mudar a realidade. É necessário que a lei seja vista como um elemento a mais no trabalho de transformação da escola e da sociedade.

Muitos são os problemas enfrentados pelo sistema educacional no Brasil, talvez porque a educação nunca tenha sido tratada de forma séria e prioritária. Apenas parcela da população ainda tem acesso ao ensino. Poucas políticas públicas foram elaboradas e implementadas com eficácia.

Hoje, a escola assumiu o papel de formalizar os conhecimentos, ampliá-los, sistematizá-los e torná-los comuns a todos. É uma instituição formada por grupos com papéis sociais diferentes, pais, diretor, professores, alunos e funcionários. A educação é um processo contínuo que possibilita aos indivíduos alcançarem a plenitude de suas potencialidades, ao longo da vida. A ação educativa tem como princípio básico a formação integral, harmoniosa dos indivíduos, e, como objetivo, o desenvolvimento do espírito reflexivo da criança e do jovem, preparando-os para a construção da consciência crítica do adulto, para que ele aprenda a ser, a conviver na sociedade como sujeito consciente, participativo, sabendo discernir o bem do mal, aplaudir o correto e abominar e repudiar o incorreto.

Hoje, a educação passou a ser exercida por vários agentes, por vários meios, em vários espaços, onde avulta o papel da escola. A criança

é o futuro cidadão e como tal, terá que proteger os interesses sociais e exercer seus direitos e deveres, e para que isso se efetive, é preciso que desde cedo ela aprenda a formar sua opinião e compreenda os problemas sociais de forma a continuar lutando contra estes e, respeitando o seu próximo. Através da correta educação, a criança começa a se perceber no meio social, ela tende a sentir os problemas e as diferenças sociais e a partir dessa experiência passa a trabalhar esses temas de maneira enriquecedora para si, como meio de desenvolvimento de ser humano e posteriormente de cidadão.

2.1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A função social da escola é proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas e tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. O objetivo é preparar o aluno para se inserir como sujeito ativo na sociedade a que pertence, conhecendo seus direitos e seus deveres quando for vivenciar as exigências dessa mesma sociedade.

Educar compreende tanto o processo de transmissão de conhecimentos, hábitos e valores, como também criar condições para que a pessoa experencie o mundo. Educar é acompanhar e influenciar, de alguma forma, o desenvolvimento da aprendizagem, das capacidades físicas e intelectuais.

Todo esse aprendizado na escola fará com que esse aluno, na comunidade, dialogue de maneira competente e aprenda a respeitar, a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo¹⁵.

Para Sonia das Graças Oliveira Silva¹⁶,

15 DAMKE, Anderléia Sotoriva; GONÇALVES, Josiane Peres. *Família-escola: uma relação de expectativas e conflitos*. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-271-08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

16 SILVA, Sonia das Graças Oliveira. A escola na formação do cidadão. *Artigonal*. Publicado em: 11 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/a-escola-na-formacao-do-cidadao-481121.html>>. Acesso em: 24 out. 2013.

[...] durante processos de socialização, a criança tem a oportunidade de desenvolver a sua identidade e autonomia. Interagindo com os amiguinhos se dá a ampliação de laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos. Isso poderá contribuir para o reconhecimento do outro e para a constatação das diferenças entre as pessoas; diferenças essas, que podem ser aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. As instituições de educação infantil se constituem em espaços de socialização, propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

A sociedade sofre influência e influencia a escola, que não pode ser considerada uma instituição neutra. Numa visão social a escola deve ser um espaço de luta pela cidadania. É inegável a importância do ato de ensinar e seu estímulo à participação popular.

Para Tais Romero Cruz¹⁷, a educação, nas últimas duas décadas, assumiu a responsabilidade de produzir virtudes cidadãs, participação, solidariedade social, estabilidade política e transformação produtiva.

3. FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: DEVERES CONSTITUCIONAIS CONJUNTOS

De acordo com a Constituição Federal de 1988¹⁸, a Educação é direito de todos e dever do Estado e da Família. Tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino poderá ser público, sustentado pelo Estado, ou privado, aberto à iniciativa particular e sujeito ao cumprimento das

17 CRUZ, Taís Romero. *A influência do ambiente familiar na linguagem oral e escrita corretas*. 2002. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro Universitário de Rio Preto, 2002, p. 19.

18 Art. 205, da CF/88.

normas gerais de educação nacional e à avaliação de qualidade pelo Poder Público.¹⁹

No artigo 227, ao tutelar a criança e o adolescente, a mesma Constituição Cidadã, enfatiza que é dever constitucional da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Seguindo as diretrizes do artigo acima enunciado, em 13 de julho de 1990, foi instituído através da Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Um conjunto de normas que têm como objetivo proteger a integridade da criança e do adolescente no Brasil. Esse Estatuto resgata juridicamente a atenção universalizada a todas as crianças e adolescentes, respeitando normativas internacionais, como por exemplo a Declaração dos Direitos da Criança da ONU (Resolução 1.386 - 20 de novembro de 1959).

Preleciona-se no *caput* do art. 4º que

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária²⁰.

O referido *caput* impõe uma co-responsabilidade entre a família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público pela garantia dos direitos da criança e do adolescente. Trata-se de uma responsabilidade solidária na medida em que, a cada um destes protagonistas, atuando

19 BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2000, p. 485.

20 CHAVES, Antonio. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2. ed. São Paulo: Ltr, 1997, p. 56.

em dimensões distintas, cabe a promoção e proteção de todos os direitos assegurados em lei. Nesse caso, a integralidade pode ser verificada através das ações amplas, diversificadas e interdependentes realizadas por estes protagonistas no que tange aos deveres que possuem para garantia dos direitos da população infanto-juvenil.

No esteio da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Civil de 2002 (Lei n. 10.406, de 10-1-2002), no capítulo que trata do Poder Familiar, diz que “competete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores, dirigir-lhes a criação e educação (Art. 1634 - I).

Para Carlos Roberto Gonçalves²¹,

[...] o instituto em apreço resulta de uma necessidade natural. Constituída a família e nascidos os filhos, não basta alimentá-los e deixá-los crescer a lei da natureza, como animais inferiores. Há que educá-los e dirigi-los.

E mais,

[...] o ente humano necessita, durante sua infância, de quem o crie e eduque, ampare e defenda, guarde e cuide dos seus interesses, em sua, tenha regência de sua pessoa e seus bens. As pessoas naturalmente indicadas para o exercício dessa missão são os pais²².

Entre todos os deveres dos pais com relação aos filhos, o dever de dirigir-lhe a criação e educação é o mais importante de todos. Cabe aos pais velar não só pelo sustento dos filhos, como pela sua formação, a fim de torná-los úteis a si, à família e a sociedade. Além do zelo material, responsável pela sobrevivência física, é de suma importância o zelo moral, para que, por meio da educação, forme seu espírito e seu caráter.

A família, base da sociedade, tem entre todas as suas nobres funções, o desenvolvimento dos filhos e a responsabilidade por sua

21 GONÇALVES, Carlos Alberto. *Direito civil brasileiro: direito de família*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 6, p. 415.

22 GONÇALVES, Carlos Alberto. Op. cit., p. 416.

educação. A socialização da criança na escola depende muito da sua estrutura familiar e da valorização e interesse dos pais quanto aos estudos e a aprendizagem. Os primeiros traços no papel, letras e desenhos acontecem dentro de casa e, do acolhimento e interesse dos pais por eles, podem refletir de forma positiva ou não, o envolvimento da criança com as letras e com os estudos.

A primeira aprendizagem social da criança ocorre em casa e pressupõe-se que suas primeiras experiências com a família, sobretudo os elos com a mãe, sejam antecedentes decisivos de suas relações sociais posteriores.

Ao ingressar na escola, a criança já traz consigo uma atitude diante da possibilidade de conhecimento. Tal atitude foi estabelecida desde os seus primeiros anos de vida a partir da maneira como dentro do ambiente familiar, a relação como o conhecimento foi estabelecida. Se em casa, a atitude curiosa da criança é reprimida, se existem os chamados assuntos de adulto, segredos familiares, ilusões religiosas ou folclóricas, certamente ela terá sua capacidade de pensar livremente, cerceada dentro da própria casa e, futuramente na sociedade²³.

O aproveitamento do aluno depende de vários fatores. A família influencia de forma extremamente produtora. Se a escola e a família buscam ações coordenadas, os problemas dos alunos serão enfrentados e resolvidos.

Para o Sociólogo Valmor Bolan²⁴,

[...] cabe aos pais a primazia da educação, evitando transferir para terceiros o que é a primeira responsabilidade para quem é pai e mãe. Responsabilidade esta que é um dever, para que os filhos tenham uma formação voltada à promoção da pessoa humana. A pessoa se forma verdadeiramente a partir desse investimento inicial, dado sobretudo pelos pais. O papel dos pais na educação dos filhos é, portanto, fundamental no processo, com presença constante, diálogo, correção e

23 CRUZ, Taís Romero. Op. cit., p. 28.

24 BOLAN, Valmor. O papel dos pais na educação dos filhos. *ABMES educa. com*. Publicado em: 6 jun. 2010. Disponível em: <<http://abmeseduca.com/?p=236>>. Acesso em: 24 out. 2013.

indicação de rumos. Educar dá trabalho, todos sabem disso, mas vale a pena, pois visa formar um ser humano para a vida, para que a vida seja vivida com dignidade.

A escola busca e propicia a socialização da criança e, os primeiros sintomas da falta de uma estrutura familiar harmoniosa aparecem com as dificuldades de leitura, de aprendizagem, disciplina, entrosamento com os demais colegas e com o prazer de permanecer, razão ou motivo do grande número de evasão escolar.

Segundo a psicanalista Andreneide Dantas²⁵,

[...] um lar desestruturado, sem limites, sem condições básicas, atrapalha o desenvolvimento escolar da criança. Uma dificuldade escolar - seja ela qual for - geralmente está camuflando outras dificuldades, o que chamamos de sintomas emocionais. Por que tem um conflito emocional, a criança apresenta em seu corpo e comportamento aquilo que não está podendo ser dito em palavras.

E mais²⁶,

[...] quando algo não vai bem em sua casa, quando a estrutura familiar não possibilita harmonia, ou quando os pais não se interessam pelo que seu filho faz, o reflexo disso aparecerá na atividade escolar. Poderá até - em alguns casos - aprender as letras, aprender a escrever, mas não conseguirá estabelecer laços nem com o professor, nem com os semelhantes. Poderá com muito custo e dispêndio atravessar sua fase escolar.

Todos nós sabemos que a educação deve possibilitar a alfabetização, a capacidade de aprendizagem, o desenvolvimento do raciocínio crítico, a criatividade e a ação no que diz respeito à transformação social. Através de uma visão de mundo mais crítica, podemos analisar e modificar nossa realidade.

25 DANTAS, Andreneide. *A função da família na educação*. Disponível em: <<http://www.escutaanalitica.com.br/familia.htm>>. Acesso em: 24 out. 2013.

26 DANTAS, Andreneide. Op. cit.

Para a educadora Sandra Vaz de Lima²⁷, é preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência.

Segundo Ivana Teixeira Silveira²⁸,

[...] a família é um lugar de produção e reprodução das práticas sociais do *habitus* desde a infância. Isto configura-se como um princípio importante para a construção da realidade social, por meio de um trabalho de socialização. Na família a socialização do filho é edificada por um diálogo entre as estruturas estruturantes subjetivas do filho com as estruturas estruturadas objetivas do pai, porque este último representa uma etapa anterior ao primeiro.

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. Propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É no seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Um estudo da Fundação Getúlio Vargas²⁹ mostra que os efeitos da presença dos pais na vida escolar, ainda que mínima, se fazem notar por toda a vida adulta. Na infância e na adolescência, a participação da família não está associada apenas às notas mais altas, mas também a uma considerável redução nos índices de evasão e enumera alguns

27 LIMA, Sandra Vaz de. Educação e família: uma união fundamental. *Artigonal*. Publicado em: 30 nov. 2009. Disponível: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-e-familia-uma-uniao-fundamental-1521487.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

28 SILVEIRA, Ivana Teixeira. Op. cit., p. 29

29 WEINBERG, Monica; BORGES, Marana. Lição de casa para os pais. *Veja.com*. Ed. 2124. Publicado em: 5 ago. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/050809/licao-casa-pais-p-122.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2013

itens que os pais podem desenvolver para ajudar a despertar nos filhos a curiosidade intelectual e fazê-los a alcançar um desempenho melhor nos estudos. São eles, ter livros em casa; zelar pelo cumprimento da lição; orientar, mas jamais dar a resposta certa; reservar o tempo livre; comparecer à reunião de pais; conversar sobre a escola; monitorar o boletim; procurar o colégio no começo do ano; não fazer pressão na hora do vestibular, entre outros.

CONCLUSÃO

Por fim, é forçoso concluir, que é de suma importância que os profissionais fiquem atentos aos sintomas apresentados pelas crianças no ambiente escolar, investigando, questionando, tentando identificar as dificuldades e, acima de tudo, interagir com outros segmentos que possuam políticas públicas voltadas para o acompanhamento familiar desses alunos.

Para muitas famílias, o estudo do filho é muito importante e diante dessa realidade respondem bem aos chamados da escola, participam de reuniões e estão sempre presentes em atividades escolares, mas, por outro lado, é sabido, que essa relação nem sempre é harmoniosa e saudável. O que se vê, na maioria das vezes, é uma relação tensa pela falta de envolvimento dos pais na vida escolar.

As reuniões escolares seriam o momento para maior entrosamento entre família e escola. Em pé de igualdade, discutir o estudo em casa, o planejamento pedagógico, as ações desenvolvidas, a evolução do aprendizado. Os pais passam a conhecer as estratégias de ensino e os conteúdos atuais para saber entender o que os filhos sabem e o que não sabem. O comportamento do aluno não deve ser o item principal e único da reunião, com reclamações e cobranças de atitudes dos pais. O reconhecimento da importância de professores e família na vida do

aluno é o ponto de partida para firmar uma parceria em todos saiam ganhando, especialmente os alunos.

A escola tem a responsabilidade de entender que o modelo familiar mudou e, é com esse novo modelo que se deve compartilhar as expectativas e planejar melhoras. A escola precisa ser o espaço de formação e preparação das novas gerações e os professores precisam se aproximar de seus alunos tendo o apoio constante da família.

É fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos, bem como suas dificuldades, seus medos e anseios. Só conhecendo as características e particularidades que marcam a trajetória de cada família, teremos condições de propor ações enquanto educadores e construir propostas educacionais compatíveis com essa realidade.

Por outro, a família precisa manter-se mais próxima da escola, pois ambas exercem um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem do aluno, comparecendo aos chamados da escola, quer seja para reuniões ou eventos organizados; acompanhando nas tarefas de casa, ajudando, orientando e incentivando, mesmo quando pai e mãe, por força das ocupações e atividades de trabalho, exijam sua permanência diária fora de casa, deve-se reservar horas no final de semana para conversar sobre a escola e contribuir na forma de superação das dificuldades apresentadas.

A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. Os pais têm muita importância na educação dos filhos, pois são responsáveis por legitimar ou rechaçar conhecimentos e valores adquiridos pelas crianças no processo civilizatório, exercendo importante papel de mediador na relação da criança com o mundo. Interagindo e participando da educação dos filhos, desde pequenos, desde o começo da vida, o comportamento dos pais vai gradativamente influenciando na forma que esses filhos irão se relacionar com o mundo e com as pessoas. Quando os pais se aproximam dos conteúdos aprendidos na escola e demonstram interesse, essa atitude reflete diretamente no comportamento dos filhos.

Portanto, família e a escola devem compartilhar as responsabilidades que a cada uma compete, inclusive constitucionalmente, não cobrando ou julgando, e sim buscando corresponder às expectativas que ambas esperam uma da outra. ◀

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BITTAR FILHO, Carlos Alberto. *Direito de família e sucessões*. São Paulo: J. Oliveira, 2002.
- BOLAN, Valmor. O papel dos pais na educação dos filhos. *ABMES educa. com*. Publicado em: 6 jun. 2010. Disponível em: <<http://abmeseduca.com/?p=236>>. Acesso em: 24 out. 2013.
- CARVALHO, Maria Helena Campos de. *Os limites constitucionais da interferência do Estado no planejamento familiar*. 2000. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo, 2000.
- CHAVES, Antonio. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2. ed. São Paulo: Ltr, 1997, p. 56.
- CRUZ, Tais Romero. *A influencia do ambiente familiar na linguagem oral e escrita corretas*. 2002. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro Universitário de Rio Preto, 2002.
- DAMKE, Anderléia Sotoriva; GONÇALVES, Josiane Peres. *Família-escola: uma relação de expectativas e conflitos*. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-271-08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.
- DANTAS, Andreneide. *A função da família na educação*. Disponível em: <<http://www.escutaanalitica.com.br/familia.htm>>. Acesso em: 24 out. 2013.
- DUARTE, Ana Cléia de Souza; BARBOZA, Reginaldo José. Paulo Freire: o papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, ISSN 1678-300x, jan. 2007. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/view?path=Paulo_Freire/Paulo_Freire_O_papel_da_educacao_como_forma_de_emancipacao_do_individuo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.
- FACHIN, Luiz Edson. Família, direitos e uma nova cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA [Família e cidadania – o novo CCB e a vacatio legis]. 3., 2002, Belo Horizonte. *Anais ...*. Belo Horizonte: IBDFAM/Del Rey, 2002. p. 556
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1995. v. 3.
- FERREIRA, Luís Pinto. *Princípios gerais do direito constitucional moderno*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- GONÇALVES, Carlos Alberto. *Direito civil brasileiro: direito de família*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 6.
- GRAMSTRUP, Erik Frederico. *O princípio da igualdade entre os cônjuges*. 2000. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo, 2000.
- LIMA, Sandra Vaz de. Educação e família: uma união fundamental. *Artigonal*. Publicado em: 30 nov. 2009. Disponível: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/>>

educacao-e-familia-uma-uniao-fundamental-1521487.html>. Acesso em: 15 out. 2013.

OLIVEIRA, José Sebastião de. *Fundamentos constitucionais do direito de família*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2002.

POLATO, Amanda. 5 mitos da relação família e escola. *Educar para Crescer* [Grupo Abril]. Publicado em: 23 jan. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/familia-escola-educacao-502577.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2013.

SILVA, Raquel Cristina da. *Educação: sua reorganização estrutural em uma perspectiva social e política*. 2008. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro Universitário de Rio Preto, São Jose do Rio Preto, 2008.

SILVA, Sonia das Graças Oliveira. A escola na formação do cidadão. *Artigonal*. Publicado em: 11 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/a-escola-na-formacao-do-cidadao-481121.html>>. Acesso em: 24 out. 2013.

SILVEIRA, Ivana Teixeira. Sociedade, educação e família. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, ISSN: 1676-2584, p.29. jun. 2006.

WEINBERG, Monica; BORGES, Marana. Lição de casa para os pais. *Veja.com*. Ed. 2124. Publicado em: 5 ago. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/050809/licao-casa-pais-p-122.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2013.

CAPÍTULO 7

FORMAR O PROFESSOR COMO EDUCADOR SABER PARA SABER ENSINAR

Maria Batista da Cruz Silva¹

Cristiane da Cruz Silva²

Mariluce Viotti Silva³

Neste limiar do século XXI, a sociedade brasileira invariavelmente vem enfrentando inúmeros desafios decorrentes de uma realidade em processo de crescentes e aceleradas transformações. As comunicações ocorrem instantaneamente, a integração econômica é global e os avanços tecnológicos constituem fatores que influenciam e quebram todas as barreiras do isolamento informativo.

Estamos diante de um novo paradigma de homem e de sociedade, que, a cada dia, impulsiona-nos a buscar, cada vez mais, soluções conjuntas para questões de ordem social, econômica, política, ambiental e cultura numa perspectiva sistematicamente multidimensional e multidisciplinar.

Nesse contexto, percebe-se que em todas as classes sociais, as pessoas, individualmente ou coletivamente, estão vivendo momentos

1 Coordenadora Pedagógica da Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus de Frutal. Mestre em Educação Superior pela UNITRI.

2 Docente da Especialização de Endodontia na UNITRI.

3 Auxiliar Pedagógica da Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus de Frutal. Mestranda em Educação pela UNIUBE.

de intensas flutuações, que entre outras dimensões, exigem a definição de novas estratégias globalizantes, orgânicas e dinâmicas, objetivando o equacionamento dos problemas que nos fazem solitários e inoperantes, face a tantos fenômenos sócio-econômicos, como no esfacelamento dos processos políticos.

Se no momento atual, discute-se com tanto empenho e tanta paixão os caminhos e descaminhos do país, principalmente dos aspectos econômicos, políticos e sociais, acredita-se que também é hora, de se colocar em pauta de maneira objetiva, clara e precisa, as questões centrais da educação, a formação, posicionamentos e a valorização dos professores, pois somente assim será possível identificar e objetivar fatos, localizar o espaço e o tipo de atuação que a realidade requer desse profissional e suas condições de atender às expectativas sociais.

A palavra professor, no nosso aqui e agora, no sentido mais comumente aceito, refere-se aquele profissional que ensina alguma disciplina científica ou prática educativa, frequentemente expressão de um conhecimento adquirido por informações bibliográficas, sem marca de reflexão ou pesquisa próprias. Nesse sentido, diz-se que o professor é um transmissor de conhecimento, exercendo um papel idêntico, substitutivo ou complementar de livro ou livros.

Quanto a isso, é nosso interesse discutir concretamente a questão da dependência da educação em relação à sociedade e o problema da conscientização do profissional em sala de aula, a partir de uma visão macro-educacional na qual a ação pedagógica não se limite à escola, mas alcance a organização social.

Parece-nos fato irrefutável a necessidade de mudança em todo o sistema educacional, mas falar em mudanças apenas nos resultados escolares, demonstra um desconhecimento desse complexo universo de informações e experiências que propicia a reformulação de hábitos, a aceitação de novos valores e que estimula a criatividade.

É certo de que o sistema educativo brasileiro, sempre foi caracterizado pela escassez de recursos, pela falta de planejamento e pelo

tratamento discriminatório e seletivo de seus usuários. A improvisação e a falta de apoio oficial têm provocado altos índices de descolarização em todos os níveis sociais, essencialmente, um clima de ceticismo crescente entre aqueles que trabalham nas escolas.

Como se pode ver, as soluções para os problemas educacionais não estão centrados apenas nas questões materiais e da programação das escolas, mas espargidas em todos os caminhos, desde as escolas superiores até as instituições da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. As soluções desejadas pela sociedade, necessariamente passam pelos conhecimentos, experiências e pelo comprometimento dos profissionais da educação, professores, orientadores, supervisores, inspetores, diretores, funcionários das escolas.

Nas instituições do ensino superior, como nas demais instituições educacionais, os profissionais devem estar conscientes de que, muito mais do que o ensino de conteúdos, e mais do que as metodologias, do bom desempenho em sala de aula e na sociedade, o mais importante é que exista a compreensão de que as atividades educacionais, independentemente do nível do ensino, visam formar o educador, o cidadão, tornando-os capazes de reivindicar, de participar de forma íntegra de todos os processos, sejam políticos, econômicos ou sociais.

A visível falta de relação do ensino com a realidade vivenciada pelas escolas, professores e alunos, que entre outras mazelas leva a uma crescente deterioração dos resultados escolares, em todos os níveis do ensino, mostra que existem algumas falhas na comunicação entre professores e alunos.

Essas falhas, conforme José Manuel Moran (1995) e Maria Cândida Moraes (1997), importantes educadores brasileiros, são dimensionadas por diversos fatores, no entanto, dois aspectos são bem evidentes: as incoerências na seleção e como são trabalhados os conteúdos disciplinares nas aulas; e as especificidades dos docentes que, mesmo possuindo experiências significativas e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico

do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Se a educação tem o sentido de transmitir e/ou fornecer elementos mentais e técnicos capazes de levar o homem a uma ação social plenamente integrada nas realidades e exigências do momento, é importante que tenhamos, enquanto cidadãos, pais ou mesmo educadores, consciência de que a atividade educacional antes de ser, simplesmente transmissão de saber, é uma atividade política da mais alta importância. Política no sentido de que estamos fazendo uma nova proposta de sociedade, estamos dando aos alunos oportunidades para uma transformação radical de si mesmos, para que possam compreender melhor o mundo apreender outras realidades e sair de si, tornando-se pessoas pertencentes à sociedade civilizada.

O encontro entre professores e alunos, no qual todos podem e devem ultrapassar as suas próprias limitações, tornando-se pessoas melhores, capazes de estabelecer relações humanas em clima de responsabilidade e de igualdade, faz-se necessária que estas relações sejam cada vez mais eficientes, ajustadas à natureza e possibilidades dos alunos e da sociedade. Somente assim, tanto os professores como os alunos se sentirão parte de todo o processo social e profissional, com dignidade de ser homem, livres da condição humilhante da subalternidade forçada, da “menos valia social” decorrentes da falta de oportunidades sempre existe em nosso país.

Fazendo essas considerações, assumindo esses posicionamentos, não estamos pensando que, através do fazer pedagógico, em sala de aula, na universidade ou nas escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, poder-se-á reformar a sociedade ou fazermos uma revolução social. Estamos apenas, conscientes de que, nas escolas e, a partir delas, poderemos dar o exemplo e, incorporá-lo como uma conquista social transformando-o em meta para toda a sociedade.

Que as escolas não sejam apenas, ambientes onde se reproduzem as injustiças, as estruturas ditatoriais, do mandonismo, da eliminação

da participação popular. Que sejam sim, atravessadas pelo desejo de participação de toda a sociedade, e que durante a sua práxis, seja nas instituições superiores ou nos pequenos e humildes ambientes escolares da alfabetização, todos estejam despojados de nossas posições hierárquicas, para que haja um conagração das nossas intenções em prol da educação, enquanto compromisso com a atividade pedagógica inovadora, permeada pelo espírito de solidariedade, cooperação, compreensão e de entendimento.

Nesse contexto, pode-se afirmar que esse conagração de ideias, conhecimentos e pessoas, deve nascer através do professor, de sua formação acadêmica, de suas experiências em sala de aula e que todas as mudanças e/ou transposições de posicionamentos dependem muito mais dos relacionamentos sistematizados em sala de aula, referem-se ou concentram-se muito mais na arte de ensinar, de fazer e de sentir educação, a aprendizagem, a evolução dos alunos. Deve-se ter clareza de que essa arte, como afirma Imídeo Giuseppe Nérice (1995) não se refere somente “[...] ao que vai ser ensinado, mas como vai ser ensinado”. Isso significa, portanto, que a arte de ensinar representa um conjunto de técnicas destinado a dirigir o ensino fornecendo princípios e técnicas aplicáveis a todas as disciplinas, para que o aprendizado das mesmas se efetue com mais eficiência.

No momento que a sociedade exige da educação a implementação de novos paradigmas que facilitem simultaneamente a inserção escolar, profissional e social, necessariamente os cursos de formação de professores e a própria finalidade da educação devem ser adaptados, para que exista uma nova postura do professor, de metodologias e da forma de ensinar.

As novas concepções da formação dos professores são necessárias não só para o contexto do ambiente da sala de aula, para aproximar o ensino (professor) e a aprendizagem (alunos). Elas são indispensáveis, essencialmente para abrir novos caminhos para que os alunos, por si mesmos possam estabelecer nexos teóricos e práticos mais amplos.

A construção da teoria didática, baseada na prática, conforme a nova práxis da formação dos professores, entre outros fatores, exige que em sala de aula seja priorizada a integração tanto dos contextos socioteóricos/históricos nos quais a prática ocorre, das demais ciências da educação como das variáveis que permitirão aos professores a construção de uma práxis capaz de produzir e difundir conhecimentos.

Os princípios dessa integração, necessariamente têm como ponto de partida a formação acadêmica e as experiências profissionais do professor, quando em sala de aula ele vai sistematicamente pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, construindo os saberes que lhes permitam aprimorar e ampliar o seu fazer docente.

Estes fatores mostram que as mudanças devem estar centradas, essencialmente no ensino superior, pois é ali que são formados os profissionais que buscarão a excelência da sociedade que espera, que sejam formados profissionais com capacidade para reconhecer e ajudar solucionar os problemas sociais, advindos da negligência ou das falhas nos processos administrativos, econômicos e políticos.

Se a solução dos problemas da sociedade está no ser humano, todos os esforços devem ser feitos no sentido de sua formação, não na tecnologia implantada, situando-a acima dele. Sem o homem não existirá sociedade de qualidade, e, conseqüentemente, não existirão instituições de ensino, educação, profissionais de qualidade.

Se o berço do homem, do profissional, da sociedade de qualidade é a universidade, cabe ao Estado estimular a formação de professores, regulamentando e estabelecendo incentivos, salariais, condições de trabalho, processos de capacitação, motivação e reconhecimento.

No contexto da educação atual, é certo que os problemas de ordem material, estruturais, deficiência na preparação dos professores, falta de oportunidade de reciclagem, de treinamento e de especialização, determinam limites que diminuem todas as possibilidades e eficiências do ensino e da aprendizagem, mas, por outro lado, as soluções podem vir através dos canais sistematizados pelos professores, em sala de aula.

Pois em nenhum momento, como já foi afirmado, deve-se acreditar que serão as escolas que farão as transformações e/ou dimensionamentos pretendidos pela sociedade. Mas, os professores em sala de aula, através do comprometimento, da competência, do aprimoramento e qualidade dos relacionamentos propostos em sala de aula poderão dar os primeiros passos, indicar o caminho que levarão os alunos a uma vida melhor.

Mas ser mobilizadores, agentes do saber, da cidadania, de melhorias sociais não é nada fácil, pois acima de tudo é necessário querer. Querer deixar de ser apenas um “dador de aulas”, um transmissor de conteúdos, muitas vezes ideológicos, insípidos ou insignificantes para as lutas enfrentadas pelos alunos, mas para alguém capaz de exercer o papel de mediador entre a ciência, a verdade e o aluno.

A ação educativa exige algo além da simples transmissão de conteúdos, o profissional precisa ser um educador, um profissional que atua muito mais como um agente orientador e facilitador da aprendizagem, que os seus alunos a aprender a pensar, a agir, a pesquisar, a buscar soluções, a criar, levantar e apontar saídas para as suas dúvidas.

E que, além destes dimensionamentos, o educador é aquele profissional que estabelece relações humanas, conhecimentos e valores, que é artífice e co-partícipe do processo educativo junto aos seus alunos.

Augusto Cury (2009) diferencia professor de educador, afirmando que o professor tem a função de transmitir o seu conhecimento, enquanto o educador é comprometido com a formação integral do ser humano e com a sua interação com a família e a sociedade. O professor vai para a sala de aula para dar aula, enquanto o educador, ao dar aula, busca também formas ou alternativas para também promover a transformação do seu aluno. Esse autor afirma, ainda que, o professor vê no erro do aluno apenas um erro enquanto o educador o vê como fase de transição no processo de aprendizagem. O professor impõe seus ideais como centro do conhecimento, enquanto o educador é um mediador da relação ensino-aprendizagem.

Ser esse educador, não é uma tarefa fácil, uma vez que o próprio ambiente escolar está permeado por conflitos e tensões, o que exige dos profissionais uma maior e mais consistente participação, que seja preocupado com a dinâmica da instituição, mobilizando, contribuindo de forma incontestável, transformando o ambiente e as pessoas, a instituição, de estabelecimento de ensino em estabelecimento de aprendizagem.

O educador elabora a sua aula como o agricultor que areja, aduba a terra que se torna fértil e generosa em frutos sadios e ricos. O educador também tem esperanças que os seus alunos sejam pessoas esclarecidas, capazes de tirar conclusões por seus próprios esforços e fazer reflexões autênticas e não apenas serem depositárias de fórmulas e definições abstratas.

O educador, como afirma Lorenzo Luzuriaga (1982), deve não apenas saber muito, para saber ensinar bem. O grande alvo do educador é o aluno, sem ele o profissional é apenas um diplomado em educação. É a partir do aluno que ele desenvolve sua potencialidade de equipar o intelecto e moldar a personalidade do aluno.

O educador é um artista na arte de melhorar o ser humano, um exímio profissional no desenvolvimento da consciência, do comprometimento do seus alunos com os conhecimentos, a fim de evoluir a consciência do ser humano na sua complexidade.

Ser educador é exercer a mais refinada profissão. Um profissional na arte de melhorar o ser humano, um missionário no desenvolvimento da consciência. Ser educador é verdadeiramente estar comprometido com as pessoas, não somente com o conhecimento, mas acima de tudo com o bom uso desses conhecimentos. Existe uma diferença entre ser professor e ser educador. O professor é um profissional comprometido apenas com o conhecimento e conteúdo. O educador é um profissional comprometido com o conhecimento, a fim de evoluir a consciência do ser humano na sua complexidade.

Concluindo, ser educador, como afirmam Aluísio Pimenta (1997), e José Carlos Libâneo (2002) é muito mais do que apenas transmitir

algum tipo de conteúdo, o educador preocupa-se sobretudo com a formação do seu aluno, nos aspectos culturais e sociais.

Ser educador, portanto, é ser aquele profissional que oferece aos seus alunos os instrumentos com os quais trabalharão, com os quais descobrirão e construirão os seus próprios conhecimentos. O grande objetivo, a meta, a essência do trabalho do educador é desenvolver pessoas, pessoas que tenham um auto-conceito positivo e realístico, uma percepção positiva e identificação profunda com as outras pessoas, que tenham um quadro referencial amplo, rico e variado e capacidade de, em presença de todos esses elementos, agir e, adequadamente, em cada uma das situações da vida. ◀

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto Jorge. O vendedor de senhos e a revolução dos Anônimos. São Paulo: Academia de Inteligência, 2009.

LIBÂNEO, José C. Didática: velhos e novos temas. Goiânia: Alternativa, 2002.
Disponível: <http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf> Acesso em 13/09/2012.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da Pedagogia. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, set./out. 1995.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

NÉRICE, IMÍDEO G. Didática Geral: *Dinâmica da escola*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1995.

PIMENTA, Aluísio. *Educação e cultura*. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.

CAPÍTULO 8

LEITURA EM MEIO DIGITAL

DESAFIOS DE UM NOVO CONTEXTO

Ana Maria Zanoni da Silva¹

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias de informação proporcionaram a veiculação de um alto índice de informações, sobretudo aquelas manifestas na superfície de textos digitais, por meio dos quais o leitor pôde ter mais acesso ao conhecimento. A mudança do suporte físico para o digital, por sua vez, requer reflexões voltadas para o processo de leitura. Uma das etapas desse processo foi evidenciada por Paulo Freire em *A importância do ato de Ler* no seguinte trecho:

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1981, p. 9).

1 Professora de Língua Portuguesa, Departamento de Linguística, Letras e Artes da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Frutal, MG.

A afirmação de Freire destaca a formação de um leitor competente, cuja capacidade de estabelecer relações dialógicas entre o texto e o seu contexto de forma dinâmica esteja plenamente desenvolvida, uma vez que a linguagem e os canais de transmissão constituem partes do real, caracterizado por constantes transformações. Essas transformações exigem posicionamentos críticos voltados para a reflexão a respeito da relação que se estabelece entre as práticas de ensino adotadas pelo educador, o leitor e o texto digital, bem como as implicações decorrentes desse processo.

A associação dos estudos de Freire a respeito do ato de ler com os pressupostos teóricos de Santaella, Lévy e Marcuchi, evidenciam como os quesitos essenciais à leitura do hipertexto deixam entrever algumas lacunas na concepção do processo necessário ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

O desenvolvimento da habilidade de ler surgiu no momento em que homem descobriu que era capaz de se comunicar por meio da representação gráfica de seus atos e sentimentos. Nesse percurso, a história da escrita e, por conseguinte, da leitura passou por processos de adaptação aos diferentes canais de acesso ao texto, sobretudo nas últimas décadas com a difusão de novas tecnologias de informação.

Lúcia Santaella (2003) chama a atenção para o fato de que o uso de novas tecnologias de informação e comunicação promove mudanças nos diferentes segmentos sociais. Em 1990, por exemplo, a popularização do acesso à Internet constituiu uma nova fonte de leitura, porque além da divulgação impressa, os textos puderam ser acessados também por meio da rede mundial de computadores. Com essa popularização, a tela do computador passou a ser mais um canal propício à leitura e aquisição de conhecimento.

Pela tela do computador é possível acessar, por exemplo, um clássico da literatura, disponibilizado em sites especializados, e efetuar uma leitura linear, tal qual aquela realizada na versão impressa. Se considerado somente sob esse aspecto, não há grandes novidades no processo de

leitura dos textos disseminados por meio da internet, pois a organização e a disposição deles seguem uma linearidade semelhante aquela do texto impresso. Porém, tal como apregoado por Freire (1981), é preciso que o ato de ler a palavra seja posterior ao da leitura do mundo e, nesse sentido, constata-se a necessidade de se compreender as novas formas de leitura e construção do sentido decorrentes do uso das tecnologias de informação. Nesse contexto tecnológico surgem, também, preocupações relacionadas ao desenvolvimento do leitor, bem como, do educador voltar-se para aspectos inerentes ao processo de leitura decorrente desse universo. Faz-se necessário “ler” de forma mais ampla o mundo das tecnologias, para em seguida efetuar a leitura propriamente dita. Não basta afirmar que no passado o educador contava com apenas com textos impressos e, atualmente, ele pode lançar mão de recursos tecnológicos e trabalhar a leitura de forma interativa, pois o texto digital possibilita maior interação com o leitor. Cabe ao educador compreender os mecanismos que engendram o processo de leitura no campo digital.

O primeiro desafio consiste em compreender o uso das tecnologias como mais uma das fontes de acesso aos textos e não como um elemento que, por si só, seria capaz de possibilitar a concretização do ato de ler ou despertar do gosto pela leitura. Desconsiderar esse fato seria incorrer no mesmo erro já cometido com o texto impresso, porque conforme afirma Freire:

[...] a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1981, p. 12).

O erro evidenciado por Freire, sobretudo no que diz respeito à leitura de textos no formato digital, mostra a necessidade considerar as relações entre o ato de ler e o uso da tecnologia, porque esta “por si só não muda diretamente o ensino ou a aprendizagem. Pelo contrário, o

elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na instrução” (GRÉGOIRE *et al.* 1996, p. 57).

A incorporação de tecnologias no ensino possibilitou novas fontes de acesso à leitura de textos, cujas condições de produção:

[...] determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e escrever, e que, portanto, a leitura na tela do computador requer, de certa forma, um sistema de convenções diferentes daquele que regula o texto impresso (GOULART, 2004, p. 53).

Incorporar o uso da tecnologia para despertar o gosto pela leitura e aprimorar a capacidade de interpretar requer do educador uma visão teórica mais aprofundada de algumas especificidades dos gêneros textuais que circulam na internet, principalmente, daquele cuja ausência de linearidade se destaca como uma das principais características, ou seja, o hipertexto.

1. NAVEGAR É PRECISO

Quando na década de noventa, Gilberto Gil cantou os seguintes versos: *Criar meu web site/ Fazer minha/ home-page/ Com quantos gigabytes/ Se faz uma jangada/ Um barco que veleje/*, de certo modo, o compositor já mostrava a existência de um novo oceano, que por sua vez, exige, novas habilidades do navegador. Fazer uma jangada ou um barco que veleje requer *gigabyte*, ou seja, capacidade de armazenamento e processamento de informações. No oceano criado pela tecnologia não há seres marinhos, mas a “infomaré”, espaço vasto de informações oriundas de diferentes fontes.

Nesse oceano digital, geralmente a “navegação” é considerada como sinônimo de leitura, porque livros, revistas e jornais de diferentes gêneros podem ser acessados apenas com um simples *click*. Ao mover o

mouse e clicar sobre um determinado *link*, o leitor realiza uma escolha predeterminada pela sua própria leitura de mundo que, por sua vez, antecede não somente a palavra escrita, mas também as imagens, os sons, a disposição de letras presentes no texto aberto na tela. Esses recursos presentes no texto digital, não meros efeitos ilustrativos, pois criam também uma realidade multissensorial, na qual há o entrecruzar entre diferentes linguagens na tessitura textual e exige do leitor a interação dinâmica dos níveis de leitura sensorial, emocional e racional.

Ao permitir o entrecruzar de diferentes linguagens na superfície textual, a escrita digital exige um leitor mais interativo, que, por sua vez, carece de leituras prévias e capacidade de processar informações com maior agilidade. Nessa etapa, a presença e a orientação do educador são fundamentais para a constituição da percepção crítica do educando, porque durante a navegação, ele se depara com infinitos textos, que nem sempre lhe parecerão significativos, devido à carência de conhecimento prévio a respeito do gênero, ou do assunto tratado. A carência de significação, motivada por diferentes fatores, pode gerar a perda de interesse e cabe ao professor intermediar o processo, porque conforme afirma Smith:

O papel primário dos professores de leitura é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos estas finalidades. Onde as crianças vêem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale à pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido (SMITH, 2003, p. 246).

Ao introduzir o educando no reino não apenas das palavras, mas também da “navegação”, o educador precisa ter ciência de que o seu papel não é ensinar a ler, mas mediar o processo, fato que exige dele uma postura de norteador no caminho composto pela indicação do

texto realizada pelo próprio educador, o cursor, a tela, o texto com as suas potencialidades de navegação e o leitor. No cotidiano, o educador indica *sites* para leitura de textos referentes a um determinado tema. De *clik* em *click*, o educando direciona o cursor, em busca da compreensão geral do tema. Nesse trajeto sons, imagens, gráficos auxiliam na composição da significação do texto e o educando, por sua vez, precisa captar não só nas entrelinhas, mas também nos “entre *links*” as informações necessárias a construção do sentido.

O ato de indicar um site parece ser uma ação ausente de implicações sociais, mas como alerta Braga (2003) o volume de informações que circula na internet oferece ao leitor o acesso a visões de mundo que nem sempre são apreciadas pela sociedade. Nesse sentido, a indicação pode funcionar como mecanismo de reprodução de códigos de significação socialmente aceitos. Cabe ao educador, portanto, estar ciente que as modificações na materialidade da informação promovem, tal como afirmam Moura e Mantovani (2003, p. 1):

[...] o apagamento de um dos critérios que permitia distinguir, hierarquizar e classificar os discursos disseminados: o suporte físico. O formato eletrônico, ao relativizar o papel do suporte, rompeu com as possibilidades de identificação da informação a partir da forma, passando a exigir novas habilidades tanto para construir os discursos quanto para assimilá-los.

A troca do suporte físico pelo formato digital requer habilidades não apenas para construir discursos e assimilá-los, mas também de novas perspectivas de intervenção do educador, para que o ato de ler seja prazeroso e também profícuo. O texto em meio digital retira o leitor de uma posição de conforto, na qual a leitura era efetuada de forma linear, e o faz submergir nas possibilidades de escolhas, mantidas em estado de virtualidade através de marcas denominadas de *hiperlinks*, por meio das quais a significação do texto se concretiza. Os termos *link* e *hiperlink* são marcas ou palavras-chave dispostas sobre a superfície textual, que, ao serem acionadas, possibilitam a interligação entre os

computadores, ainda que estes estejam em servidores diferentes. Koch (2005) ressalta um dos aspectos positivos desse recurso ao afirmar que “eles permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica”. A interconexão favorece, entre outros aspectos, o desenvolvimento e aquisição de vocabulário, desde que a palavra chave esteja interligada a um dicionário disponibilizado na rede, ampliação de conhecimento histórico, geográfico e, portanto quando bem explorada constitui uma ferramenta propícia ao trabalho do educador. Cabe ressaltar que o educador pode também compor seus textos valendo-se dessas interconexões para enriquecer o conteúdo a ser trabalhado.

O leitor, portanto, entra como um coadjuvante no processo de tessitura textual, posição que exige um desenvolvimento mais pleno das habilidades inerentes ao ato de ler. Navegar entre a rede de *hyperlinks* significa compreender também que ao alcance de um *click* está o hipertexto, gênero que lança novos desafios para o processo de leitura, bem como estende um convite a reflexão a respeito das estratégias de leitura a serem usadas em sala de aula. É importante lembrar que há um gênero textual impulsionado pelas novas tecnologias, mas não criado por elas, pois notas de rodapé, capítulos, sumários e índices remissivos fazem parte da estrutura do texto impresso e conduzem o leitor a optar por diferentes caminhos, no decorrer da leitura. A inovação proporcionada pelas tecnologias de informação, como afirma Xavier (2010), foi o fato de se converter a deslinearização em viga mestra da configuração do texto.

2. NAVEGANDO EM HIPERTEXTOS

O marco da teoria hipertextual ocorreu em 1945, com a publicação do artigo do Dr. Vannevar Bush, intitulado de *As we may think*, no qual o autor divulgou um invento, com funcionamento semelhante ao

pensamento humano, pois este se dava por meio de processos associativos. Quinze anos depois, em 1960, Theodor Nelson (1992) postula o conceito de hipertexto, por ele entendido como:

[...] escrita não sequencial – texto que se ramifica e permite ao leitor fazer escolhas, lido melhor em uma tela interativa. Como popularmente concebido, é uma série de pedaços de textos conectados por *links* que oferecem diferentes caminhos ao leitor.

Na concepção de Lévy (1993, p. 33), hipertexto vem a ser:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

Ao inserir no conceito de hipertexto a palavra nós como denominação para as possibilidades de inclusão de diferentes recursos lingüísticos, Levy mostra também que esses recursos não estão ligados entre si de forma linear e, de certo modo, deixa implícito a necessidade de se rever o papel do leitor na construção da significação textual.

A esse respeito, Braga (2003, p. 78) aponta aspectos que carecem da atenção do educador. São eles: a perda da noção de texto como um todo, porque “não é possível visualizar a “totalidade do texto dentro dos limites da tela, e o autor não prevê que os leitores necessariamente sigam todos os caminhos disponibilizados para a navegação”. A liberdade de escolha do leitor promove o apagamento das noções de começo, meio e fim e, portanto, esse fato deve ser considerado, no decorrer do trabalho com esse gênero.

A estrutura não-linear e não hierárquica do hipertexto gera, tal como afirma Braga, leituras alternativas de um mesmo texto, fato que acontece porque:

[...] no texto impresso cabe ao autor determinar a sequência das diferentes informações oferecidas e marcar, de forma explícita ou subentendida, o eixo coesivo que as interliga; no hipertexto, cabe ao leitor, durante a leitura – determinar, com base em seu interesse, curiosidade, conhecimento prévio, ou tarefa de leitura – tanto a ordem de acesso às diferentes seções textuais, quanto o eixo coesivo que confere sentido ao texto lido (BRAGA, 2003, p. 80).

A significação do texto torna-se dependente do sentido atribuído às partes lidas anteriormente, ou seja, aos co-textos e, portanto, o leitor passa a ter características peculiares e diferentes do leitor contemplativo da era impressa. Ao voltar-se para o leitor do ciberespaço, Santaella assim o define:

[...] trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão (SANTAELLA, 2007, p. 33).

A definição de Santaella revela um caráter interativo, que exige uma capacidade maior de estabelecer relações intertextuais, pois, a cada *click*, o leitor se depara com novas possibilidades de configuração da significação. Não se trata mais de contemplar as palavras para encontrar a chave da significação, mas de interagir com elas para, em seguida, construir e/ou reconstruir significados de um texto, cujo significado não é estático, mas dinâmico.

A concepção de leitura de Santaella (2004, p. 175) é esclarecedora e oferece uma visão mais ampla do processo:

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor.

A leitura em suporte digital, por si mesma já tem uma orientação, uma vez que o leitor, de acordo com seus objetivos, navega de *link* em *link* e, nesse processo, o texto vai sendo escrito em consonância com as escolhas feitas pelo leitor-produtor. A leitura hipertextual pressupõe um leitor co-autor, apto a participar do processo de produção de sentido do texto, como também “conhecimentos de várias ordens e uma capacidade de relacionar e associar fatos, dados, que nenhuma leitura de um livro vai requerer” (MARCUSCHI, 2001). A cada associação, novas possibilidades de significação são desencadeadas e a opção por um determinado percurso de sentido depende do grau de erudição do leitor. O reconhecimento das indicações feitas pelo autor do texto constitui um dos elementos essenciais à leitura significativa, porque tal como afirma Umberto Eco (1995, p. 22) “o pensamento só pode reconhecer, alinhar e conservar os fatos se antes tiver encontrado uma ordem que os una”.

Para Moura a não-linearidade não significa desordem, porque o hipertexto apresenta uma ordem cambiável e despida de fixidez e pré-determinação “que se modifica de acordo com as escolhas de seu receptor, mas que conserva um sentido sem deixar de existir. Sentido esse dado pelas ligações que o leitor faz enquanto interage com o texto” (MOURA, 2011, p. 38).

Koch, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter dinâmico do hipertexto, mostra, também, os pré-requisitos inerentes a sua leitura.

O texto, assim constituído, é dinâmico, está sempre por fazer. Isto implica, por parte do leitor, um trabalho contínuo de organização, seleção, associação, contextualização de

informações e, conseqüentemente, de expansão de um texto em outros textos ou a partir de outros textos, uma vez que os textos constitutivos dessa grande rede estão contidos em outros e também contêm outros (KOCH, 2007, p. 23).

Os aspectos descritos por Santella e Koch colocam em evidência que não se trata de desenvolver novos mecanismos de leitura, pois tanto o texto em meio impresso como o hipertexto digital requerem, para a sua compreensão, as mesmas habilidades do leitor, ou seja, capacidade de seleção, organização, contextualização, bem como de reconhecimento de marcadores intertextuais. O elemento diferenciador entre os requisitos para a leitura do texto impresso e do hipertexto é a velocidade, ou seja, quando se lê no formato impresso tem-se mais tempo para efetuar reflexões, associações intertextuais, pois o texto está nas mãos do leitor. O leitor pode manuseá-lo de traz para frente, saltar de um capítulo ao outro, buscar o significado de palavras desconhecidas, fechar o livro e retornar a leitura no exato ponto em que parou. Ao se efetuar uma leitura hipertextual, faz-se necessário realizar essas mesmas estratégias, porém em um tempo menor, porque a velocidade da navegação pelos *links* requer mais dinamicidade do leitor. Após um *click* no *mouse*, o texto se fecha e para continuar a leitura é preciso recomençar a rota de navegação feita anteriormente. Ao educador cabe, portanto, a função de orientação, ou seja, mostrar ao educando o quão é importante aprender a pensar estabelecendo relações intra e extra-textuais. A adoção de atividades que estimulem a cognição constitui um elemento essencial para o desenvolvimento dessa habilidade de leitura e o educador pode valer-se de diferentes estratégias.

Xavier, citado por Koch (2005, p. 69), aponta a detecção de palavras-chave como um requisito para o leitor hipertextual, afirmando que: “caberá ao hiperleitor, ao passar, por intermédio de tais *links*, de um texto a outro, detectar, através da teia formada pelas palavras-chave, quais as informações topicamente relevantes para manter a continuidade temática”. A identificação de palavras chaves, por exemplo, é

uma habilidade de leitura muito comum aos cursos de ensino de língua estrangeira com fins específicos, sobretudo quando o foco recai sobre a leitura, porém pouco explorado no cotidiano escolar.

A releitura de questões inerentes ao ato de ler, sobretudo, aquelas relacionadas à leitura de hipertextos digitais, traz à tona a lacuna existente em relação à aprendizagem. Constata-se que, os requisitos elencados para a leitura e compreensão de um hipertexto revelam quanto às reflexões a respeito da leitura ainda vinculam-se a concepção mecanicista de aprendizagem, e o quão distante elas se encontram de postulados como o Paulo Freire, bem como da definição de leitura transcrita a seguir:

Ler é saber. O primeiro resultado da leitura é o aumento de conhecimento geral ou específico. Ler é trocar. Ler não é só receber. Ler é comparar as experiências próprias com as narradas pelo escritor, comparar o próprio ponto de vista com o dele, recriando idéias e revendo conceitos. Ler é dialogar. Quando lemos, estabelecemos um diálogo com a obra, compreendendo intenções do autor. Somos levados a fazer perguntas e procurar respostas. Ler é exercitar o discernimento. Quando lemos, colocamo-nos de modo favorável ou não aos pontos de vista, pesamos argumentos e argumentamos dentro de nós mesmos, refletimos sobre opções dos personagens ou sobre as idéias defendidas pelo autor. Ler é ampliar a percepção. Ler é ser motivado à observação de aspectos da vida que antes nos passavam despercebida (FOELKER, 2007, p. 17).

A difusão dos textos no formato digital e, sobretudo do hipertexto, mostrou a necessidade de se pensar a leitura como um ato dialógico e, portanto, desenvolver a habilidade de dialogar com o texto vem a ser um dos quesitos essenciais à formação crítica do educando. A experiência estética não é algo que pode ser ensinado, porque ela depende do diálogo que se tem com o texto, seja ele impresso ou em tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução das tecnologias de informação na sala de aula requer uma revisão dos conceitos de texto e leitura. O texto deixa de ter uma estrutura organizada de forma linear, cuja sequência está explicitamente determinada pelo autor e passa a contar com a interação do leitor, ou seja, com uma co-autoria. O texto despe-se do estatuto de estrutura verbal, abrindo-se para uma perspectiva mais híbrida, na qual diferentes signos, como por exemplo, imagens, sons, ícones, se coadunam na composição da tessitura textual. Ao mesmo tempo em que alguns desses quesitos se mostram como decorrentes da leitura hipertextual, eles também apontam para a necessidade de se repensar o ensino de leitura, pois cada vez mais se exigirá do leitor associações cognitivas. Identificar palavras-chave, realizar inferências a partir, por exemplo, do título do texto, fazer associações intra e extratextuais são algumas das habilidades que se espera de um leitor e, ao educador não cabe mais o papel de ensinar a ler, mas ser mediador de um processo que requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas para se concretizar de forma significativa e prazerosa. ◀

REFERÊNCIAS

- BRAGA, D.B. “A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hiperímídia”. In: *Revista da Anpoll*, n.15, p. 65-86, 2003.
- CHUN, D. M. ; PLASS, J.L. “Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition”. In: *The Modern Language Journal*. V. 80, n.2, p. 183-198, 1996.
- COSCARELLI, C. V. “Leitura numa sociedade informatizada”. In: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83-92.
- ECO, Umberto. “Muito além da internet”. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14 dez. 2003. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/news/showNews/asp1612200398.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- GÓMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- FOELKER, Rita. *Importância da Leitura na Construção do Conhecimento*. Disponível em www.edicoesgil.com.br/educador/leitura. Acesso em 03.08.2013.
- GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R. & LAFERRIÈRE, T. *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary Review*. Laval University and McGill University, 1996.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. “Hipertexto e construção do sentido”. In: *Alfa*, São Paulo, 51 (1): 23-38, 2007.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. “O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula”. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111)
- NELSON, T. H. “Opening hypertext: a memoir”. In: TUMAN, M. C. (Ed.). *Literacy online*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1992. p. 43-57.
- SMITH, F. “O papel do professor”. In: *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 127-139.
- SANTAELLA, Lucia. “Internet: uma nova plataforma de vida”. In: *Navegar no ciberespaço: perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- _____. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Paulus, 2004.
- XAVIER, A. C. “Leitura, texto e hipertexto”. In: *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Orgs. Marcuschi, L.A. et XAVIER, A.C. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 207 -220.

CAPÍTULO 9

O DIFERENTE E O DIFERENCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Marcelo Pessoa¹

1. UMA CONEXÃO ENTRE O *GELE* – GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS E A UNESP

O presente texto traz à tona reflexões atualizadas sobre uma proposta de pesquisa que foi realizada no final da década de 1990 na UNESP de São José do Rio Preto - SP. Nosso propósito, com isso, é dizer que a temática ainda continua atual, na medida em que diz respeito às soluções que podem ser dadas aos problemas emergentes das relações de ensino/aprendizagem que se manifestem como diferenças quantitativas ou qualitativas nos períodos diurno e noturno dos cursos de graduação das universidades públicas. E, assim, é nessa direção que caminha o GELE – Grupo de Estudos Linguísticos e Educacionais, cujo embrião e sede dão-se no Grupo de Pesquisa SIC – Sociedade, Imagens e Cultura, grupamento de pesquisas certificado pela UEMG, Campus de Frutal – MG, e credenciado pelo CNPq, desde 2011.

¹ Bolsista BPO / UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus de Frutal, e-mail: mpmarcelopessoa@yahoo.com.br

O interesse por um tema que trata da relação que os agentes personificados no binômio professor/aluno têm com os seus respectivos métodos de ensino e com os conteúdos ministrados teve, no meio da década de 1990, suas razões atreladas ao empirismo, a partir do que foi possível perceber a existência de severas diferenças entre práticas didáticas de vários professores que se realizavam num mesmo curso superior (o de Letras, Licenciatura), em aulas dos períodos diurno e noturno. À época, nossa pesquisa prendeu-se à necessidade de se procurar identificar a maneira pela qual os diferentes agentes do processo ensino/aprendizagem, sobretudo por meio da figura do aluno, em primeiro plano, e do professor, em segundo plano – dos períodos diurno e noturno –, apropriavam-se das postulações e conceitos da dialética como constituintes básicos da construção do pensamento e do conhecimento dentro da sala de aula.

Teoricamente, enfatiza-se que a filiação dessa preocupação nos remete às origens do pensamento dialético de Hegel, donde se recuperam as obras *Para Entender o Pensamento de Hegel*, de Roger Garaudy, *Ontologia do Ser Social*, de György Lukács, e *Marx: A Teoria da Alienação*, textos nos quais se reforça a ideia de um signo que se constrói sob o viés da reapropriação e da singularização de categorias do pensamento dialético (tese, antítese, negação, mediação, superação). Em nosso trabalho e partir dessas leituras, a preocupação ficou mais concentrada na categoria da mediação, em função das necessidades implícitas do processo de ensino-aprendizagem, oriundas das relações conflituosas entre o capital e o trabalho, entre o homem que produz e o homem que usufrui que, de um ou de outro modo, são tornadas explícitas nas salas de aula. Esse conflito social, e que, portanto, normalmente é externo à sala de aula, nela se materializa e se torna tensivo, externando-se no processo ensino/aprendizagem mediante a categoria da negação.

É interessante que se diga, também, que o aluno, principalmente, o que frequenta o ensino superior noturno, uma vez envolvido com as estruturas de produção de bens e serviços para a sociedade, submete a

maior parte do seu tempo às contingências da economia doméstica e do mercado de trabalho e, também em função disto, se torna um aluno diferente do aluno que não tem a necessidade de satisfazer a tais demandas. Este apontamento é relevante, na medida em que se sabe que esse aluno tem de dividir o seu dia em um longo turno de trabalho que é seguido por outro período de estudos nos bancos universitários. Desse modo, o professor que se depara com um aluno, dessa maneira acondicionado, necessariamente tem ou precisaria agir de forma a ser um diferencial na relação desse aluno com o conteúdo que se pretende por ele seja absorvido. Vemos ainda que esta seria uma condicionante que poderia se verificar naquele (o de meados da década de 1990) e nos atuais contextos socioeducativos (o dos anos 2000).

Atrelada a essa questão estaria, também, o problema do referencial metodológico dos gestores educacionais, dos educadores e dos pesquisadores que, ao tentarem entender epistemicamente (via estatísticas, gráficos, relatórios) problemas que têm origens ontológicas (formação de professores, histórico de vida dos alunos, entre outros) – com relação à percepção e sistematização das diferenças entre o ensino noturno e o ensino diurno na universidade pública. Deriva, ainda, do bojo dessas preocupações centrais, a necessidade premente de se renovar um discurso acadêmico que transita no âmbito, tanto de uma inclusão quanto de uma falsa inclusão aparentemente patrocinada pela elitização do acesso ao ensino superior público. A renovação a que nos reportamos ocorreria por meio de recriações e de ressignificações dos parâmetros educacionais vigentes, colocando-os nos moldes de uma efetiva inclusão e democratização do acesso, ainda que artificializada pela pseudodemocratização do atual modelo de acesso ao ensino superior.

É válido dizer, que os textos que se dedicam à temática do ensino noturno, bem como as obras que lidam com as categorias da dialética, nunca ou quase nunca tangenciam os elementos de diferença entre os procedimentos didáticos no ensino superior diurno e noturno, o que

possibilita, num primeiro momento, entender essas modalidades de ensino equivocadamente de maneira tão iguais quanto parecidas e, por isso, controversas e até conservadoras, delimitando seu papel como modelo adequado para a reprodução do *status quo* educacional vigente. Como premissa, vemos que, por carência de suporte teórico ou reflexivo, os trabalhadores da educação e todos os seus respectivos clientes (internos e externos aos muros universitários), sem querer ou por omissão, acabam por legitimar o equívoco como regra. Nesse sentido, podemos inferir que esta prática didática é estática do ponto de vista intelectual e estatizante do ponto de vista político, fatos que legitimam a ocorrência de algum tipo de elitização do acesso à educação superior resultando numa deficiência de aprendizagem e num processo de ensino sujeito as falhas durante a graduação, com as quais, aliás, estamos aprendendo e nos acostumar a conviver.

É exatamente contra essa indefinição ou definições parciais sustentadas pela crítica educacional é que a nossa pesquisa se interpõe. Isso porque, em nossas universidades, existe um contingente de alunos diferentes (distribuídos nos períodos diurno e noturno) unidos por um elo de pensamento que tenta tratá-los como se fossem iguais (através de métodos homogêneos de avaliação, por exemplo) e, ainda assim, todos se formam e atuam num mercado de trabalho que lhes exige um perfil heterogêneo.

Busca-se, nesse ensaio também, contribuir com elementos que ajudem a retirar a postura da crítica educativa do ensino diurno e noturno do lugar letárgico em que se encontra. Esta tarefa reforça sua importância, além disso, por oferecer ao leitor um recorte que o ajudará a esclarecer aspectos fundamentais de uma cultura educacional brasileira que transita nos limites do erudito, do popular e do mediático, mas, que perde de vista, no entanto, a dimensão de seus principais agentes: aluno e professor. De forma sintética, enfim, o que se pretende aqui é contribuir para uma reflexão sobre o papel do professor no contexto da sala de aula do ensino superior, buscando esclarecer a maneira pela qual o conteúdo ministrado e o aluno do ensino diurno e noturno

interagem para constituir diferenciadamente uma relação entre a construção crítica do pensamento e a utilização efetiva desse conhecimento em sua vida prática diária.

É importante que se diga que não vamos realizar uma avaliação do contexto educacional ou deflagrar um movimento social movido simplesmente pela paixão da denúncia, nem vamos apresentar seus aspectos positivos ou suas limitações. Trata-se, ao contrário, e mais especificamente, de uma tentativa de explicitar o modo pelo qual o aluno escolhe o ensino superior noturno, decifrar o porquê dessa escolha e os motivos que determinam as diferenças entre o ensino superior diurno e noturno.

2. RETROSPECTO, CONTEXTOS E RUMOS

Como o presente escrito é dotado de um tom ensaístico, abriu-se mão do rigor científico que pautou nossa pesquisa na década passada já citada e, para modernizar o tema e reposicioná-lo na contemporaneidade, faremos referências aos diversos contextos em que esta ou aquela problemática, nos termos em que expusemos acima, possam se manifestar. Assim foi que em nossas observações, ao longo dos últimos quinze anos, pode-se detectar que os pesquisadores, isoladamente ou em conjunto com os professores, podem também compor o corpo do problema, quando lançam seu olhar para as diferenças do contexto de ensino/aprendizagem no ensino noturno e diurno, deixando de lado o nível superior noturno, ou tentando analisar o problema da educação nesse duplo contexto como uma questão de simplesmente se obter resultados iguais entre eles, ainda que os resultados figurem advindos de públicos diferentes (MARCHAND, 1985). Para tanto, consideram os alunos e professores do ensino diurno e noturno como meros exemplares numéricos das decorrências de suas pesquisas, e não como entidades qualitativas, determinantes e decisivas dentro da totalidade do processo de

ensino, sendo sujeitos dotados de particularidades que os diferenciam sob qualquer dos pontos de vista a que se desejem inseri-los.

A consequência imediata desse descompasso é que, num primeiro momento, no qual se privilegia o produto estatístico e a quantidade da informação, o que se obtém, na verdade, por meio desses parâmetros quantitativos são perfis de alunos que apresentam altas notas em suas avaliações e, com pouca ou nenhuma proficiência relacionada ao conhecimento avaliado (MÉSZAROS, 1981). Paradoxalmente, a julgar pelos altos índices obtidos em suas avaliações, o domínio de conteúdos deveria ser satisfatório, mas, comumente, não o é. O aluno, imerso nessa condição de entidade decisiva e diferente no processo de aprendizagem, mas confinado a um papel subalterno de coadjuvante do processo deveria ser associado à figura diferencial que é o professor – o qual, muitas vezes, não age como deveria agir, tolhido que também está, nos mundos e submundos do que se convencionou a designar retoricamente de “área da Educação” (ALMEIDA, 2001).

Essa associação do aluno ao professor, além de romper com o histórico do problema, possibilitaria a negação e a mediação desta conjuntura que a ambos os atores tem oprimido, viabilizando-se o retraçar de metas e melhorando a qualidade da apreensão do conhecimento. Os agentes do processo ensino/aprendizagem, assim, se colocam como entidades singulares autônomas, interdependentes e centrais de nosso estudo (por meio do levantamento de históricos de vida, por exemplo), e não apenas como figuras instrumentais numéricas a serviço da composição de estatísticas educacionais.

A solução para este desconforto aparente, portanto, pode passar por vários caminhos. Um desses caminhos pode ser a discussão que possibilitará a detecção, a compreensão e a adequação do processo ensino/aprendizagem ao nível das atitudes dos diferentes atores que dele se utilizam – alunos, professores, Estado, sociedade –, equilibrando e entendendo os diferentes papéis desempenhados pelos demais personagens da cena educativa – mercado de trabalho, família, demais

instituições socioculturais –, incluindo-os efetivamente no processo educacional como corresponsáveis pela solução do problema.

Há a necessidade, portanto, de se desenvolver um olhar de inclusão socioeducativo mais voltado para o caráter filosófico da sala de aula e de seus agentes. Isto é, um enfoque menos voltado para o resultado que se obtém através das estatísticas burocráticas da exclusão (GRAMSCI, 1978), uma vez que corresponderia, em última instância, à premissa de um paradigma de pensamento nacional sobre educação isento de questionamentos, face ao teor de verdade que os discursos que se levantam em sua defesa tendem a manifestar.

A estratégia neoliberal quanto as privatizações diretas e indiretas das universidades públicas, é tido como um modelo a partir do qual os pesquisadores buscam, também, esclarecer os porquês da trajetória de degradação que contamina a história recente da educação no Brasil, variável, também, numa atualização do tema, também pediria nossa atenção (KOWARICK, 1979). Assim, ao mesmo tempo em que em nosso trabalho denuncia uma fenda histórica na conformação sociocultural contemporânea do povo brasileiro via estatutos da educação, vê-se que esta foi e ainda é uma prática velada de exclusão, que nos dá a exata dimensão do desafio que os pensadores da educação têm de enfrentar, ora combatendo a tendência de privatização do ensino público em nível superior (privatização essa a serviço da qual as estatísticas quantificadoras mais serviriam), ora sugerindo alternativas de subsistência e consequente melhora do ensino superior (pretensão que seria mais o objeto de interesse de uma pesquisa futura sobre o mesmo tema).

Com o intuito, entretanto, de refletir muito mais e denunciar bem menos, o presente ensaio se volta, mais especificamente, para uma das constatações que marcaram nossas leituras das obras de Mészáros (*Marx: A Teoria da Alienação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981), de Garaudy (*Para Entender o Pensamento de Hegel*, Lisboa, Moraes Editores, 1971), e de Lukács (*Ontologia do Ser Social*, São Paulo, Ciência Humanas, 1979), leituras que, além de dar-nos muito prazer, nos ofereceram

subsídios sobre a importância da categoria da mediação e da negação no método dialético de Hegel.

A partir das assimilações das obras citadas, podemos perceber que a atitude social e educadora ideal parece ser aquela em que se assuma uma postura de mediação, por parte do professor, e de negação, por parte do aluno. No entanto, essa percepção é só uma apreensão de nossa parte, uma vez que aos autores, por intermédio das obras citadas, não fazem um direcionamento exato de seus discursos sobre a educação, mas, sobre a dinâmica social e política da urbe. Entretanto, é justamente transpondo seus conceitos socioculturais ontológicos sobre a cidade é que, hoje, dentro da linha de pesquisa “Perfis da Educação Urbana”, nos debruçamos novamente sobre a questão do como diferem ou se assemelham as práticas do ensino superior diurno e noturno entre si, cujos pressupostos teóricos remontam, ainda, na dialética.

3. FUNDAMENTOS: MEDIAÇÃO E NEGAÇÃO NA EDUCAÇÃO

É interessante nesse momento, que se faça uma menção ao fato de que as categorias ontológicas tratadas pelos autores citados acima não são, necessariamente, voltadas a explicar o papel dos diferentes atores na cena da educação. Na citação a seguir, o foco não só parece divergir da ontologia, como também se dirigir a alguma compreensão sobre a felicidade. Desse modo, vê-se que a felicidade, como uma das categorias gerais do pensamento filosófico, sob o ponto de vista da ética pode nos sugerir um pressuposto para quase todas as finalidades e humores do homem:

O indivíduo só atingirá a felicidade depois da trágica falência de todas as suas tentativas para realizar imediatamente esta unidade: desejo do prazer puro e simples, protesto do coração que quer impor ao mundo a sua lei, virtude revoltada contra o caminhar do mundo (GARAUDY, 1971, p. 70).

No entanto, o indivíduo, nos termos de Garaudy (1971), ao negar a existência do mundo que o cerca, tenta, na verdade, fazer prevalecer no mundo a sua própria opinião. Mas, o que é essa atitude, então, se não a manifestação natural do desejo do homem de expor à totalidade a sua visão particular do mundo? Na sala de aula, alunos e professores assumem, simultaneamente, papéis intercambiantes: é a mediação e a negação funcionando como instrumentos dialéticos na construção do conhecimento, proporcionando a cada um dos agentes do processo a autoafirmação de suas individualidades num mundo particular, ainda que em construção ou transformação quando se tocam.

Segundo Lukács (1979), tanto a categoria da negação como a categoria da mediação podem dar-se ao mesmo tempo num mesmo sujeito – no professor ou no aluno. Não são, portanto, processos independentes, mas, sobretudo, interdependentes. Para a efetiva operação prática da atividade dialética em sala de aula, seria necessário, enfim, que se considerasse o processo de ensino/aprendizagem como uma atividade intelectual de transformação das singularidades em partes irreconhecíveis da totalidade do conhecimento.

Do mesmo modo que na indústria se transforma a matéria bruta em bem manufaturado e, olhando-se para o produto final não mais se reconhece nele a matéria-prima da qual foi feito, na sala de aula se transformaria o aluno, por meio da relação intercambiante que os agentes envolvidos no processo socioeducativo têm com o conhecimento. O homem que faz transforma-se em homem que pensa. O seu pensamento, assim, não teria mais vínculo com a singularidade limitada, mas, antes de tudo, com as relações ontológicas mediatas. Só assim, enfim, é que se poderia dar-se a categoria da negação da maneira como nos explica, a seguir, Lukács:

Quando o que temos diante de nós são objetos e processos cujos tornar-se outro não subverte o modo fundamental de ser, parece-nos inteiramente incorreto operar no plano ontológico com a categoria de negação. Enquanto reflexo ideal, a negação permanece fora da espécie de ser desses objetos ontológicos, que é privada de sujeito (LUKÁCS, 1979, p. 48).

Sob o ponto de vista do papel do Estado nas relações sócio educacionais, Mészáros (1981), por sua vez, nos diz a respeito da luta que se opera diuturnamente no interior da sociedade de classes. Nesse tocante, devemos considerar como determinante a figura do aluno do ensino superior noturno, aqui concebida como classe social, que tem no ensino superior, especialmente o público, uma perspectiva real de ascensão social que tem por alavanca a requalificação intelectual que a universidade de qualidade pode lhe oferecer.

Atingir o ambiente da totalidade elitizada dos que sabem ser, significa, para ele, a superação de sua condição de não-ter e de não-saber, o que o elevaria ao patamar dos que podem ter e ser (CADERNOS FUNDAP, 1990). Se for necessário para ele ter o que deseja, inicialmente negar o que é, ele o fará. No entanto, a totalidade que o oprime se faz presente também na sala de aula: o professor o lembra de sua diferença, os demais alunos não deixam por menos e se reafirmam reciprocamente marcando as diferenças existentes entre si pela ostentação de bens, de vestuário, de conhecimento entre outros.

Assim, o que se opera, de fato, é uma negação da negação. Ele, o aluno no estágio do não-ter e do não-saber passa a negar o que antes houvera negado.

Num primeiro momento, ele nega a própria origem humilde, operária, por exemplo, e abraça a aparência daquela totalidade que lhe parece mais convidativa. Num segundo momento, quando confronta a nova realidade com os valores éticos e morais de suas origens, passa a pensar que ela não era tão ruim o quanto imaginava, e passa, a partir daí, a rejeitar, também, a nova realidade. Nesse momento, o papel do professor é de fundamental importância. A mediação intelectual do professor pode ser determinante para a maneira como esse aluno passará a encarar o mundo. E é nesse sentido, o de mediação necessária, que entendemos o fragmento de Mészáros, a seguir:

Como dissemos, nas condições da sociedade de classes – devido à contradição inerente entre a parte e o todo, devido ao fato

de que o interesse parcial domina a totalidade da sociedade – o princípio da parcialidade está numa contradição insolúvel com o da universalidade. Em consequência, é a crua relação de forças que eleva a forma predominante de parcialidade a uma universalidade fictícia, [...] É por isso que não deve haver lugar para a universalidade autêntica, mas, apenas, para a universalização aparente da mais crua parcialidade, juntamente com um postulado ilusório, teórico abstrato, da universalidade como negação – meramente ideológica - da parcialidade, que predomina na prática (MÉSZÁROS, 1981, p. 33).

Essa condição de possibilidade de superação pode ser o fator primordial que o induz em primeiro plano em direção a um curso superior em nível de licenciatura, por exemplo. Ele quer ser professor. Professar o conhecimento, para ele, esse lugar social pode significar a expressão material e visível de seu sucesso, de sua superação sociocultural diante dos demais integrantes do grupo: assim, pensa apagar nos traços de sua identidade social parte do estigma do não-ter e do não-saber.

Essa opção do aluno é uma opção ontológica e leva em consideração, itens relevantes na conformação da identidade sociocultural contemporânea, tais como o *status* de ser professor, a qualidade de vida destinável aos sábios, o que não tem muito a ver, num primeiro momento, com remuneração ou dignidade nas relações de trabalho.

Se o aluno do ensino superior noturno continuasse fora da universidade pública, a expectativa de mobilidade social seria apenas em nível horizontal, isto é, suas aptidões naturais ou mais imediatas o conduziriam, no máximo, a um patamar cultural, econômico, social, em que as realizações possíveis seriam mais ou menos as mesmas a que seus avós ou seus pais tiveram acesso. Mas, ao conseguir entrar na universidade pública, sua perspectiva é quebrada e ele pode, finalmente, escapar do caráter cíclico que o condena à mobilidade social, permitindo-o atingir à categoria da “ascensão” sociocultural, fator que também lhe confere trânsito na direção vertical: esse é o aspecto material e visível da categoria da

superação a qual o aluno do ensino superior, especialmente o aluno do ensino superior noturno, preocupa-se em atingir. ◀

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de. *O Professor Universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: MG, 1985.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. *Tá Na Rua: Representações da Prática dos Educadores de Rua*. São Paulo: Xamã, 2001.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- BERMAN, A. *A prova do Estrangeiro*. São Paulo: EDUSC, 2002.
- CADERNOS FUNDAP. Infância, Adolescência e Pobreza. São Paulo, 10, n. 18, set. 1990.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1981.
- COULANGES, F. *A Cidade Antiga*. São Paulo: Edipro, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Alternativas Culturais para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Vivendo e Aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARAUDY, R. *Para Entender o Pensamento de Hegel*. Lisboa: Moraes Editores, 1971.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HEGEL. *Estética: a idéia e o ideal*. Lisboa: Guimarães Editores, 1972.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Maria Elisa Cevalco (Trad.). São Paulo: Ática, 1996.
- KOWARICK, Lúcio. *A Espoliação Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LEMBO, John M. *Por que falham os Professores?* São Paulo: EPU, 1975.
- LEITE, D. M. *O Caráter Nacional Brasileiro*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1976.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LIMA, L. C. *Pensando nos Trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do Ser Social – a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- LYOTARD, J. F. *A Condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985, (6 ed.).
- MAGGIE, Y. & REZENDE, C. B. *Raça como Retórica – a construção da diferença*. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial* – o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *Eros e Civilização* – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARCHAND, Max. *A Afetividade do Educador*. São Paulo: Summus, 1985.

MÉSZÁROS, I. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MOREIRA, Marco Antonio (et al). *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1985.

NIETZSCHE, F. W. *Ecce Homo*. Lisboa: Guimarães, 1952.

_____. *A Genealogia da Moral*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro* – a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTAELLA, L. *Arte e Cultura* – equívocos do elitismo. São Paulo: Cortez, 1990.

SODRÉ, M. *A Máquina de Narciso* – televisão, indivíduo e poder no Brasil. São Paulo: Cortez, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. *As idéias Estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Evaldo. Política Social e Método. In: *Democracia e Políticas Sociais*. São Paulo: Cortez, 1992. (Polêmicas do Nosso Tempo: 49).

WEBER, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

CAPÍTULO 10

ORALIDADE E GÊNEROS FORMAIS PÚBLICOS

O ORATÓRIO E O SEMINÁRIO

Leila Maria Franco¹

Ver a linguagem como um fenômeno oral parece ser óbvio e inevitável. Por conta dos elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos entre outros), a língua falada foi considerada por muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do caos. Entretanto, com o surgimento dos estudos do texto (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2002), o enfoque vai deixando de fixar-se apenas no produto e se desloca para o processo – a observação das condições de produção dessa atividade interacional.

A oralidade (ANTUNES, 2003) é uma prática social que envolve dois ou mais interlocutores em torno de um sentido ou intenção particular que se manifesta em diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem acerca da oralidade deve envolver entre outros um trabalho voltado aos gêneros formais e públicos, os quais possuem estrutura específica, fato que nos inspira na proposição deste texto. Marcuschi (1991, p. 39) afirma que:

¹ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus de Frutal. Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP/IBILCE.

[...] seríamos demasiados ingênuos se atribuíssemos ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula.

Pelo contrário, há circunstâncias de fala, nas quais o falante deve adequar o seu texto à situação, a um formato e às características da audiência – a exemplo, no gênero oratório e no gênero seminário. Para Antunes (2003, p. 25), ao abordar os gêneros orais da comunicação pública, o aluno será levado a fazer escolhas lexicais mais formais e especializadas, usar padrões textuais mais rígidos, além de atender a certas convenções sociais exigidas pelas situações do falar em público.

Para tanto, o professor deve motivar a interação dos sujeitos por meio da produção de textos orais, que exigem o desenvolvimento da capacidade de defesa de pontos de vista e a análise do discurso produzido nas diferentes esferas sociais que envolvem a produção desses gêneros.

Compreendemos aqui gêneros textuais os enunciados relativamente estáveis utilizados pelos falantes em diferentes esferas da atividade humana, com vista a diferentes objetivos ou motivações (BAKHTIN, 2003). Constituem-se ainda como formas textuais (verbais e orais) históricas e socialmente situadas (BRONCKART, 1999) que se alternam de acordo com as necessidades humanas. Com efeito, observamos que o gênero oratório e o gênero seminário enquadram-se na categoria de gêneros secundários (BAKHTIN, 2003), uma vez que exigem organização e não há espaço para a espontaneidade, pressupondo ainda a organização prévia do discurso.

Na escola brasileira, é prática comum a ênfase na linguagem escrita e a prática da linguagem oral colocada como objeto secundário de ensino das aulas de Língua Portuguesa. A esse respeito, Schneuwly (1997) revela que a linguagem oral “é o lugar da expressão espontânea que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar”.

Com efeito, ao eleger os gêneros orais como ponto de partida e de chegada para o ensino-aprendizagem da produção de linguagem na escola, é necessário desencadear situações que possibilitem ao aluno o

domínio dos gêneros orais mais formais a partir de uma reflexão sistemática sobre a estrutura desses gêneros e daí o uso consistente deles. Além, é claro, de possibilitar o aprendizado espontâneo e intuitivamente dos gêneros mais formais da língua, valendo-se de um trabalho de reflexão e avaliação sobre o modo como essas práticas de linguagem oral podem ser viabilizadas na escola.

Com base nisso, acreditamos que os alunos devem ser levados a assumirem-se como locutores em diferentes instâncias públicas da linguagem e isso só será possível se a escola possibilitar o desenvolvimento de atividades sistematizadas com os gêneros orais, especialmente, a exposição oral, que emerge no interior de atividades como o seminário e a oratória.

O domínio da oralidade em diferentes situações comunicativas é uma exigência da sociedade atual. Devido à crescente necessidade de comunicação, cabe ao professor de Língua Portuguesa voltar seu olhar às diferentes práticas discursivas orais com as quais os alunos podem se defrontar em diferentes situações enunciativas, mais especificamente, em situações de formalidade como no gênero oratório e no gênero seminário, no sentido de auxiliá-los a lidarem com situações de maior rigidez de formalidade e de apresentação.

Para Nascimento; Silva; Silva (2010), a oralidade consiste em uma ferramenta linguística de substancial importância tanto no âmbito escolar quanto nas práticas corriqueiras do dia a dia. Em face disso, o trabalho com essa competência linguística é essencial para a escolarização do Português. Contudo, a abordagem desse conteúdo requer um conjunto de estratégias de sistematização, conscientização e reflexão (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2010). Em outras palavras, o trabalho com a oralidade exige preparação sistemática atrelada aos propósitos que desejamos alcançar com nosso aluno.

De acordo com esse autor, por um longo tempo a oralidade foi relacionada à fala desprovida de planejamento. Em alguns casos associada à informalidade e ao erro, assumindo assim uma posição secundária em face da escrita. No entanto, estudos das Ciências da Linguagem – com

destaque para a Linguística Textual – evidenciam como a modalidade oral da linguagem pode registrar marcas/traços de coesão e coerência. É nesse cenário que o trabalho com a oralidade passa a ganhar mais espaço no universo escolar. Tal inserção não se dá de forma neutra, mas tem como propósito levar o aluno a ampliar a sua competência comunicativa nas diferentes práticas escolares e profissionais. Nesse sentido, passaremos agora às especificidades de cada um desses gêneros discursivos:

1. O GÊNERO ORATÓRIO

Segundo Perelman e Oldebrechts-Tyteca (2005), a oratória é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento.

No ocidente, como nos lembra Ong (1998, p. 17), mais especificamente entre os antigos gregos, a fascinação apresentou-se na formação da vasta e rigorosamente elaborada arte da retórica, o mais abrangente tema de estudos em toda a cultura ocidental por 2 mil anos. No grego original, a palavra *tecne rhetorike* ‘arte do discurso’ (comumente abreviada como *rhetorike* referia-se fundamentalmente ao ato de falar, muito embora, como ‘arte’ ou ciência refletida, organizada – por exemplo, na Arte retórica de Aristóteles -, a retórica fosse e devesse ‘ser um produto da escrita’. *Rhetorike*, ou retórica, significava basicamente ato de falar em público ou oratória, o que durante séculos, até mesmo nas culturas escritas e tipográficas, permaneceu, no fundo, praticamente como o paradigma de todo discurso, até mesmo o da escrita.

Desse modo, a escrita, desde o início, não levou a oralidade a um encolhimento, mas consagrou-a, possibilitando a organização de princípios ou constituintes da oratória em uma arte científica, um corpo sequencialmente ordenado de explicações que mostrava como e por que a oratória produzia seus vários efeitos específicos e poderia tornar-se capaz de fazê-lo.

Segundo Reboul, “retórica é uma arte; a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2001, p. 114). O enunciador pode persuadir uma pessoa a fazer algo sem que ela acredite na causa; entretanto esse convencimento só será interpretado como retórica se a pessoa acreditar na causa proposta.

Aristóteles define como retórica “[...] a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função [...]” (ARISTÓTELES, 1988, p. 33). A retórica é a técnica usada para convencer não só através da oratória, mas também de textos e imagens. Nesse processo, utiliza-se tanto do atributo racional quanto do atributo emocional como ferramentas de convencimento.

Sobre isso, Aristóteles (1998, p. 33) determinou que “a Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”. Para tanto, verifica-se que o mesmo estruturou a argumentação sistematicamente em quatro etapas sequenciais, sendo elas divididas no exórdio, na narração, nas provas e na peroração. Vejamos cada um desses tipos:

EXÓRDIO: Segundo Aristóteles (1998), “os exórdios dão uma indicação do assunto para que o ouvinte seja informado da questão tratada e para que seu pensamento não fique em suspenso, visto que o que é indeterminado faz vaguear o espírito”. Para ele, o exórdio corresponde ao começo do discurso, uma espécie de introdução ao tema, de modo que a importância desse reside na capacidade de prender a atenção dos ouvintes, de modo que os mesmos se sintam interessados e dispostos a ouvir o que se segue.

Na percepção de Aristóteles (1998, p. 207) “o auditório mostra-se atento às coisas que se revestem de importância, que pessoalmente lhe dizem respeito, ao que provoca admiração e causa agrado”.

NARRAÇÃO: É propriamente o assunto central, sendo adequado a este momento expor os argumentos elaborados com o intuito de persuadir o ouvinte, uma vez que a narração é a instância que oportuniza o maior espaço para o discurso. Segundo Aristóteles (1988), “o que fica bem aqui não é nem a rapidez, nem a concisão, mas a justa medida. Ora, a justa medida consiste em dizer tudo quanto ilustra o assunto, ou prove que o fato se deu”. Sendo assim, convém que o orador não seja excessivamente objetivo e nem demasiadamente prolongado em seu discurso, a ponto de torná-lo incompreensível ou maçante aos ouvidos do interlocutor. O parâmetro para o narrador balizar seu discurso está no perfil e no comportamento dos seus ouvintes.

PROVAS: É parte do discurso persuasivo que prova o que se diz. A credibilidade do argumento fica dependente da capacidade de comprovar as afirmativas. Para Machado (2007), a narração e as provas podem ser denominadas pela palavra “meio”, também chamada de desenvolvimento, logos, exposição ou corpo do discurso. É quando o orador apresenta, além das provas e dos argumentos, os testemunhos, os exemplos - comparações, estatísticas, fotos, dramatizações, canções, poesias - que confirmem a ideia inicial apresentada. O público gosta de ser convencido, conquistado, contentado. O orador deve justificar aqui em seu desenvolvimento a importância do tema trazido.

PERORAÇÃO: É o epílogo, uma espécie de conclusão, cumprindo a função de finalizar o processo persuasivo e garantir a fidelidade do ouvinte aos argumentos explanados. Segundo Aristóteles (1998, p. 229), para facilitar a compreensão do discurso, faz-se mister “recapitular as provas que serviram para a demonstração. O início da peroração consistirá em declarar que cumprimos o que tínhamos prometido; por conseguinte, devemos relembrar os fatos e as

razões invocadas”. Nesse sentido, mostra-se conveniente retomar os argumentos centrais, no intuito de fixar as ideias capazes de reforçar a convicção e garantir a adesão do ouvinte ao raciocínio do emissor, sendo a peroração a última oportunidade para persuadir e convencer.

Vejamos que por meio das etapas apresentadas por Aristóteles, não há como nos eximir dos benefícios da comunicação oral transmitida de maneira sistemática, na qual a discursividade segue uma sequência lógica. Isso é significativo para que o aluno perceba – ao fazer uso do gênero oratório – as especificidades do gênero e tenha maiores chances de sucesso em suas abordagens, no sentido de convencer o outro e garantir a eficácia da comunicação.

2. GÊNERO SEMINÁRIO

Para Gonçalves e Bernardes (2010), o gênero seminário está diretamente relacionado à perspectiva do letramento – “práticas de leitura e escrita atreladas às práticas sociais” –, na medida em que não se limita aos propósitos escolares, mas, sobretudo, abrange o contexto sócio-histórico, isto é, a realidade circundante. Esse gênero de texto assume, assim, a instância pública, como o âmbito profissional (GONÇALVES; BERNARDES, 2010). É nesse contexto que se dá a relevância de um trabalho pautado nos gêneros orais no contexto escolar, possibilitando ao aluno desenvolver sua expressão oral e, conseqüentemente, a utilizar a linguagem oral nas mais diversas práticas cotidianas.

Na fala de Gonçalves e Bernardes (2010), no tocante ao gênero seminário, a necessidade da elaboração de uma metodologia sistematizada não irrompe de maneira neutra. Pelo contrário, isso se dá com a pretensão de fazer com que o aluno se aproprie das condições de produção do gênero textual, a saber:

- (i) o propósito comunicativo (intencionalidade discursiva ou intenção de dizer);
- (ii) o lugar (contexto/espço social);
- (iii) o tempo (momento de produção);
- (iv) o papel da relação entre o enunciador e o coenunciador (GONÇALVES; BERNARDES, 2010).

Todos esses componentes da situação de produção são de suma importância e, como tal, devem ser objetos de reflexão por parte do aluno.

A exposição oral é um gênero que deve pressupor um planejamento prévio, no qual o aluno deverá demonstrar a capacidade de elaboração de um texto oral relacionado com o tema e o conteúdo de determinada pesquisa, além de demonstrar também a capacidade de utilizar alguns recursos linguísticos (verbais e não verbais) e discursivos apropriados a esse gênero (GOULART, 2010, p. 243).

Gonçalves e Bernardes (2010) também evidenciam que o trabalho com a oralidade, no cenário pedagógico, está intimamente ligado ao ato de fazer com que o aluno trabalhe os usos mais formais e convencionais da modalidade oral da linguagem. Na visão dos autores, uma vez que o aluno já manipula a modalidade oral da língua na esfera cotidiana, é necessário, durante o percurso escolar, fazer novas descobertas referentes a outros contextos nos quais a oralidade (aquela que exige um “controle mais consciente e voluntário da enunciação”) acontece (GONÇALVES; BERNARDES, 2010, p. 6).

A escola assume, no dizer desses autores, a função de levar o aluno a atentar para a questão das modalidades da linguagem oral e para a questão dos contextos e dos espaços sociais nos quais tais modalidades devem ser empregadas. Porém, fazer isso não é fácil. Pelo contrário, requer uma série de estratégias, a fim de que ele possa exercer sua tomada de posição nas esferas públicas.

O diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreende e reflete sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extraverbal, suas normas, de acordo com a expectativa em jogo, a escolha do gênero e recursos) (GONÇALVES; BERNARDES, 2010, p. 7).

Todavia, a prática do seminário não se resume ao ato de lançar mão da linguagem formal para uma tomada de posição. Conforme dito antes, a aplicação desse gênero textual requer a sistematização e a estruturação das informações, das falas, das posturas. Diante dessa aceitação, o gênero seminário envolve um conjunto de estratégias anteriores à sua realização. Uma dessas estratégias diz respeito à articulação entre elementos linguísticos e não linguísticos. São exemplos que ilustram estes últimos: o gesticular, o olhar. Recorremos, nesse ponto, a Dolz *et al* (2004, p. 218 *apud* GONÇALVES; BERNARDES, 2010, p. 9), que conceituam esse gênero de texto como:

[...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada (explicitamente), para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa.

No dizer de Goulart (2005. p. 80, *apud* GONÇALVES; BERNARDES, 2010, p. 9), o gênero seminário consiste em uma prática interativa “entre professor, alunos expositores e audiência”. Partindo desse pressuposto, esse gênero é alçado à perspectiva de interlocução e de coletividade. Por esse motivo, é necessário trabalhar a oralidade em uma perspectiva de adequação ao público. Dito de outro modo, o uso da oralidade deve se adequar aos seus interlocutores, ou seja, o enunciador/locutor faz suas escolhas linguísticas em função do seu interlocutor.

Destacamos, sobretudo, aqui a organização textual e estrutural da apresentação durante o decorrer da aplicação do gênero seminário.

Gonçalves e Bernardes (2010, p. 10) e Nascimento; Silva; Silva (2010, p. 4), destacam as etapas desse gênero textual, conforme apresentado a seguir:



Com efeito, a aplicação do seminário, nas práticas escolares, possibilita o domínio do conteúdo exposto. O foco recai sobre o conteúdo, deixando de lado a reflexão quanto à situação comunicativa. Não se trata de diminuir a apropriação do conteúdo, uma vez que isso é algo de fundamental importância. Todavia, não é tudo. Gonçalves e Bernardes (2010), amparados em Goulart (2005), esclarecem que a aplicação do gênero seminário deve levar o aluno a refletir acerca das condições de produção e da adequação a esse gênero de texto em contextos específicos de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da oralidade em diferentes situações comunicativas é uma exigência da sociedade atual, uma vez que seu uso está condicionado a diferentes momentos de formalidade, quer seja no oratório, quer seja no seminário. Com efeito, levar esses gêneros orais para o cenário pedagógico exige do docente a sistematização das ações a serem realizadas face aos gêneros, que comungam da oralidade (GONÇALVES; BERNARDES, 2010). Por isso, acreditamos que essa exposição configura-se aqui como uma contribuição sobre as estratégias do uso desses gêneros em contextos formais de uso.

Esses gêneros têm uma função planejadora da fala formal pública e exerce controle e apoio à execução dessas falas assim como se condiciona também ao envolvimento da plateia.

No entanto, há ainda outras questões que podemos refletir acerca desses gêneros orais – por um lado, as especificidades linguístico-enunciativas e, por outro, a textualização da oralidade, o que possibilita nos levar a uma maior interiorização quanto à sua compreensão.

A exposição oral em contextos formais e públicos de produção de linguagem é um gênero escolar secundário, devendo por esse motivo ser ensinado por meio de estratégias didáticas. Nesse sentido, ao focar os gêneros seminário e oratório, podemos levar os alunos, no campo aplicado, a novas propostas de ensino-aprendizagem relevantes para o exercício da cidadania no mundo contemporâneo.

Daí, como atividade escolar estruturada esses gêneros devem ser objeto de ensino, pois são instrumentos importantes e necessários na escola e na vida. Eles funcionam como mediadores fundamentais no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais, dentro e fora da escola, o que efetivamente ampliará a competência comunicativa do aluno e cumprirá a missão de um ensino produtivo para que o aluno possa se constituir enquanto sujeito cidadão produtor de sentidos. ◀

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 14 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999
- BUENO, S. *A arte de falar em público*. São Paulo: Saraiva, 1966.
- CARNEIRO, Marcelo Motta. *Oratória básica*. Curitiba: Vicentina, 1981
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org. e trad.) *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70. In: NASCIMENTO, J. C. do; SILVA, M. A. da; SILVA, L. N. da. *O ensino sistemático da linguagem oral a partir do gênero "seminário"*. Anais do Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - EPEAL, Maceió, 2010.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FURINI, Isabel Florinda. *Práticas de oratória*. São Paulo, Ibrasa, 1992.
- GONÇALVES, A. V.; BERNARDES, E. S. O gênero seminário: usos e dimensões ensináveis. *Revista Linguagem*, São Carlos, 2010.
- GOULART, C. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. *Sínteses*. Revista do curso de pós-graduação. v. 1, p. 231 -246, 2006.
- MACHADO, A. *As Técnicas de Oratória e o Desenvolvimento Oral dos Alunos*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2432-8.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2013
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, J. C. do; SILVA, M. A.; SILVA, L. N. *O ensino sistemático da linguagem oral a partir do gênero "seminário"*. Anais do Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - EPEAL, Maceió, 2010.
- ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998. [original inglês: 1982]
- PERELMAN, C.; OLDEBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- SCHNEUWLY, B. *Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques*. In: *Les interactions lecture- écriture*. Berne, Langps, 1994. p. 155-173.
- VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 11

OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jociene Carla Bianchini Ferreira¹

Igor Aparecido Dallaqua Pedrini²

Humberto Cecconi³

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma breve reflexão do professor universitário e sua formação profissional no atual contexto educacional. Para tanto, faz-se uma revisão de literatura acerca do tema, discutindo, analisando e conceituando questões importantes para a prática profissional docente no Ensino Superior.

1 Doutora em Educação pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), mestre em Comunicação pela UNIMAR (Universidade de Marília), jornalista, licenciada em Letras e professora do curso de Comunicação Social da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais). Email: jocienebf@gmail.com.

2 Doutorando em Educação pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), mestre em Ciência da Informação pela UNESP de Marília, publicitário e professor do curso de Comunicação Social da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais). Email: ia.pedrine@gmail.com.

3 Mestre em Televisão Digital pela UNESP de Bauru e professor do curso de Sistemas de Informação da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais). Email: hceconi.uemgfrutal@gmail.com.

Uma das qualificações exigidas para o docente universitário lecionar é, sem dúvida, ter uma boa formação profissional, com conhecimentos pedagógicos e específicos da área, que envolvam não apenas os básicos gerais, mas também levam em consideração a experiência no mercado de trabalho.

Vale lembrar que o conhecimento específico não é estático e imutável e, como em qualquer área profissional, as mudanças ocorrem concomitantemente, por isso, se atualizar no campo de conhecimento é imprescindível também para a carreira docente.

Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbio com especialistas, etc (MASETTO, 2012, p. 20).

Para Zabalza (2004, p. 153), os que defendem a formação específica do professor universitário o faz por acreditar que “a formação tem de estar vinculada a cada setor do conhecimento: dar boas aulas em engenharia, por exemplo, não é o mesmo que dar aulas em educação física ou em direito”.

Os professores que se preocupam apenas com o domínio da área específica, geralmente, são médicos renomados, advogados conceituados, engenheiros de grandes obras que optam pela docência paralela à sua atividade de profissionais liberais, por motivos variados, seja para preencher o horário vago, seja para ganhar um salário extra, entre outros. Assim, fica evidente que a qualificação específica para atuar na docência universitária é de extrema importância, porém, para um ensino de qualidade, não é possível considerá-la como único requisito do sucesso. “Não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico” (FERNANDES, 2012, p. 105).

Para esses profissionais,

[...] o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas na área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico (BEHRENS, 2012, p. 63).

Sobre esse ponto de vista, há que se ficar muito atento, pois nem sempre o repórter da TV Globo é o melhor professor de telejornalismo, já que ensinar não é apenas contar, transmitir ou viver experiências do mercado de trabalho, mas, principalmente, aprender a pensar e refletir sobre todas as questões que permeiam a prática da profissão. Reproduzir o mercado de trabalho é ensinar tecnicamente ao aluno a pensar.

Assim, adentra-se a uma possibilidade de que lecionar no Ensino Superior é pisar em um terreno que requer cuidado e atenção, já que somente as habilidades específicas da área de atuação não sejam suficientes para o sucesso da profissão.

1. O EQUILÍBRIO ENTRE FORMAÇÃO ESPECÍFICA E PEDAGÓGICA

Diante da necessidade de um professor completo, com habilidade específica somada à pedagógica, é válido considerar o equilíbrio entre elas, nem um tipo de formação exclusiva para questões gerais da docência, nem se fechar em sua própria área de atuação que não se possam enxergar questões maiores sobre a carreira docente.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (ZABALZA, 2004, p. 145).

Às vezes, o professor universitário se preocupa tanto em qualificar-se na área de atuação que acaba se tornando um docente

pragmático-utilitário. Não se pode, pois, atrelar um ensino de qualidade com a qualificação específica do docente.

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. O trabalho do professor é um trabalho inteiro, [...] que só pode ser desenvolvido em sua totalidade (AZZI, 2005, p. 41).

O mesmo incômodo é encontrado nas leituras de Balzan (1996) em que o autor discute a necessária capacitação pedagógica do professor universitário para que o conhecimento não se torne algo adquirido e depositado nos alunos por conta de professores especialistas que só conhecem o campo teórico-científico do conteúdo a ser ministrado.

Ter essa consciência para lecionar é também uma postura que se espera da própria instituição de ensino. Gil Villa (1998, p. 42) é categórico ao afirmar:

[...] a universidade tem condições de enfrentar os desafios presentes desde que mostre aos professores que eles são educadores e não apenas passadores de um conteúdo técnico. O trabalho é grande, há muitas resistências, mas é um desafio a ser enfrentado.

As universidades precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação.

A tendência ao *status quo* [por parte dos professores universitários] é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição (ZABALZA, 2004, p. 161).

Por isso, as políticas de formação devem ser vistas com mais afinco por parte da própria instituição, partindo dela as grandes iniciativas.

Tanto a universidade, quanto os professores devem entender que a docência implica em desafios e exigências necessárias, sendo a habilidade vinculada à atividade docente essencial para a qualidade do ensino.

Os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela (BEHRENS, 2012, p. 65).

Gil (1997) também corrobora com a perspectiva de que o professor universitário tenha, além do domínio do conteúdo específico, noções claras sobre a prática pedagógica, por isso, aconselha que os docentes que não possuam tal habilidade e, mesmo os que já conhecem a pedagogia, é sempre válido se atualizarem e se desenvolverem em cursos específicos de formação docente. Diante de tantos apontamentos, é viável olhar para as questões pedagógicas, tão essenciais quanto o teórico-científico, para que desenvolvam profissionais completos, cientes de sua posição enquanto docente universitário.

Tardif (2010, p. 241) critica os cursos de formação de professores que são baseados em conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Ensinam teorias sociológicas, psicológicas, filosofia, entre outras que não apresentam relação alguma com o ofício do professor, com sua realidade cotidiana. “Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés na escola, ou que é ainda pior, que não demonstram interesses pelas realidades escolares e pedagógicas”.

2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com essa linha de raciocínio, infere-se que é preciso abrir uma lógica disciplinar maior para programas de formação para o ensino, formação profissional de docentes que realmente lidam com a realidade que

precisam para evoluir enquanto professores e sujeitos da Educação. Para a quebra dessa fragmentação disciplinar, Tardif (2000) afirma que a tarefa implicaria na criação de equipes de formação pluricategorias (responsáveis de disciplina, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem até o fim nesses cursos de formação. Assim, entende-se que a formação será legítima quando contribuir para o campo de desenvolvimento profissional do professor, tanto no âmbito de trabalho como na melhoria das aprendizagens profissionais.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas (IMBERNÓN, 2004, p. 55).

Já Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores não deve se constituir de cursos, conhecimentos e técnicas cumulativas, mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade profissional.

Alguns poderiam questionar que as funções docente e profissional devem caminhar juntas, porém o desafio do corpo docente é ter a consciência de que seu papel dentro de uma universidade é mesmo a sua atuação enquanto professor. Por isso, a ilusão de que basta ser um bom profissional em sua área de atuação que, conseqüentemente, será um professor de sucesso, não é o que a realidade das próprias universidades brasileiras tem comprovado.

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entra a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política

(a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende) (FERNANDES, 2012, p. 106).

É o que Schulman (1986) reconhece como conhecimento científico-pedagógico, em que o domínio do conteúdo disciplinar é importante, assim como os de cunho pedagógico, e se manifestam na maneira de como o professor vai organizar e gerir suas atividades em sala de aula.

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2004, p. 49).

Uma profissionalização docente resolveria todo esse emaranhado de empecilhos para o sucesso da profissão. Zabalza (2004) também concorda que a docência enquanto profissão requer preparação específica para desempenhar adequadamente suas funções. Essa preocupação é também compartilhada por Vasconcelos (2012) que tenta compreender melhor o perfil do professor universitário sem formação pedagógica, acreditando nos cursos de formação continuada como uma das saídas para resolver tal problema. Como professor de disciplina Metodologia do Ensino Superior em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, o autor observa que:

Tais cursos foram criados com um caráter peculiar, porque reúnem um elenco obrigatório de disciplinas pedagógicas voltadas para a adequada formação para o exercício do magistério de todos os futuros mestres e doutores, mesmo não havendo exigência legal nesse sentido (VASCONCELOS, 2012, p. 86).

A formação permanente do professor permite que se desenvolva um conhecimento profissional capaz de avaliar a necessidade potencial

e a qualidade da ação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, proporcionando “competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente” (IMBERNÓN, 2004, p. 69).

Behrens (2012, p. 64) afirma que muitos dos docentes que atuam hoje no ensino de 3º grau nunca tiveram contato algum com a formação pedagógica e, por isso, erros e acertos caracterizam suas caminhadas. “Alguns só se propõe a preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula”.

Como se nota, a maioria dos professores com formação não pedagógica faz do quadro do ensino superior no Brasil ainda ser um desafio quando se refere à profissionalização e formação profissional. Segundo Castanho (2007, p. 66), diversos cursos de Educação continuada vêm procurando suprir essa lacuna, que ainda continua grande. E indaga: “Como deve ser feita a formação pedagógica dos professores?”.

Uma sugestão da autora é que a capacitação comece com minicursos e vá avançando para aqueles de maior tempo de duração, à medida que os professores amadureçam sobre os temas e sendo motivados a continuar em frente. “Cursos de quatro horas, de dez horas, de vinte horas são formatos que preparam para outros cursos de caráter mais duradouro” (CASTANHO, 2007, p. 67). Nesse sentido, é comum de que muitos professores “tomem gosto” pela profissão e acabem se decidindo em seguir cursos de mestrado ou doutorado na área da Educação. O importante é que haja sempre programas contínuos para prepará-los com formação pedagógica.

Behrens (2012) faz uma série de questionamentos e alerta para a necessidade de programas de formação continuada a esses professores que não estão preparados para enfrentar uma sala de aula completamente. A ideia é trabalhar com a formação pedagógica do professor universitário não apenas como uma dimensão meramente pedagógica, mas como um sujeito da produção de saberes. Sujeito que produz sobre o que e como ensina. Dessa forma, há uma articulação entre o

epistemológico e o político que sinalizam uma perspectiva de transformação entre conhecimento e formas de ensinar e aprender.

Dentro dessa perspectiva, não há como desvincular a pesquisa como conduta estrutural da prática do ser professor, acreditando que para que ela faça parte das competências dele, ela já tem que fazer parte da formação deste docente. “A formação do professor reflexivo e pesquisador tem o direcionamento de uma prática de sala de aula voltada para a investigação” (LIMA, 2007, p. 58). Com relação a isso, Ludke (2002) alerta para uma posição quase que hegemônica sobre a presença da pesquisa nos planos curriculares de desenvolvimento profissional e formação inicial e continuada de professores.

Por formação continuada, Alarcão (1998) a define como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o docente vai-se adequando às exigências de sua atividade profissional, acreditando ser este o caminho para a construção da profissionalização docente.

[...] a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenvolver-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.[...] os professores estão a assumir a co-construção [sic] e a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Fá-lo-ão cada vez mais pelo exercício de sua atividade, mas também pela reflexão sistematizadora e conceptualizadora que sobre ela exercem e pela coerência de discurso e acção [sic] que conseguirem demonstrar (ALARCÃO, 1998, p. 107).

Programas de formação continuada, sérios e sistematizados, desempenham importante papel na revalorização profissional e, sem sombra de dúvidas, reconfigura uma nova profissionalidade no corpo docente que passa a refletir não só sobre a teoria da ciência da Educação, mas também sobre a sua própria prática docente. Nóvoa (1995) afirma que cursos de formação devem contribuir também para a pessoa do

professor, a escola como organização assim como para a profissão docente. O autor acredita que a construção da identidade docente passa por três processos essenciais: o primeiro que se refere à produção de vida do professor, o segundo aos aspectos profissionais e o terceiro ao desenvolvimento institucional.

Tudo isso implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos de formação permanente do professor para que gerem conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo. [...] A formação permanente deve oferecer processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana (IMBERNÓN, 2004, p. 70-71).

Assim, a formação continuada deve centrar-se no professor, sendo ele o sujeito e não o objeto de formação.

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, que insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional (ALARCÃO, 1998, p. 117).

Defensores dessa concepção de formação continuada, tendo como o epicentro os próprios professores, acreditam na construção pessoal do sentido e na sistematização do saber enfatizados na teorização da prática educativa, alimentando um diálogo interativo entre os seus pares, entre formandos e formadores, ocasionando um momento de reflexão, debate, troca de experiências e pesquisas que contribuam para a valorização pessoal e profissional do docente. Cunha (2007) contribui nesse sentido ao afirmar que não se trata de um sujeito imaginário, metafísico, mas sim um sujeito real, contextualizado, envolvido com sua existência, responsabilidades e escolhas.

São programas de formação com uma tripla vertente. À vertente pragmática (de acção, de projecto, [sic] de resolução de problemas e inovação), associa-se a vertente participativa (com a protagonização dos formandos) e a da continuidade. É uma formação de tipo reflexivo, construtivo, funcional. Nela, o sujeito encontra um espaço de formação interior, individual, e um espaço de formação social, partilhada (ALARCÃO, 1998, p. 120).

Participar de programas de formação continuada, assim como considerar as competências pedagógicas como quesitos básicos para a docência universitária nada mais é que refletir sobre o significado do saber pedagógico. Na concepção de Azzi (2005), entende-se por saber pedagógico o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação.

3. O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SEU SABER PEDAGÓGICO

Refletir sobre o saber pedagógico é considerar o professor como um ser que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho. Há de se levar em conta que o saber pedagógico é diferente de conhecimento pedagógico no sentido de que o professor, muitas vezes, visto apenas como um executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino, por isso, suas experiências refletidas são consideradas saberes.

Da diferenciação entre saber e conhecimento [pedagógico] emerge a importância do saber pedagógico – enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência – como elemento que contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise um ensino de qualidade (AZZI, 2005, p. 51).

É difícil ao professor refletir sobre o trabalho docente sem que seja com outros professores e/ou colegas. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e também uma coletivização de sua prática. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a proposta coletiva e institucional, assumida pelo corpo docente em conjunto, tem maiores possibilidades de dar certo e produzir mudanças significativas no campo da profissionalização docente, diferente se tal proposta fosse pensada apenas no individual.

Entende, também, que a formação, é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2012, p. 32).

Assim, Azzi (2005) considera como professor qualificado para o exercício da docência aquele que possui conhecimento e o saber pedagógico deixando claro seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Essa é a verdadeira formação profissional que deveria ser pensada e praticada pelos docentes universitários. Para isso, é necessário considerar a prática social como ponto de partida e de chegada, possibilitando uma reconfiguração dos saberes na formação dos professores. Segundo Pimenta (2012), o intuito da formação pedagógica não é refletir sobre o que vai-se fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Somente dessa forma se produz o verdadeiro saber pedagógico, na ação.

Na opinião de Cunha (2007), a prática vem sendo valorizada cada vez mais como espaço de construção de saberes, pois é exatamente ela que torna a experiência um ponto de reflexão e amadurecimento do docente universitário. Opinião também compartilhada por Pimenta (2012, p. 29): “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes

pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. É assim que os professores constituem a teorização da prática docente e evoluem enquanto sujeitos e professores universitários, exclusivamente por meio da reflexão sobre o saber pedagógico.

Segundo Zeichner (1993), essa concepção de docência centrada na reflexão ultrapassa o nível de mediação instrumental e psicológica para um nível de práxis, a práxis social, que transforma a realidade, que reflete na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento gerado na ação de modo coletivo e contextualizado. Assim, os saberes pedagógicos colaboram com a prática, principalmente, a partir dos problemas que ela coloca, deixando indissociável a relação prática-teoria-prática dentro da evolução da profissão. É o que Schon (2000) chama de professor reflexivo.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores (PIMENTA, 2012, p. 35).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), esse “deixar-se conhecer” é uma tarefa muito difícil a ser superada pelo professor universitário que está acostumado a desenvolver atividades como planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual. A ideia agora é superar essa forma de atuação na vivência em grupo, por troca de experiências, refletindo coletivamente sobre o que se faz. Professor reflexivo sobre sua própria prática, opondo-se totalmente à ideia de racionalidade técnica que marcou o trabalho e formação de professores até então. A proposta agora é fazer uma formação contínua, permanente, em que a reflexão é o que move todo o sistema que se torna vulnerável a cada novo momento. Nada acabado, estático, pronto, pelo contrário, tudo em constante mudança, transformação.

Essa prática reflexiva transcende a racionalidade técnica que reduz a ação educativa a um exercício de solução de

problemas e tenta explicá-la pela utilização metódica de resultados de investigação. O professor, nessa visão, é um técnico que domina o conhecimento científico produzido por outros ou o aceita e o utiliza às vezes acriticamente – como norma de ação. Entretanto a redução da prática a questões meramente instrumentais não se sustenta face à [sic] complexidade das situações concretas, pois todas elas exigem, para ser solucionadas, uma reflexão prévia decorrente de observação e diagnóstico (GRILLO, 2000, p. 77).

Entende-se por professor reflexivo aquele “docente que é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como fonte do saber” (FACCI, 2004, p. 42), sendo que é a partir desse saber que se constrói o verdadeiro saber profissional. Valorizar a prática docente em momentos de reflexão sobre ela é também um momento de construção de conhecimento por parte desse professor.

A questão tem sido objeto de reflexão entre pesquisadores. Cunha (1989) aponta para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção de conhecimento. Já Fernandes (2012, p. 107) colabora com a reflexão de que não há como separar o ato de ensinar com o ato de produzir conhecimento.

A concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar.

Portanto, infere-se que a prática pedagógica deve ser pensada na perspectiva de outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado, produzindo conhecimento, ciência, recriando novas práticas docentes em um novo contexto histórico.

Assim, a prática não fica reduzida à comprovação da teoria ou à sua execução normativa, a prática faz a sustentação e a possibilidade de recriação da teoria. Esse trânsito prática/teoria/prática, no território do ensino universitário, requer a pesquisa como princípio educativo – a dúvida – para questionar

o conhecimento sistematizado – oficialmente institucionalizado – no enfrentamento com a leitura da realidade, na superação da extensão como atividade existencial e lócus isolado do ensino e da pesquisa (FERNANDES, 2012, p. 109).

O professor precisa ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, agindo de forma reflexiva no ambiente acadêmico. O conhecimento profissional não se resulta apenas do conhecimento oriundo de conteúdos específicos e didático-pedagógicos, mas também da própria vivência empírica do professor.

Nessa conjuntura, foge-se da ideia tradicional de que o saber é produzido fora da prática de sala de aula, simplesmente em pesquisas puras, em que sua relação com a prática só poderia ser de aplicação. É necessário que os professores passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento produzindo novas formas de pesquisa universitária, em que eles deixam de ser meras cobaias e se tornem colaboradores e até copesquisadores.

No esforço de interpretar a atividade docente, o professor vai produzindo uma teoria original e organizando um corpo específico de conhecimentos – o conhecimento prático-profissional. Este designa um tipo particular de informações e aprendizagens oriundos da vivência de situações reais (GRILLO, 2000, p. 75).

O importante é que “essa perspectiva visa produzir pesquisas não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2010, p. 239). O objetivo é fazer com que esses professores se apropriem de tais pesquisas para a reconstrução de suas próprias práticas em um diálogo constante entre fazer, produzir, aprender e ensinar, momentos únicos de construção de conhecimentos.

4. OS DESAFIOS DO PROFESSOR REFLEXIVO

Ao afirmar que o professor constrói um conhecimento prático e contribui para a sistematização de novos conhecimentos, acredita-se na crença da autonomia intelectual do docente, capaz de pensar e promover mudanças. “Estamos visualizando uma nova prática, alicerçada na participação reflexiva do docente e na autoconscientização dos sujeitos da educação” (GRILLO, 2000, p. 76).

Facci (2004) faz uma revisão de literatura sobre a questão do professor reflexivo e propõe que sejam consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a narrativa (baseada em Schon), a crítica (de Zeichner) e cognitivista (de Shulman). Para Grillo (2000), a reflexão sobre a prática pedagógica narrativa não é nova e tem suas origens remotas em Dewey, precursor de uma pedagogia reflexiva que reconhece a produção de conhecimento baseados em experiências de interação e transição de situações reais e concretas. A reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas (GRILLO, 2000, p. 77).

Para explicar a construção do conhecimento prático, Schon (2000) analisa o pensamento sob três conceitos distintos, sendo o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação é o saber fazer, fruto da experiência, já a reflexão sobre a ação é quando o professor reflete sobre as próprias ações, descrevendo-as, explicando-as, ou seja, desenvolvendo a reflexão, é parar para pensar e reorganizar o próprio pensamento.

Quando a reflexão se aprofunda na busca de significados para decisões tomadas à luz de teorias, o professor realiza a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Esta sempre tem uma dimensão retrospectiva, por dirigir um novo olhar sobre a situação problemática em seu contexto, sobre a sua própria prática e sobre a reflexão realizada, e uma dimensão prospectiva, no sentido de compreensão e reconstrução de uma nova teoria (GRILLO, 2000, p. 79).

Já na abordagem crítica, Zeichner (1993) apresenta limites da teoria de Schon (2000). Ele parte da ideia de que seguindo a concepção de Schon, os professores realizam, individualmente, práticas reflexivas de forma reducionista, por isso, buscam alterar apenas suas práticas. O autor entende o professor como investigador. Ele utiliza a pesquisa ação em seus programas de formação de professores, sendo que o conhecimento não é propriedade exclusiva de pesquisadores e acadêmicos, pois os professores participam, ativamente, desse processo e seus trabalhos são publicados, divulgados, compartilhando conhecimento. Dessa forma, não é somente “dar voz” aos professores, mas é preciso que eles reflitam em que condições políticas, sociais e econômicas desenvolvem suas profissões, entendendo de vez o processo de formação profissional.

A terceira corrente de professor reflexivo diz respeito à abordagem cognitivista cujo principal teórico é Shulman (1986). Para ele, os professores precisam de três tipos de conhecimento: conteúdo (específico da disciplina a ser ensinada), pedagógico do conteúdo (relacionado à capacidade de lecionar) e curricular (estruturação e organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais). Assim, ainda que sejam concepções diferentes, todas caminham em uma mesma direção: é a partir de uma prática reflexiva que se pode construir a base de um conhecimento profissional sério que envolva a prática docente do professor universitário.

Os estudos sobre o professor reflexivo têm em comum a oposição à racionalidade técnica e o fato de colocarem o professor no epicentro dos debates sobre educação. “Os professores são encarados como “ativos” no processo pedagógico, tendo possibilidade de guiar suas próprias práticas e ter seus saberes valorizados” (FACCI, 2004, p. 62).

A prática reflexiva é importante e não pode ser banalizada, reduzida a um modismo, lembrando que a obsessão pela reflexão não pode ser prejudicial como a obsessão pelo conteúdo, pela técnica. “O que tem acontecido com o conceito de professor reflexivo é um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Assim, o conceito de professor reflexivo é algo profundo, que valoriza a construção do conhecimento a partir do indivíduo que aprende, sendo contrário à racionalidade técnica que defende a transmissão autoritária do conhecimento. É preciso ter cuidado, porém, para que a valorização da prática não seja absorvida como uma nova fase desse tecnicismo.

Tal consentimento enfatiza a teoria reflexiva voltada para a formação do professor, enfocando o “como” aprender, ao invés de “o que” e “por que” aprender. Refletir sobre a própria prática pedagógica como construção do conhecimento coletivo é colocar o professor no centro das discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste capítulo, procuramos refletir um pouco sobre o professor universitário e sua formação profissional para atuar no Ensino Superior de nossas escolas brasileiras. Por meio de uma revisão de literatura, buscamos discutir aspectos relacionados à sua qualificação profissional tanto no que se refere à formação específica, quanto sua formação pedagógica e como a junção das duas reflete em um ensino eficaz e arbitrário.

Outra questão bastante abordada diz respeito ao aperfeiçoamento pedagógico do professor universitário com ênfase na importância dos cursos de formação continuada para a vida acadêmica do professor de terceiro grau.

Discutimos ainda sobre o significado do saber pedagógico, a importância da pesquisa na vida do professor e temas relacionados ao professor reflexivo e seu desempenho em sala de aula.

Tais reflexões procuram ampliar e apontar caminhos possíveis para a formação profissional de docentes universitários que se encontram nas universidades brasileiras atualmente. Formação baseada em programas de contínua reflexão sobre a própria prática docente. É por meio deles que o professor de 3º grau evolui enquanto profissional e pessoal, sendo completo em todos os sentidos, com boa formação específica, pedagógica e um excelente pesquisador-reflexivo sobre o seu dia a dia em sala de aula.

Assim, a transformação acontece, o ensino melhora e a qualidade profissional é garantida. Só assim é possível ver uma universidade em que professores universitários reconhecem sua profissão, fazendo valer o “é formando que se pode formar”, sem rodeios, desculpas ou ignorância. ◀

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0497-X.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA (Org.), S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.
- BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.
- CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989. ISBN: 85-308-0081-8.
- CUNHA, M.I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.
- FACCI, M.G.D. Fazendo um “Recorte”: a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980. In: FACCI, M.G.D. (Org.). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. ISBN: 85-7496-103-5.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.
- GIL VILLA, F. *Crise do professor: uma análise crítica*. Campinas: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0525-9.
- GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1997. ISBN: 85-224-1753-9.
- GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. ISBN 8585946199.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.
- LIMA, M. S. L. A reflexão sobre a prática pedagógica e a cultura docente mediada

pela pesquisa. In: *18 EPENN*. Maceió, 2007. Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: Edufal, 2007. ISSN: 9788599119075.

LUDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender*: Sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. ISBN: 85-749-031-1.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. ISBN: 978-972-0-34103-7.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.), S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1936-7.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 978-85-249-0857-6.

SCHON, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass. 1987. ISBN: 1555422209.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. ISSN: 1935-102X.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-2668-4.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 13 – jan./fev./mar/abr., 2000, p. 5-24. ISSN 1413-2478.

VASCONCELOS, M. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 85-308-0509-7.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85-363-0214-0.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*. Ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993. ISBN 972-8036-07-8.