

REVISTA ANHANGUERA

ISSN 1519-423X | Ano 2020 v. 21 - jan/jun



Uni-ANHAGUERA
Centro Universitário de Goiás

APRESENTAÇÃO

A Revista Anhangüera (ISSN 1519-423X) é uma publicação científica do Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGÜERA e tem por objetivo publicar artigos científicos originais de todas as áreas que sejam significativos para o desenvolvimento das ciências e da educação. Essa é a primeira edição de 2020, que contará com dois números a partir desse ano.

Com foco multidisciplinar, a revista busca, ainda, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior e seu diálogo com a comunidade externa, observando a importância da produção científica nos cursos de graduação, pós-graduação e demais institutos de pesquisa.

Nesta primeira edição, há contribuições de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGÜERA), Universidade Paulista (UNIP) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ainda constam pesquisadores de outros institutos e faculdades.

Destaca-se, nesse panorama, textos da área de Humanidades e Letras, que discutem desde a literatura de Cristovão Tezza ou o Ensino de Língua Portuguesa, até questões voltadas à Pedagogia para educação corporativa e Modernidade e Educação. A área de Medicina Veterinária é contemplada com o trabalho “Utilização de cetamina em uma clínica veterinária escola de Goiás” e as sociais aplicadas com o trabalho “O direito à educação e a formação concentracionista de terras brasileiras: as mazelas de um projeto de país para poucos”.

CONSELHO EDITORIAL

SUMÁRIO

NARCISISMO NARRATIVO EM A SUAVIDADE DO VENTO, DE CRISTOVÃO TEZZA

Leandro Alves da Silva
1-15

ALTA MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: A REFLEXIVIDADE À LUZ DE ANTHONY GIDDENS

Augusto Kessai Agostinho Chicava, Ivan Luís Schwengber e Jenerton Arlan Schütz
16-26

UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Thaís Vicente Macedo e Lorena Bernardes Barcelos
27-45

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andressa Simões Andrade, Sílvia Mara Afonso da Silva e Jorge Lucas Marcelo dos Santos
46-57

UTILIZAÇÃO DE CETAMINA EM UMA CLÍNICA VETERINÁRIA ESCOLA DE GOIÁS

Caroline Christine Pincela da Costa, Lidiane Cardoso Martins e Ronaldo Alves Pereira-Junior
58-71

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS BRASILEIRAS: AS MAZELAS DE UM PROJETO DE PAÍS PARA POUCOS

Guilherme Martins Teixeira Borges
72-90



NARCISISMO NARRATIVO EM *A SUAVIDADE DO VENTO*, DE CRISTOVÃO TEZZA

NARRATIVE NARCISSISM IN *A SUAVIDADE DO VENTO*, BY CRITOVÃO TEZZA

Leandro Alves da Silva

RESUMO: Pretende-se, com a abordagem do romance *A Suavidade do Vento* (1991), do escritor paranaense Cristovão Tezza, observar e analisar como o leitor pode compreender a engenharia da produção narrativa. Objetiva destacar que a obra é uma narrativa metaficcional. O autor/narrador deixa vestígios de como o fazer metanarrativo é instigante para a compreensão da construção que o escritor faz do professor Josilei Maria Matôzo, personagem que anda a procura do sentido de sua vida. Ao lado disso, há a aventura da construção textual *poética* que aflui através dos diálogos reflexivos do narrador e Matôzo, a personagem. Entende-se por *poética*, o que Linda Hutcheon (1984) afirma ser uma estrutura teórica em constante desenvolvimento. A análise desse trabalho é feita predominantemente com base nas reflexões teóricas dos estudos da metaficção, como a obra *Narcissistic narrative: the metafictional paradox* (1984). Especificamente, o que ela trata sobre metaficção narcisista, o rastreamento de como a própria narrativa olha para si mesma em ação, daí a relação que a escritora faz com o Mito de Narciso, tornando-a textualidades inovadoras na rede comunicacional. Nesse sentido, Linda Hutcheon (1984) teoriza, sintetiza e analisa a metaficção, argumentando que esse processo é marcado pelo signo da modernidade, ainda que os processos metaficionais não sejam exclusivos de uma época (pós-modernidade).

Palavras-chave: Metaficção. Teoria Literária. Narrativa.

ABSTRACT: This paper intends, with the approach of the novel *A Suavidade do Vento* (1991), by the writer from Paraná, Cristovão Tezza, to observe and analyze how the reader can understand the engineering of a narrative production. It aims to highlight that the work is a metafictional narrative. The author / narrator leaves traces of how metanarrative process is instigating to understand the construction that the writer design professor Josilei Maria Matôzo, a character who is looking for the meaning of his life. Alongside this, there is the adventure of *poetic* textual construction that flows through the narrative's reflective dialogues to Matôzo, the main character. It is understood by poetics, what Linda Hutcheon (1984) claims to be a theoretical structure in constant development. The analysis of this work is done predominantly based on the theoretical reflections of the studies of metafiction, such as the work *Narcissistic narrative: the metafictional paradox* (1984). Specifically, what she deals with narcissistic metafiction, the tracking of how the narrative looks at itself in action, hence the relationship between the writer and the Narcissus Myth, making it innovative textualities in the communication network. In this sense, Linda Hutcheon (1984) theorizes, synthesizes and analyzes metafiction, arguing that this process is marked by the sign of modernity, even though the metafictional processes are not exclusive to an era (postmodernity).

Keywords: Metafiction. Literary theory. Narrative.

INTRODUÇÃO

Cristovão Tezza é um dos maiores escritores em atividade e um forte representante da literatura contemporânea brasileira. Nasceu no ano de 1952 em Lages, Santa Catarina, mas radicou-se em Curitiba desde que se mudou para lá em sua infância, realocando-se apenas em 1974, momento qual tenta começar seus estudos na Letras da Universidade de Coimbra. Porém, o país está em plena Revolução dos Cravos (Fim do regime *Estado Novo* e início do *Processo Revolucionário em Curso*) e, assim, clandestinamente Tezza parte para Alemanha onde vive até 1976.

No mesmo ano volta ao Brasil e reside um tempo no Paraná, sobrevivendo com o trabalho de relojoeiro até mudar-se para o Acre, onde enfim, começa a cursar Letras. Mas em 1978 consegue transferência para Curitiba, concluindo a graduação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). De 1983 a 1986, quando consegue contrato como professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Tezza estuda no curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Tezza, sendo professor universitário, em algumas obras parece contribuir com essa experiência profissional para dar mais realidade as suas histórias que costumam abarcar o espaço do ensino e as pessoas que fazem parte dele. A experiência de professor de Língua Portuguesa o ajuda a por em prática seu conhecimento sobre a linguagem quando produz suas obras e não somente com ensaios, como o *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo* (2000), mas também as narrativas que produz. Grande parte de seus personagens são marcados por autorreflexões, numa forma de indicar que uma das formas de ordenar o pensamento, ou o caos do cotidiano, é através da linguagem. Esse fator contribui para uma das características de destaque na maioria de suas narrativas: a metaficção.

Essa característica é recorrente em muitas de suas narrativas, valendo ressaltar algumas: *O Terrorista Lírico* (1981), em que Raul Vasquez é um terrorista solitário e desequilibrado que escreve em seu diário os planos de implodir uma grande cidade, tais planos se estendem a um grande pessimismo e existencialismo que põe em risco até mesmo a sua própria obra; e *Trapo* (1994), um professor universitário recebe o diário de um jovem poeta viciado em drogas que cometeu suicídio, e através desses escritos decide escrever um livro, criando alternância entre as vozes do narrador e do poeta.

Dentre tantas obras metaficcionalis de Cristovão Tezza decidimos repousar a nossa análise sobre a obra escrita entre *O Terrorista Lírico* (1981) e *Trapo* (1994), intitulada *A Suavidade do Vento* (1991). Um dos motivos da escolha é que a obra de 1981 é o primeiro romance metaficcional, por isso, considerada o primeiro vôo do escritor sobre o terreno da metaficção; já

a obra de 1994 é claramente o romance metaficcional qual Cristovão Tezza demonstra solidez em sua escrita metaficcional. Assim, há um espaço de análise crítica entre essas duas obras do escritor. Qual espaço se encontra a obra de 1991, *A Suavidade do Vento*.

UMA POSSÍVEL LEITURA DE *A SUAVIDADE DO VENTO*

O romance *A Suavidade do Vento*, lançado em 1991 é dividido em cinco partes, típicas na divisão de uma peça teatral: *Prólogo, Primeiro Ato, Entreato, Segundo Ato e Cortina*. O personagem em destaque é Josilei Maria Matôzo, que por não se apresentar de maneira unificada nos possibilita compreendê-lo multifacetado e complexo.

Começamos percebendo sua multiplicidade pelos vários nomes que assume: Matôzo, o de família; Matozo sem acento, aquele que o narrador considera um amigo muito próximo; e Jordan Mattoso, escritor que aspira grande prestígio. Ele se mostra um professor comum que na banalidade da rotina vive sufocado no seu voto de timidez e por isso não se expõe, criando angústias e criaturas-monstros que lhe fazem companhia em casa.

Ele leciona aulas de Português na cidade onde mora, qual não nos é contado o nome. Sabemos apenas que está situada no interior do Paraná próxima da cidade de Nova Iguaçu. Não sabemos muito do seu passado, a não ser que mora nessa cidade há quase oito anos, quais cinco desses anos investiu tudo de si na criação de um livro, também intitulado “A Suavidade do Vento”. Ao concluir sua obra, se imagina um escritor de grande repercussão, deslumbrando-se com uma visão gerada por concepções que aspira a si mesmo. Embora com considerada intelectualidade, é bastante deslocado e tímido, encontrando refúgio no vício em jogos, cigarro e bebidas; encontra na escrita, na leitura e na música alento para sua solidão.

Matôzo publica seu livro e o assina como J. Mattoso, numa tentativa de *re-batizá-lo* com um novo nome para viver todos os grandes intentos que deseja. Ao ceder uma entrevista a um jornal suspeito chamado “Sul”, conta que o “J” é de Jordan e que em breve se mudará para capital. O professor, seguindo a entrevista com seu deslumbre, usa um discurso de típico intelectual modesto e recém-descoberto, mas quando publicada o jornal opina de maneira inesperada para Matôzo. Na entrevista ele se percebe como um homem que não aparenta condizer com os fatos que conta, pois mente sobre os valores da primeira tiragem do livro, também inventa uma rotina intelectual entre alguns moradores da pequena cidade e ainda diz já estar escrevendo outro romance.

Dessa forma a visão que todos têm dele é comprometida e, a partir disso, sente-se bastante envergonhado. Ainda na tentativa de fazer valer seu esforço como escritor, viaja para Curitiba à

procura de um emprego e um de um novo começo. Mas ao perceber o descrédito da editora torna esse esforço inútil, o que o obriga a retornar ao interior.

Entre os dilemas de sua história, ele leciona em uma escola pública e encara suas próprias aulas como tediosas e repetitivas, como ele mesmo diz: “Minha aula é um tédio, o pior dos tédios, o tédio gramatical.” (TEZZA, 1991, p.67). Mesmo seus alunos lhe dizendo o contrário, ele acaba por acreditar que não é um bom professor, com a justificativa que não leciona da forma como deseja, ou da forma que espera que elas sejam: “Quando daria a sua verdadeira aula? Quando abriria os braços para ensinar o que realmente importa? (...) Quando se libertaria da teia de arame?” (1991, p.67).

Josilei Matôzo age como uma típica pessoa exigente em excesso que por se cobrar sobre-humanamente acaba por esquecer-se de tomar as atitudes basilares para uma mudança, a exemplo começar a construir algo em direção daquilo que deseja. Como um existencialista por excelência, em alguns momentos ele sucumbe às vozes da cobrança, ocorrendo uma espécie de desfoco de sua consciência onde o narrador tem a oportunidade de esclarecer a situação ou expressar uma opinião sobre quem está enxergando o panorama e indaga “*(E ele sabe o que realmente importa?)*” (1991, p.67). Interessante notar que aqui o narrador se expressa através do uso de parênteses, o que nos indica a idéia de que ele faz de uma forma que sua fala não se confunda com a de Matôzo, pois até então ele não havia se pronunciado assim. Esta frase, inserida dessa forma, nos possibilita compreender que o narrador está reforçando o quanto perdido Matôzo está em seus caminhos.

Sempre imerso em insatisfações e questionamentos crônicos, Matôzo acaba por perder o fio dos fatos que acontecem e surgem a sua volta e, por isso, costuma confundir o que está realmente acontecendo com o que supõe que esteja. Tal comportamento leva-o Matôzo a tomar atitudes que só complicam mais a sua vida. Uma passagem que indica bem essa característica da personagem é contada pelo narrador que ao descrever sua maneira de dar aula, reflete sobre sua maneira de lidar com o mundo:

(...) ele se move, ele diz, ele repete, ele escreve no quadro-negro e aquele zigue-zague de gestos concentrados concentra o olhar das quarenta alunas, como quem admira o trabalho de um artesão (...) talvez o principal motivo do respeito que recebe sendo homem tão... sem brilho, digamos: é que nós sentimos que ele é muito superior ao que parece ser. Às vezes chegamos quase a ver um discretíssimo sorriso no fundo daquele ritual mecânico das aulas, uma risadinha que a qualquer momento poderá desabrochar uma gargalhada de libertação – e então estaremos diante do *Verdadeiro Professor*, exatamente como desconfiávamos! (1991, p.12, grifo nosso).

E o narrador continua:

Bem, não vemos a risadinha: apenas desconfiamos dela. E há outro detalhe a considerar: o professor é um homem desmazelado. Pior: ele se acha feio e se retesa todo em defesa. Daí aquele fôssco: se ele desse um passo em direção das meninas rosadinhas e atentas, certamente

despencaria no precipício. Se, por distração, ele avança em excesso, a mão já volta para trás, cega, tateando a mesa, puxando-o de volta ao quadro-negro. (1991, p.12)

Esse aspecto da afetividade de Matôzo é referente à maneira como ele se relaciona com os demais. Mesmo parecendo estar fazendo algo corretamente ou com segurança não deixa transparecer o que se passa internamente, agindo de maneira bastante impessoal e não acreditando em si mesmo. Assim, procura sempre se esquivar das pessoas que o cercam, seja indo para a calçada contrária daquela que seus alunos estão passando ou andando diretamente à garrafa de café quando entra na sala de professores, sem cumprimentar seus colegas de trabalho. Dessa forma, para não se expor, ele frequentemente alimenta o abismo que criou. Matôzo consegue se libertar dessas neuroses em alguns momentos, quando se permite relaxar e se desamarrar dos entrelaçamentos que cria para si e, então se pode enxergá-lo de outra forma.

Esses momentos mostram um homem que emerge da angústia por ceder ao vício como um dos refúgios dos problemas. Isso acontece normalmente enquanto ouve Pink Floyd, bebe e fuma sozinho em sua quitinete alugada; quando bebe acompanhado dos amigos no Boliche, o “*boteco das vagabundas*” (1991, p.26), enquanto jogam general; e nas noites que escapa pela fronteira do país indo para o Paraguai onde a moeda do real é mais valorizada e seu modesto salário rende para esbanjar em compras de uísque e jogatinas de cassino.

Nesse outro país, Matôzo compra garrafas de uísque a um preço que pode pagar, e frequentar cassinos onde flerta com Madalena fingindo ser um escritor com importante contrato com uma editora em São Paulo. Em resumo: a bebida e o cigarro o possibilitam relaxar suficientemente para viver aquilo que deseja ser, deixando ir longe sua persona e conseguindo caminhar com sua sombra sem ser julgado pelos monstros interiores.

É por meio desse olhar que podemos enxergar o trabalho de Cristovão e como ele se debruçou sobre o texto para compô-lo. Conseguindo compor um romance que não fala somente do “fazer romance”, mas de como os enfrentamentos da vida se dão também na banalidade da rotina.

Dessa forma podemos enxergar os traços da modernidade no romance, uma vez que a obra faz parte das narrativas inovadoras que retratam o cotidiano e remodelam a linguagem por meio da metaficção. Como Samira Chalhoub explica “O poema que se pergunta sobre si mesmo (...) é um poema, digamos assim, marcado com o signo da modernidade” (CHALHUB, 2005, p. 42), pois nele não há mais a aura do mito da criação, agora que esse processo é visto abertamente na própria obra. Essa aura que Chalhoub comenta, envolve todo o texto literário, não apenas o poético. Com essa atmosfera mística que os escritores concebiam suas obras por meio das musas inspiradoras, essa aura afastava a obra do próprio escritor e do leitor; o primeiro era afastado ao passo que a produção da obra era feita através da inspiração provida das musas e o segundo

por ser colocado numa posição que o considerava incapaz de compreender a obra na sua totalidade. Devido a essa aura ter sido desmistificada, o escritor é encarado como parte da obra, como o real compositor. Já o leitor a percebe de maneira construída por ser incorporado ao produto artístico e ele também contribui dando sentido a narrativa, que por ser aberta, necessita de uma leitura laboriosa para ser compreendida com propriedade.

METAFICÇÃO NA OBRA

Cristovão Tezza demonstra ter domínio da escrita narrativa por apresentar-nos enredos bastante elaborados e personagens compostos por uma multiplicidade notável. Percebemos que para ele compor esta história, ele precisou refletir sobre seus questionamentos como escritor. No desenvolvimento de hipóteses, imaginamos o escritor se deparando com o rizoma da questão, qual numa relação não dialética, mostrará que a totalidade do problema provém de um fluxo múltiplo de informações que o envolvem e o influenciam, assim como a noção de indivíduo proposta por Guilles Deleuze & Félix Guattari:

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõe. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacialmente e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações (DELEUZE & GUATTARI, 2000a, p. 84).

Dessa forma, Cristovão Tezza constrói personagens que representam indivíduos que fazem parte de uma coletividade e por isso estão engendrados e perpassados por um contexto múltiplo. No início da narrativa, encontramos o narrador-criador em uma viagem de ônibus em direção a um deserto. A escolha de um lugar hostil nos parece estranho, porém onde parece não haver possibilidade de sobrevivência é um lugar interessante para se autoconhecer. Uma vez que, o ambiente hostil necessita mais de todo nosso conhecimento e atenção. Vivendo a ausência, nos possibilitamos enxergar a presença das coisas, não é por acaso que nos ermos o eremita procura sabedoria e clareza para a vida. Tanto também os excêntricos, que ora excluídos ou banidos, apontavam para o deserto como um caminho de fuga na busca de uma terra que os coubessem. Como exemplo, podemos relembrar a narrativa do povo Hebreu na travessia do deserto.

Nesse local o narrador estaciona seu ônibus, mas deixa o motor ligado como uma forma de manter-se maquinando naquilo que o inquieta; e também, por não ter a intenção de fixar-se ali, pois na perspectiva da contemporaneidade, a reflexão que se mantém em apenas uma perspectiva de conhecimento se torna rígida para entender o novo panorama que o cenário atual proporciona. Essa visão é uma forte marca do tempo contemporâneo e assim como comenta Jean Baudrillard (2001): “[...] estamos hoje em um mundo aleatório, um mundo em que não há mais um sujeito e um

objeto harmoniosamente separados no registro do saber” (p. 47). Ou seja, vivemos em um mundo que abarca a multiplicidade dos seres que nele habitam e o ato de se fixar na unidade o impossibilita de experimentar sua totalidade.

É essa é a motivação do narrador. Ele procura refúgio em um lugar onde sua companhia são apenas as imagens internas que compõem sua individualidade. E lá ele as deixa sair para que, então, através do ato metanarrativo possa encontrar respostas; uma vez que este ato nada mais é do que o diálogo/questionamento e a vivência com a obra: personagens, temáticas etc.

Como afirmamos, consideramos a perspectiva de Samira Chalhub (2001) sobre a desmistificação da aura mítica que existiu sobre a obra. Por isso acreditamos que o escritor, sendo um ser composto por diversas experiências, constrói uma história pela vivência no universo qual está inserido, e isto contribui também para tornar sua obra individualizada. Essa perspectiva contraria a antítese clássica: método racional *versus* intuitivo/inspirativo. Alguns teóricos, como Gaston Bachelard (BACHELARD, 2000) evidenciou o diálogo entre razão e imaginação, trazendo ao mundo a oportunidade de repensar os fatores que perpassam a construção do conhecimento formal, e conseqüentemente o conhecimento criativo que antes era encarado como informal ou inadequado para os fins científicos.

A partir disso a imaginação obteve espaço no âmbito da pesquisa e, então, as instituições acadêmicas perceberam seu valor e, também, como quão efetivo os estudos podiam se tornar quando se permitiam ser testados por outros métodos e visões. Dessa forma, a modernidade e a contemporaneidade foram se constituindo com suas veias fortes que carregam o signo da multiplicidade – rompendo com uma visão que por fixar-se na razão, tornou-se rígida e obsoleta.

Nesse sentido, propomos uma análise numa esfera moderna de des/re-construção teóricas e/ou epistemológicas: a metaficção. Uma vez que as bases que constituíram consistência a narrativa metaficcional e os estudos sobre ela derivaram do intrincado questionamento sobre se a literatura é pautada no ficcional ou no real, ou seja, ficção *versus* história. A partir daí o Realismo ganhou espaço e trouxe consigo o anti-romance, que ao propor uma reformulação do gênero, indicou que ele havia chegado ao seu máximo, possibilitando uma abertura para uma nova forma de se produzir um romance. Forma qual, utiliza a escrita crítica inserida na própria obra ao passo que a produz. Assim, a metaficção teve seu desenvolvimento através do questionamento sobre o romance e se este havia chegado a um ponto de estagnação ou não.

Sobre a metaficção, Linda Hutcheon, em sua obra *Narcissistic narrative: the metaficcional paradox*, a chama de narrativa narcisista:

(...) fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity. “Narcissistic” – the figurative adjective chosen here to designate this textual self-awareness – is not intended as derogatory but rather as descriptive and

suggestive, as the ironic alegorical readings of the Narcissus myth which follows these introductory remarks should make clear. (1984, p. 1).

Nesse trecho, ela explica que a narrativa narcisista, a metaficcional, é uma ficção sobre a própria ficção, sendo isso possível, por possuir comentários e descrições sobre a construção da narrativa ao longo de sua própria construção. A metaficção pode ser percebida também quando a disposição da própria narrativa toma o papel de representadora do processo de construção do romance, como é o caso da obra em análise.

Devido a isso, o leitor desavisado do *jogo metaficcional* dificilmente entenderá a proposta do texto e, então, o texto exigirá bastante esforço literário como também leitura de mundo de seu leitor. Porquanto o escritor para conseguir tal construção precisa de laborioso trato com a linguagem. Como Chalhub (2005) ressalta que o usuário demonstra domínio ao saber manipular a linguagem em benefício da arte, conseguindo rastrear os sentidos das coisas, ao apresentá-las como se fossem novas, sendo que nova é a forma das palavras serem utilizadas. Vejamos que Cristovão Tezza lança mão da metaficção em suas narrativas ao criar personagens que indicam ou refletem sobre o processo de construção e reflexão da narrativa.

Nas narrativas metafissionais, o narrador e a personagem principal costumam ser o mesmo e isso constitui um lugar comum. Até mesmo, quando um escritor constrói seu narrador como o personagem principal, ele facilita o entendimento do jogo metaficcional – uma vez que podemos compreender mais claramente que a determinada personagem vive e dialoga com aquilo que escreve.

Em “A Suavidade do Vento” (1991), o enredo tem um caráter metaficcional muitíssimo elaborado. Existem três histórias englobadas uma a outra – a peça teatral representada por Matôzo; a história que Matôzo escreve e o livro *A Suavidade do Vento* que abarca essas duas primeiras histórias. Aqui o narrador e personagem principal não possuem indícios que são os mesmos, pois, por mais que a metaficção está bastante engendrada com muitas histórias, podemos diferenciar o lugar de ação de cada história.

Nessas três narrativas há duas dimensões metafissionais que estão situadas nas duas primeiras narrativas. Na primeira, o anônimo narrador-criador nos apresenta uma história composta por personagens que ele mesmo cria e, talvez por isso, possua um íntimo entendimento delas. A segunda dimensão é narrada por Matôzo ao nos contar sua rotina e seus enfrentamentos que vão desde o término da escrita do seu romance até a publicação e divulgação deste.

Pretendemos analisar a metaficção nessa primeira dimensão do romance. De forma que destacaremos a criação, diálogo e seleção que o narrador-criador faz com suas personagens se assemelham a um processo de composição de um romance. Ressaltamos que, para essa análise,

é interessante pensarmos na perspectiva moderna de que autor e obra não estão desvinculados. Como Mikhail Bakhtin (1997) defende que não há enunciado neutro, ou seja, todo enunciado carrega uma intenção que expressa o ponto de vista de seu autor. Confirmamos este ponto de vista em *A Suavidade do Vento*, na qual Tezza apresenta esta relação entre criador (narrador) e criatura (personagens), para construir sua metacficção.

O narrador e a personagem principal não são os mesmos porque o narrador é posto como uma personagem que atua por fora da trama. É visível que ele tem algum poder sobre Matôzo e a exemplo de como o manipula é quando ao nos contar sua rotina, ele passa sua fala da terceira pessoa do presente do indicativo para a terceira pessoa do futuro do presente: “A essa altura, meu amigo sentirá fome” (TEZZA, 1991, p.14) ou “Terminada a refeição, meu amigo fumará o primeiro cigarro do dia. Ele *jamaís* fumaria em sala de aula (talvez por desconfiar de que, fatalmente, trocaria o cigarro pelo giz) [...]” (1991, p.15). Dessa forma, fica explícito que ao nos contar o que está para acontecer, demonstra conseguir manipular a trama, assim como conhecer a personagem por saber de antemão, e especificamente, o que ela costuma fazer. Ele parece ser o criador das personagens e vivendo próximo delas, controla e as observa de maneira a conhecê-las cada vez mais.

Entendemos a existência desse narrador como possível, uma vez que Tezza distribui o enredo da obra como se fosse uma peça de teatro. E como no drama clássico, o diálogo é o meio linguístico intersubjetivo do mundo (SZONDI, Peter. 2001. p.30); o narrador da obra age como um diretor de uma peça teatral, à medida que ele reflete e discorre sobre algo, o que ele define como “*um bando trôpego de vento*” (TEZZA, 1991, p. 7) vão ganhando forma. Isto está evidente no *Prólogo* quando o narrador-criador escolhe o local da ação da história, como também, parece dar espaço para que as personagens de sua obra surjam:

Estaciono meu velho ônibus à beira da estrada. O local, deserto, me parece bom. Puxo a alavanca da porta, que abre com dificuldade, e deixo escapar as figuras incompletas: um bando trôpego de vento.

Também saio, para a manhã fria. Uma voz inquieta me pergunta:

- É aqui?

Faço que sim (1991, p. 7).

Isso acontece também quando as descreve, num ato de dar forma: “Duas ou três figuras já vão longe. Um braço me acena. Em pequenos grupos, o bando inteiro se afasta em direção à planície vermelha e vazia. Quanto mais distantes, mais nítidos parecem” (1991, p.7). Estas passagens se constituem uma bela metáfora de que a escrita dá forma à língua que é matéria fluida e viva, e, por isso na trama, é possível dar vida as personagens através da fala. Isso está de acordo com o que Szondi (2001) enuncia sobre o diálogo como característica imprescindível para o drama

clássico, pois neste gênero a ação da história se dá no tempo atualizado da fala, e com ela tudo é apresentado.

No momento de trazer à vida as personagens, encontrado no *Prólogo*, Matôzo é criado e como personagem principal dessa história é perceptível como se destaca das outras personagens. Logo o narrador estaciona o ônibus na estrada, Matôzo inquieto, deseja saber se é aquele o destino de chegada. Vejamos que o ato de perguntar/questionar vai dando forma, consciência e identidade a personagem:

(...) Um vulto magro me pede cigarro e fogo. Protegemos ambos a chama do vento, e percebo que ele já tem rosto. Sopra devagar a fumaça, inventando um bolso onde se esconde a mão esquerda. Eu sinto que ele está contrariado. Sem me olhar:
- Em que ano estamos?
Penso a respeito – e decido:
- Mil novecentos e setenta e um (1991, p.7).

A descrição do personagem que vai se formando faz frequente menção ao perfil que Matôzo compõe: alguém magro, fumante, inquieto e introvertido. Uma das primeiras imagens que vai constituindo sua forma total é a de um bolso para esconder sua mão esquerda, hábito muito comum de pessoas retraídas.

Matôzo, como dissemos, é bastante introvertido, profundo e não se mostra como uma personagem unificada. Suas ações costumam ser perpassadas por duas vozes: a voz do narrador e de sua própria voz. Carl Gustav Jung nos ajuda neste momento a inferir que as duas vozes pertencem à psique de Matôzo, sendo a primeira uma conexão com a fonte de sua criação, como algo transferido pelo narrador, e a outra voz indica a fonte da sua própria consciência, de uma possível autonomia como criatura. Ambas as vozes fazem parte da complexidade do professor e contribuem conseqüentemente em suas vontades e escolhas.

Com isso, propomos a hipótese de que Matôzo e as outras personagens são, na verdade, representações de conteúdos oriundos de inquietações internas e profundas do narrador. Como são muitas representações, vemos como possibilidade o intertexto com o que Carl Gustav Jung (2000) diz sobre os *complexos* que fazem parte da estrutura da *psique*, que é um sistema autorregulador da nossa constituição psicológica. Ainda segundo Jung (2000), pela compreensão da psique pode-se entender as subjacências do desenvolvimento do ser humano e suas produções, uma vez que, toda arte que o indivíduo inclina-se a fazer, deixa indícios da sua construção psicológica e social: "*A psique é o eixo do mundo*" (JUNG, 2000, p.423), assim como a linguagem é metáfora do mundo e vice-versa.

Os conflitos e enfrentamentos que o indivíduo vive geram o que Jung (2000) chamou de complexo: uma reunião de imagens e ideias internas que se encontram no inconsciente pessoal; ou seja, é formado pelas experiências individuais de cada sujeito e são interligadas ao mesmo por

meio do afeto; podendo ser memórias, experiências traumáticas etc. Os complexos têm como base os conteúdos coletivos e por isso são gerados por imagens originais/coletivas, os *arquétipos*, que estruturam o nosso instinto e estão dispostos no mais profundo lugar da psique, o inconsciente coletivo. Quando os complexos entram em ação, quer o sujeito esteja consciente dele ou não, tomam a forma de um arquétipo, uma imagem coletiva; normalmente representada por símbolos culturais: sejam os mitos, contos de fadas etc.

As possibilidades que a teoria junguiana nos oferece são amplas; para que nos atenhamos ao escopo do presente trabalho, nos concentramos no conceito do *complexo* uma vez que estando associado à uma multiplicidade de representações, ele nos permite uma conexão com as personagens da obra em análise de modo geral e com Matôzo em particular.

Assim como os complexos são conhecidos através dos efeitos que provocam por serem desconhecidos da mente consciente, de modo análogo, podemos observar o surgimento do professor na metaficção para compreender de maneira metafórica quando conscientemente o indivíduo começa a perceber a presença do complexo através das imagens. O professor antes era apenas um vulto pressentido por sua voz e pelo mover do vento à volta do narrador; mas, à medida que indivíduo e complexo iniciam um diálogo, uma imagem mais consistente acaba por aparecer, personificando-se através do professor Josilei Maria Matôzo.

O professor enquanto símbolo nos remete a uma esfera desconhecida/inconsciente do narrador e o diálogo propicia uma aproximação entre o conhecido e o desconhecido, mas não uma decifração. O enigma da esfinge nos propõe uma decifração, representando um alerta, pois a imagem nos devora, nos desordena e a aproximação da imagem através do diálogo favorece a decifração, mesmo que seu significado pleno jamais seja de todo compreendido.

À medida que o diálogo se desenvolve, o personagem se torna mais claro, transformando-se naquilo que o narrador-criador deve entender. O entendimento, de acordo com Jung (2000) é possível quando uma brecha é construída por meio de uma ação arriscada: expor-nos desnudado frente ao símbolo, como Édipo, que usando apenas a sua sabedoria, pôs-se em enfrentamento com a esfinge responsável pela morte de boa parte dos moradores de Tebas. Dessa forma, o narrador da nossa obra em análise, se enverga ao ser exposto na forma de um professor frustrado, rendendo-se às intempéries da vida que todos estamos fadados a confrontar. Por isso, Matôzo é uma excelente metáfora do indivíduo que está por encontrar seu caminho na vida e, como maior das expressões modernas, retrata o microuniverso dos sujeitos excêntricos na sociedade.

O desafio sôfrego da reflexão nos auxilia emergir do caos cotidiano quando colocamos à prova o que conhecemos através daquilo que não conhecemos. De acordo com Jung (1967), os símbolos

têm a mesma função de mediar dois conteúdos opostos de forma a pô-los em canal comum, surgindo novas possibilidades.

Essa etapa final da assimilação do complexo se apresenta por meio do diálogo dos símbolos representado na *Cortina*, última parte do livro. Nela encontramos o narrador reembarcando no ônibus, que se manteve ligado, se preparando para partir. Ele dirige pelas ruas da cidade, que antes eram apenas um deserto, procurando um lugar para estacionar e poder reembarcar também os personagens.

Vejamos que o fato de o narrador estar evidente no *Prólogo* e na *Cortina* possibilita afirmar nossa hipótese de que ele é a fonte da formação das personagens e possui certo poder sobre elas. E por isso, parece selecionar e excluir o que não lhe interessa e assim como também ser aquele quem decide quais personagens continuará com ele, ou seja, se permanecerão ou não em sua jornada. Podemos perceber isso na passagem que o mostra dirigindo em alta velocidade pela cidade, quase atropelando figurantes pelas ruas e no momento que está dirigindo para fora da cidade, ele confessa arrancar o ônibus ao ver um bando de pessoas correndo atrás do automóvel, só para deixá-las para trás:

Embarquei aflito no ônibus – com o motor ligado desde a primeira página –, acendi os faróis, fiz sinal de luz, saí da estrada e subi a avenida atropelando figurantes. (...) Pelo retrovisor, descobri um bando difuso que perseguia o ônibus aos gritos, mas fui adiante, pegando a estrada e acelerando fundo (TEZZA, 1992, p.203).

O fato de o narrador demonstrar ter o poder sobre as personagens remete a assimilação dos conteúdos psíquicos, pois estes conteúdos com os quais dialogamos, tornam-se cada vez mais conscientes e integrados. Por outro lado, permanecem em segundo plano aqueles conteúdos inconscientes que se encontram imersos à espera de um evento que os torne mais conscientes. O narrador, por este motivo, mantém um diálogo mais direto com Matôzo e algumas outras personagens, e com outras ele faz questão de abandonar posto que ainda não estão sólidos o suficiente para o narrador-criador.

Ao embarcar algumas personagens, o narrador encontra um guarda num suposto posto policial que exige documentação, faz vistoria no bagageiro e parece checar seus personagens-passageiros. O interessante aqui é pensar na função semântica que o guarda pode ter. O guarda, sendo uma autoridade que tem como responsabilidade manter a ordem, é possível intuir que ele represente o que Carl G. Jung (2000) diz ser a *função transcendente*: função que possibilita a mediação dos opostos. Essa função, mais especificamente, permite a emergência de um símbolo capaz de contemplar as dimensões conscientes e inconscientes sem que haja uma perda, ou seja, o guarda seria um símbolo que contempla estas duas dimensões na medida em que age como

mediador ao verificar se a narrativa está em seu devido eixo, pois sua presença faz o narrador preocupar-se com o estado em que as personagens se encontram:

[...] um guarda fazia sinal adiante, no posto rodoviário. Polícia Federal.
Suei frio, checando meus passageiros. Pareciam ainda suficientemente sólidos. Rezei para que a inspeção não demorasse muito. Aberta a porta, o guarda entrou de lanterna na mão.
- Por favor, documentos.
[...] o guarda devolveu os papeis em silêncio e foi avançando pelo corredor, a luz da lanterna passando de cabeça em cabeça. Fiz figa. Como foi, o guarda voltou – lento. Desconfiado:
- Ninguém tem bagagem?
- Nada.
[...]
- Desci atrás do homem, abri as portas laterais do bagageiro e esperei. Ele se abaixou, varrendo os cantos vazios com a luz da lanterna (TEZZA, 1992, p. 203).

De maneira bastante apurada, o guarda vasculha com sua lanterna iluminando todo o ônibus, até mesmo os cantos vazios para ter certeza de que nada passa despercebido. É possível ver que ele vai tão fundo em sua averiguação que acaba por encontrar a subjacência do texto. No caso, um livro de Clarice Lispector, que podemos arriscar dizer que seja *A Paixão Segundo G.H.* por ter fluído citações ao longo de todo romance. Esse encontro dos meandros do texto acontece mais exatamente quando o guarda confere se no bagageiro há alguma mercadoria clandestina:

- Nenhuma bagagem?
- Nada. – Ele não se convencia. Resolvi conceder: - Bem, tem um livro da Clarice Lispector aí dentro, mas foi comprado no Brasil.
Enfim ele suspirou, fez um gesto enfadado com a mão, uma espécie de “que vá!”, e me virou as costas. Fechei o bagageiro, entrei correndo no ônibus e arranquei, aliviado (TEZZA, 1991, p.204).

Toda a engenharia dessa passagem final nos remete ao que Linda Hutcheon nos diz sobre o texto metaficcional demandar e demonstrar domínio linguístico. Pois, sendo Tezza o compositor de todas essas criaturas-texto, ele demonstra um excelente domínio da linguagem, uma vez que, elas estão sempre refletindo sobre o processo de criação e produção do romance. O contato subentendido entre narrador-criador e Matôzo nos permite compreender a construção da metaficção com um novo olhar, um olhar mais introvertido e auto-analítico naquele que a produz. E isto é possível porque da reflexão e diálogo com as idéias que provém a capacidade do ser humano refletir sobre e com suas produções artísticas.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos “A Suavidade do Vento”, podemos concluir que seu enredo metaficcional é bastante complexo até mesmo se comparando a outras obras do autor, como *O Trapo*, pois se percebe que existem passagens narrativas significantes e personagens que indicam a reflexão sobre a linguagem. Também é possível compreender como a construção metaficcional funciona a nível psíquico, quando o ato metaficcional se torna o diálogo com as imagens internas de um

narrador inquieto que se esforça para compreender as insatisfações da vida do homem contemporâneo.

Mesmo sem saber qual a origem desse narrador, qual seu objetivo em narrar e compor metaficcionalmente este enredo, é forte a evidência de que ele está à procura de compreensão. Assim como os padres do deserto, que tomavam refúgio em lugares ermos para buscar profundamente em si mesmos as respostas acerca da vida, ele acredita ser o próprio ponto de conexão, o rizoma, para entender uma problemática maior, no qual está inserido. O indivíduo é construído/perpassado pela sociedade e seus valores, provenientes de muitos *loci*, sejam de origem religiosa, familiar e outras mais.

Nesse sentido, a construção literária que Cristovão Tezza produz, proporciona ao leitor a compreensão por meio da reflexão linguística, o poder renovador e de mobilidade que a vida possui sobre a linguagem, pois ao mostrar a construção de uma personagem reanalizando as implicações coletivas e individuais por meio do diálogo com a personificação das suas próprias inquietudes, a metaficção se conecta ao enredo de maneira indissociável.

Dessa forma, conclui-se que Cristovão Tezza consegue desnudar o processo de construção de narrativas, considerando que ele desenvolve um texto que reflete sobre a construção do próprio texto, evidenciando e repensando a metaficção como característica literária. Uma vez que, neste tipo de enredo há a recorrente presença de um narrador protagonista e Tezza opta por um narrador que dá espaço as suas angústias para contar uma história que narra como o diálogo com as angústias pode possibilitar compreendê-las e, conseqüentemente, resolvê-las. Isso torna difícil que uma classificação literária rígida a abarque, fazendo a obra ser incluída no cenário das obras contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. **Senhas**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.
- CHALHUB, S. A **Metalinguagem**. São Paulo: Ática, 2005.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs** (volume III). São Paulo: Editora 34, 2000.
- BACHELARD, G. **O Novo Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- JUNG, C. G. **A Natureza da Psique**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. **Tipos Psicológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1967.
- HUTCHEON, Linda. **Narcissistic narrative: the metafictional paradox**. New York; London: Methuen, 1984.
- TEZZA, C. **O terrorista lírico**. Curitiba: Criar, 1982.
- _____. **A suavidade do vento**. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- _____. **Trapo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- _____. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Recebido: 15/12/2019

Aceito: 09/01/2020

Leandro Alves da Silva

Graduado em Letras – Português e Mestre Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é doutorando em Letras e Linguística pela mesma instituição. Atua como professor na Universidade Paulista (Unip) de Goiânia.

E-mail: androsilva@outlook.com.

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3100699955630822>



ALTA MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: A REFLEXIVIDADE À LUZ DE ANTHONY GIDDENS

HIGH MODERNITY AND EDUCATION: THE REFLEXIVITY IN THE LIGHT OF ANTHONY GIDDENS

Augusto Kessai Agostinho Chicava
Ivan Luís Schwengber
Jenerton Arlan Schütz

Resumo: O presente escrito tematiza a noção de alta modernidade desenvolvida por Giddens. Objetiva-se compreender, a partir da categoria de alta modernidade o surgimento e a importância da reflexividade, considerando-a para além do senso comum. Desse modo, trabalha-se com a hipótese de que a análise sofisticada de Giddens permite compreender cientificamente, por meio de um rol conceitual, fenômenos que o senso comum não consegue compreender, e como esse movimento impacta e interfere no âmbito formativo/educacional. Nesse sentido, busca-se, num primeiro momento, analisar a compreensão da alta modernidade e os problemas de situação e desencalxe provocados por ela; por conseguinte, tematiza-se a reflexividade presente a partir do desenvolvimento da alta modernidade e algumas inserções desta no âmbito formativo/educacional, assumindo a premissa de que a reflexividade deve se mover sempre num sentido ético do termo.

Palavras-chave: Educação. Giddens. Reflexividade.

Abstract: The present writing thematizes the notion of high modernity developed by Giddens. It aims to understand, from the category of high modernity, the emergence and importance of reflexivity, considering it beyond common sense. Thus, it is hypothesized that Giddens' sophisticated analysis allows us to understand scientifically, through a conceptual list, phenomena that common sense cannot understand, and how this movement impacts and interferes in the formative / educational scope. In this sense, we seek, at first, to analyze the understanding of high modernity and the problems of situation and disengagement caused by it; Therefore, the present reflexivity is thematized from the development of high modernity and some insertions of this in the formative / educational scope, assuming that reflexivity must always move in an ethical sense of the term.

Keywords: Education. Giddens Reflexivity.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O objetivo do escrito é fazer uma análise da educação no contexto da globalização. Nesse sentido, movidos pela categoria de *alta modernidade* desenvolvida pelo sociólogo Anthony Giddens (2002), busca-se no núcleo de seu pensamento o surgimento da reflexividade. Para o autor, há um aumento da reflexividade na vida contemporânea das pessoas. Esta noção de reflexividade, a *prima facie* é o aumento da reflexão, da atividade de pensamento humano. E nesse sentido Giddens se coloca dentro do eixo *iluminista* e da *Aufklärung* do projeto emancipatório da modernidade.

Todavia, é preciso fazer uma constatação de que no senso comum geral da educação brasileira é comum ouvir a frase: “*os nossos alunos não pensam*”. Também é comum ouvir modelos de *terapias alternativas*, de *coachings*, de estilos de vidas que devemos *pensar menos* e *sentir mais*, *ser mais flexíveis*. Em suma, no primeiro há um princípio formativo e no segundo um sentido terapêutico, de uma negação da reflexividade humana. Em que sentido as pessoas estão pensando menos? Há uma relação entre reflexividade e pensamento? A tese de Giddens é que há um aumento da reflexividade. Ademais, poderíamos nos indagar: qual o sentido educativo desta reflexividade?

Se levarmos em consideração as opções acima apresentadas, então trata-se de transformar a educação em um modelo de pedagogia ativa que evita qualquer tipo de pensamento/reflexividade/aprofundamento. Eis a necessidade de se demonstra que, de alguma forma, a análise de Giddens parece inserir-se numa contradição com o *senso comum* que parece ser anti-reflexivo, anti-estudo, anti-aprofundamento teórico, anti-conhecimento, anti-ciência. Em suma, podemos dizer que os mais variados enunciados nos dias de hoje desqualificam todo e qualquer ofício de ser professor: “o professor deve se converter em mediador, em *coach*, em animador de aula, em gestor de aprendizagem, em facilitador, *etc*”. Tudo, menos ser professor.

Nessa direção, a hipótese deste texto é de que a análise sofisticada de Giddens permite compreender cientificamente a partir de um rol conceitual fenômenos que o senso comum não consegue compreender, e como isto impacta o espaço formativo. Para dar conta de tal empreitada, desdobraremos o tripé giddesiano com o olhar apurado da educação tomada no sentido lato, enquanto formação humana, a saber 1) como a noção espaciotemporal produz alterações na nossa perspectiva formativa e como os mecanismos de desencaixe refletem nas instituições de educação formal; 2) mostrar como há um aumento de reflexividade na constituição do sujeito formativo; 3) tematizando-se cuidadosamente o conceito de reflexividade.

Ademais, é preciso dizer que, se a análise de Giddens estiver correta, então significa que ainda estamos vivendo as transformações advindas da modernidade, que em última instância são acompanhadas pela formação dos sujeitos, o que permite maior autonomia e liberdade ao ser

humano. A nota preliminar é de que o texto está nas leituras da modernidade de tal modo como Habermas tem feito, e não em termos ruptura, mas exatamente em sua radicalização:

Trata-se de um significativo deslocamento operado dentro do horizonte da modernidade afetando profundamente o ritmo e o alcance de tais mudanças. Estas, por sua vez, originam novos e diferentes modos de configuração das instituições, da vida social e da subjetividade, o que nos permite compreender as sociedades contemporâneas como sociedades complexas (CENCI; MARCON, 2016, p. 112).

A análise será feita à luz de uma radicalização da modernidade, que transforma brutalmente a vida dos sujeitos e das instituições. O olhar nesse texto terá como foco as pessoas em seu aspecto formativo e ligando-as com instituições formativas.

A ALTA MODERNIDADE E OS PROBLEMAS DA SITUAÇÃO E O DESENCAIXE

O diagnóstico de época que partimos é de Anthony Giddens, especificamente daquilo que ele denomina de *alta modernidade* em seu livro *Modernidade e Identidade* (2002), e como o autor chega à reflexividade como conceito fundamental para vir a compreender a *Alta Modernidade*. A delimitação da alta modernidade é o aumento de controle, em que a sociedade passa a ser sinônimo de Estado-Nação. A modernidade através de suas instituições busca “o controle regular das relações sociais dentro de distâncias espaciais e temporais indeterminadas.” (GIDDENS, 2002, p. 22).

Há, nesse sentido, uma separação do espaço e do tempo: A conexão não ocorre mais “através da situacionalidade do lugar” (GIDDENS, 2002, p. 22). O mundo está em disparada, ritmo alucinado de tempo, mas também ganhou em amplitude e profundidade. Nessa direção, a metáfora do relógio da universalização do tempo também se estende para a noção espacial. Não há um lugar no mundo que não seja localizado, fotografado e simetricamente calculado. Se por um lado há um tempo universal medido em escala global, por outro lado temos conhecimento de tempos diferentes, e por vezes a sensação de “não ter tempo para nada”. Assim, a noção de espaço único, e ao mesmo tempo numa conversa virtual com uma pessoa em outro lugar, inflaciona a noção de espaço.

Esta perda da situação tem provocado uma estranha epistemologia, Santos também percebe este impacto espaciotemporal. Tanto que propõe “[...] expandir o presente e contrair o futuro” (SANTOS, 2004, p. 779). Desta forma seria possível vivenciar espaço-temporalmente a experiência presente. O processo de ampliação do presente e, conseqüentemente, esta ampliação da visão de mundo é feita pelo processo epistêmico denominado *Sociologia das Ausências*.

A sociologia das ausências é parte do projeto da razão cosmopolita, que demonstra o que não existe, transformando sociologicamente ausência em presença. Objetos empíricos que não existiam passam a existir, por se considerarem não somente como partes de um todo

hierarquizado, mas como novas totalidades que surgem das interfaces, ineditamente combinadas ou elas mesmas como totalidades latentes. Tornar presente uma experiência social é torná-la uma alternativa à experiência hegemônica, sem se impor como única, mas mantendo-se aberta à discussão e argumentação e entrar assim, no jogo político da sociedade. A estratégia de Santos é que a consolidação da *Razão Cosmopolita*, através da sociologia da emergência, é transformar a falta de uma experiência social em carência ou desperdício de experiência social.

A dilatação do presente ocorre pela expansão do que é considerado contemporâneo, pelo achatamento do tempo presente de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma à sua maneira. (SANTOS, 2004, p. 789).

Isto significa que a ausência de hierarquização das experiências amplia o presente de forma que coisas que ocorram fora dos padrões hegemônicos possam ser consideradas contemporâneas e não inferiorizadas. A ampliação do presente consiste em que realidades ausentes, marginalizadas e silenciadas participem da contemporaneidade. Por outro lado, o exercício de contrair o futuro que surge com a sociologia da emergência está ligado ao cuidado e tem como objetivo diminuir a discrepância entre o futuro do indivíduo e o futuro da sociedade. O futuro do indivíduo depende da gestão e do cuidado e “[...] se transforme num fator de ampliação do presente” (SANTOS, 2004, p. 794) pois, do contrário, estará condenado a ser passado.

A razão cosmopolita na sociologia das emergências faz causar a ampliação do presente, expandindo as possibilidades de futuro que ele comporta. Em termos de futuro, descarta o futuro longínquo e vazio, para tornar o futuro concreto, mas que não pode ser seguro e fixo (imprevisível). Uma incerteza inspira a supor que “Cuidar do futuro é imperativo porque é impossível blindar a esperança contra a frustração, o advento contra o niilismo, a redenção contra o desastre, em suma, porque é impossível a esperança sem a eventualidade do caixão”. (SANTOS, 2004, p. 796).

Este movimento de “imaginação sociológica” da sociologia das emergências identifica a esperança e define ações que se concretizem. Mas, note-se que não existe teleologia ou finalidade intrínseca, nada determinado, o que demanda uma axiologia do cuidado. A axiologia do cuidado é a relação possível. A imaginação sociológica deste movimento não pretende minimizar a expectativa, mas, antes de tudo, radicalizar a expectativa através do agora. A similaridade é esta falta de conseguir a presença, a situação, o agora. Salvo as diferenças, em que Santos anuncia um novo paradigma, ao passo que Giddens aprofunda o presente. Giddens percebe este excesso de futuro nas decisões, como vai reaparecer quando trataremos da reflexividade.

Se pensarmos brevemente sobre alguns condicionantes que pensam a formação humana a partir desta perda de “situação” surgem algumas perguntas. Seguem: qual o tempo e o espaço

formativo? Como sujeitos se localizam em seu espaço de educação? Qual o tempo formativo do sujeito? Como isto reflete na escola e na universidade?

“A aprendizagem ao longo da vida, mais que um *slogan* vazio, pode se tornar um pré-requisito para a garantia de emprego” (GIDDENS, 2014, p. 121). A questão é que as pessoas vivem em tempos formativos diferentes, e o que pode ser mais assustador é que os tempos de crianças na mesma faixa etária podem ser diferentes. O lugar de aprendizado também tem sofrido profundas alterações: “O aprendizado *online* substitui boa parte dos sistemas tradicionais de aula. [...] Debates e discussões podem ocorrer com outras pessoas em qualquer parte o mundo, à semelhança da colaboração de código aberto tão comum no universo da produção digital.” (GIDDENS, 2014, p. 130). Há “em qualquer parte do mundo” alguém que tenha condições financeiras de se conectar. Por isso, as transformações da modernidade têm afetado todo o globo.

Mesmo numa sala de aula comum, dificilmente encontraremos os alunos na mesma situação espaciotemporal. O uso de tecnologias digitais durante as aulas, estas somente maximizam o paradoxo de não estarem aqui, estarem em outro lugar e outro tempo, causado pela ampliação dos conhecimentos e informações. Desvinculando-se e deteriorando-se, desse modo, a ideia de que a escola é um lugar a partir, como fora entendida pelos antigos, ou seja, toda vez que se entra na escola é preciso que se saia de outros espaços, a escola é um dos poucos espaços que ainda pode e deve interromper o fluxo diário, por isso que ela se constitui como um espaço específico e que exige a liberação de outras atividades corriqueiras para se dedicar, com tempo, aos estudos.

O espectro sociológico de Giddens relaciona as instituições com a vida das pessoas, de como há uma alteração nos modos de vida e nos hábitos cotidianos das pessoas a partir da modernidade. O dado empírico de seu diagnóstico centra-se em torno do que vai chamar de os “guias práticos” da vida.

Tanto as instituições como as esferas da subjetividade são abarcadas pela *reflexividade*. Baseando-se em um método analítico de situações-chaves, para “identificar certas características estruturantes no núcleo da modernidade que interagem com a reflexividade do eu” (GIDDENS, 2002, p. 10). Mesmo partindo do ponto de vista sociológico, há uma importância em torno da constituição do sujeito reflexivo, tendo como conceitos chave a reorganização do espaço e tempo e o desencaixe que altera as instituições e os sujeitos.

A reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade; e atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social cotidiana. (GIDDENS, 2002, p. 10).

Estes traços são circunscrições da modernidade em oposição a “ordem pós-tradicional”, que é abarcada pela falta de certezas, e tendo como mote a dúvida. A dúvida “constitui uma dimensão existencial geral do mundo social contemporâneo.” (GIDDENS, 2002, p. 10). A dúvida leva a conhecimentos hipotéticos da realidade, que possuem verdades abertas à revisão, exatamente o que produz o **desencaixe**.

Nessa direção, pode-se perceber que os mecanismos de desencaixe das instituições sociais causaram um deslocamento. O desencaixe acontece pelas (1) “fichas simbólicas” o dinheiro é um exemplo mais típico, não é possível realizar trocas, necessita sempre uma simbolização nos intercâmbios e (2) “sistemas específicos”: que são tanto no nível técnico – tecnologias mais complexas; quanto nas relações sociais e influência na intimidade – que são os modelos de alta confiança. O desencaixe é produzido pela não espontaneidade do sujeito com sua tradição, suas instituições, suas verdades... necessitando constantemente que o eu e as instituições “tem que ser construído reflexivamente” (GIDDENS, 2002, p. 12).

A REFLEXIVIDADE E ALTA MODERNIDADE

A constituição da reflexividade é o ponto central para pensar o potencial formativo na sociedade. A reflexividade surge pelo desencaixe. A reflexividade surge desta contradição entre o local e global, em que as pessoas podem formar diferentes estilos de vida. Segundo Giddens, existem formas padronizadas de estilos de vida, mas o determinante é a capacidade reflexiva de fazer as escolhas que constituem a auto identidade.

O planejamento de vida reflexivamente organizado, que normalmente pressupõe a consideração de riscos filtrados pelo contato com o conhecimento especializado, torna-se uma característica central da estruturação da auto-identidade (GIDDENS, 2002, p. 13).

A modernidade tende a excluir os estilos de vida diferentes (ou considerados inapropriados/desviantes). O núcleo da *transformação da intimidade* é o próprio produto da reflexividade. Segundo o autor, a confiança surge da “relação pura”, que o sujeito internamente controla a longo prazo: “Relações puras pressupõem o ‘compromisso’, que é uma espécie particular de confiança.” (GIDDENS, 2002, p. 14).

Este desencaixe que se origina da incerteza e da possibilidade de múltiplas escolhas exige a necessidade da confiança. A confiança surge genericamente “ligada à obtenção de um senso precoce de segurança ontológica” (GIDDENS, 2002, p. 11), em um sentido mais específico “[...] a confiança é um meio de interação com os sistemas abstratos que esvaziam a vida cotidiana de

seu conteúdo tradicional ao mesmo tempo em que constroem influências globalizante.” (GIDDENS, 2002, p. 11).

O risco, que é outro estruturante da modernidade, possui epistemologicamente uma antecipação da presença do futuro, através da sua reflexão. O conhecimento traz ampliação, o alargamento de horizontes, traz o imprevisível, uma quantificação imperfeita. Temos condições de fazer inúmeras inferências acerca do futuro, mas o aumento de conhecimento aumenta o leque de possibilidades, mas que não influencia no senso de responsabilidade, não há um aumento do sentido ético do sujeito. Contudo, a reflexividade é dada de tal forma que atos muitos simples estão imbuídos de riscos dos quais de forma mais ou menos esclarecida, estamos cientes.

O conhecimento e a modernidade reduziram/reduzem o risco em certas áreas, mas potencializam novos riscos. Se, por um lado, reduzimos o perigo de morrer de fome, surge uma pauta que tematiza a mortalidade em virtude da fome pela falta de distribuição de riqueza, ou, ainda, a alimentação mudada geneticamente ou pulverizada por químicos nocivos, a obesidade, as tecnologias, as bombas, as armas...

Na formação humana sabemos que a infância, a tenra infância já havia influenciada a formação: “Investir nas crianças é crucial não só por causa da pobreza infantil em si, mas porque, segundo inúmeras pesquisas, os primeiros anos podem ser decisivos para definir competências futuras”. (GIDDENS, 2014, p. 120). Neste caso, surge a necessidade de buscar uma segurança, que é instaurada e inaugura por meio das instituições. A reflexividade institucional, a partir de alguns “modelos” implementados na sociedade, visa a busca de segurança e a diminuição de riscos.

A reflexividade institucional é intrínseca ao sujeito. “Ela se refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação.” (GIDDENS, 2002, pp. 24-25). Nesta reflexividade está diretamente ligada a suscetibilidade do ser humano frente a incerteza que o conhecimento científico produz, e trata-se de uma incerteza *existencialmente perturbadora*. Existência esta que permeia todas as esferas da vida, lembramos, ainda, que a incerteza é uma marca de nossa condição humana.

A sugestão que aqui deixamos é fazer a leitura do fenômeno de globalização tratando deste desencaixe espaço e tempo. O desencaixe produzido pelo global e local produz a perturbação de que ninguém mais é um especialista em todas as áreas, ninguém mais sabe sobre tudo e não consegue viver sem esta condição. Este desencaixe é manifestado na vida cotidiana, na alimentação, no jeito de vestir. “Todos os que vivem nas condições da modernidade são afetados

por inúmeros sistemas abstratos, e podem na melhor das hipóteses processar apenas um conhecimento superficial de suas técnicas.” (GIDDENS, 2002, p. 28).

Isso significa dizer que antropológicamente é como se a cada momento tivéssemos que fazer escolhas para os “mundos possíveis”, o ser humano está de forma reflexivamente mobilizado. A condição é de uma contemplação contrafactual que em vez de estar orientado para o passado, está orientado para o futuro. Esta eminência do futuro faz com que misturemos sistemas altamente especializados com conhecimento fantasiosos e senso comum, na intenção de afetar o futuro. Como se o progresso levasse apenas para o futuro, ou fosse, tão-somente bom.

Ademais, como vimos, a alta modernidade influência na “intimidade do eu”. Os meios de comunicação têm papel decisivo na formação do sujeito e das relações sociais. A linguagem ocupa um lugar central no desencaixe do sujeito em seu tempo e lugar. Giddens aproxima a revolução da imprensa no mesmo movimento da modernidade assim como as tecnologias de comunicação e mídias de informação. A modernidade e o surgimento das instituições, do estado, são possíveis a partir a comunicação de massa: “O desenvolvimento e expansão das instituições modernas está diretamente envolvido com o imenso aumento na mediação da experiência que essas formas de comunicação propiciaram.” (GIDDENS, 2002, p. 29).

A análise de Giddens é de que não importa tanto o conteúdo e as mensagens que os meios de comunicação divulgam, mas que o efeito da globalização está na implicação de “colagem”, quando o conteúdo e as mensagens “colam” nos indivíduos passa-se a produzir desencaixe nos diferentes espaços e tempos, padronizando as informações. A colagem acaba com as narrativas, fragmentando em informações, e como consequências a “intrusão de eventos distantes na consciência cotidiana” produzindo o efeito de “inversão da realidade” (GIDDENS, 2002, p. 31), produzindo efeitos psicológicos problemáticos nos sujeitos no enfrentamento da realidade.

O mundo possui uma microunidade espacial e temporal, “mas ao mesmo tempo o mundo cria formas de fragmentação e dispersão”. (GIDDENS, 2002, p. 12):

Na ordem pós-tradicional da modernidade, e contra o pano de fundo de novas formas de experiência mediada, a auto identidade se torna um empreendimento reflexivamente organizado. O projeto reflexivo do eu, que consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas, tem lugar no contexto de múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos (GIDDENS, 2002, p. 12).

A procura pela intimidade não tem a ver com o aspecto negativo e impessoal das relações sociais esvaziadas, “mas tais relações são inteiramente permeadas por influências transmitidas pela mídia provenientes de sistemas sociais mais amplos, e geralmente organizam de maneira ativa essas influências na esfera de tais relações. (GIDDENS, 2002, p. 14). A reapropriação, a

recapacitação do sujeito acontece numa “reação difusa aos efeitos expropriadores dos sistemas abstratos” (GIDDENS, 2002, p. 14).

A reflexividade afeta o corpo e os processos psíquicos. O corpo passa a ser um estilo de vida, assim, como os sentimentos. É a tal da segregação da experiência, reflexo da modernidade. Há uma tendência de separar as experiências originárias das questões existenciais, na vida cotidiana. As pessoas não se identificam em todas as situações que vivenciam e conseqüentemente diminui-se a responsabilidade acerca das situações. Segundo Giddens, temos um sentimento de culpa, e com isso os “mecanismos de vergonha” passam a ocupar um lugar central:

A falta de sentido pessoal — a sensação de que a vida não tem nada a oferecer — torna-se um problema psíquico fundamental na modernidade tardia. Devemos entender esse fenômeno em termos de uma repressão de questões morais que a vida cotidiana coloca, mas às quais nega respostas. Isolamento existencial não é tanto uma separação do indivíduo dos outros, mas uma separação dos recursos morais necessários para viver uma existência plena e satisfatória. O projeto reflexivo do eu gera programas de realização e controle. (GIDDENS, 2002, p. 16).

Os processos de controle da vida fazem emergir novos dilemas morais, tanto pessoais como sociais, no sentido de uma “política-vida”. A alta modernidade aumenta nosso sentimento de vergonha pela exposição que somos colocados, mas não vem aumentado com a responsabilidade moral, pela falta de identidade. O projeto de emancipação Iluminista kantiano, de chegar à maioria não tem se demonstrado no sentido moral, mas, justamente, por uma falta de satisfação pessoal.

PARA CONTINUAR PENSANDO...

A partir do que vimos tratando até o momento, podemos aferir que todo este quadro produz uma mudança na intimidade ligada à sociedade global: “o eu se torna um projeto reflexivo” (GIDDENS, 2002, p. 33). Contudo, para que o projeto reflexivo seja realmente proveitoso e coerente, é preciso que o sujeito tenha a *capacidade de fazer uso de seu próprio entendimento*, segundo o projeto kantiano do iluminismo, por isso, a reflexividade deve ser sempre formativa no sentido ético do termo.

No risco eminente é pela necessidade de uma confiança que se cede rapidamente aos encantos de alguns padrões de “verdade” e estes encantos inundam a nossa capacidade de reflexão. Suplantamos o risco em nome da segurança e aderimos a algumas instituições sem reflexão, ou uma reflexão do tipo de racionalização, passional. Tal como alerta Hannah Arendt sobre o burocrata nazista Adolf Eichmann.

No decorrer do julgamento de Eichmann, Arendt se indaga como um ser humano pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por Eichmann ser uma pessoa comum. Para

a Arendt (2004) não havia maldade naquela pessoa e que apenas tinha cumprido sua função. Mas, o que realmente chamou a atenção de Arendt, foi a incapacidade de Eichmann refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos.

A segurança pessoal nos faz aceitar instituições e ofícios que nos ferem pessoalmente, sendo obrigados muitas vezes a nos anestesiarmos por livros de autoajuda, teologia da prosperidade, *coachings*, princípios de sucesso, drogas lícitas ou ilícitas. É preciso dizer que a reflexão descolada de seu sentido ético permite, em nome de uma verdade (única e fechada em si), legitimar certos padrões, dados e veracidades científicas por informações parciais, logo, anti-intelectuais.

Num mundo de suscetibilidade do conhecimento, as instituições responsáveis pela formação também passam pela mesma crise. Um exemplo de amortização institucional é diminuir a importância do conhecimento e aventurar-se nas competências, que em relação epistêmica com o futuro, parece ser mais segura (mesmo que o futuro seja algo imprevisível para a condição humana). As competências sem compromisso ético aderem a alguns compromissos mercadológicos, permitindo um “treinamento sofisticado”. Nessa direção, treinamos nossos jovens a terem habilidades cognitivas e emocionais, com o intuito de responderem com mais rapidez ao mundo volátil e líquido, como lembra Bauman.

É a reflexividade que nos faz despertar do sono da irreflexão, tirar nossas opiniões vazias e irrefletidas, para indagar-se e admirar-se com o início de um diálogo interno. Assim, pensar é fazer lembrar e buscar a reconciliação, é por meio dele que aceitamos que o mundo está “fora dos eixos”, que é nosso e que, portanto, nós somos responsáveis por ele e por nós, isto é, precisamos constantemente consertá-lo e renová-lo.

Sabemos que se trata de uma tarefa difícil, a reflexividade necessita a tomada de uma consciência permanente do problema dos limites e também de tarefas cegas inerentes ao pensamento. Implica, portanto, em uma luta permanente pela busca de sentido e significado. Grosso modo, quando não há mais um sentido preestabelecido, é a atividade do pensar, ou seja, a nossa capacidade de encontrar um sentido que deve prevalecer e pensar como se nunca alguém tivesse pensado antes.

A reflexividade pode não estar preocupada com a nossa ação futura, mas pode se ocupar com aquilo que já aconteceu, é nesse instante, que estamos com nós mesmos, é que devemos nos perguntar, responder e responsabilizar perante nós mesmos e não frente aos outros. Assim, a capacidade que assumimos de corresponder ao mundo e também às exigências deste está conexa à nossa disposição de responder e prestar contas a nós mesmos. Afinal, o mundo, a cada dia, cobra a conta do humano.

Nessa direção, fechamos o capítulo com alguns pontos cruciais para se pensar a formação humana:

A primeira socialização das crianças, por exemplo, tende cada vez mais a depender do conselho e instrução de especialistas (pediatras e educadores), e não mais da iniciação direta de uma geração pela outra — e esse conselho e instrução por sua vez respondem reflexivamente à pesquisa em andamento. Como disciplinas acadêmicas, a sociologia e a psicologia estão assim envolvidas de maneira direta com a reflexividade do eu. E, no entanto, a conexão mais distintiva entre os sistemas abstratos e o eu deve ser encontrada no surgimento de modos de terapia e orientação de todos os tipo. (GIDDENS, 2002, p. 37).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Edição de Jerome Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CENCI, A. V.; MARCON, T.. Sociedades Complexas e Desafios Educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, C.; DALBOSCO, C.; CENCI, A. V. **Questões Atuais da Educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana** (pp. 111-130). Ijuí: Unijuí, 2016.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. (P. Dentzien, Trad.) Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **Continente Turbulento e Poderoso: Qual o Futuro da Europa?** (G. C. Souza, Trad.) São Paulo: Unesp, 2014.

SANTOS, B. D. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. Em B. d. Santos, **O Conhecimento Prudente para uma Vida Descente** (pp. 777-821). São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. D. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Augusto Kessai Agostinho Chicava

Doutorando em Educação (UFRGS), Mestre em Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) e Graduado em Filosofia e Ética também pela USTM, em Moçambique.

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4729278>

[699067925](http://lattes.cnpq.br/699067925)

E-mail:

augustochicava@yahoo.com.br

Ivan Luís Schwengber

Doutorando em Educação (UPF), Mestre em Educação pela Unochapeco e Graduado em Pedagogia (UNIFED) e Filosofia (FAFIM).

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/55672221>

[21361739](http://lattes.cnpq.br/21361739)

E-mail:

ivan.s@unochapeco.edu.br

Jenerton Arlan Schütz

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) e Mestre na mesma área (UNIJUÍ). Graduado em Pedagogia (FCE), Sociologia e História (UNIASSELVI).

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/60754181>

[79655079](http://lattes.cnpq.br/79655079)

E-mail:

jenerton.xitz@hotmail.com

Recebido: 11/11/2019

Aceito: 22/12/2019

UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A REFLECTION ON PEDAGOGY'S CONTRIBUTIONS TO CORPORATE EDUCATION

Thaís Vicente Macedo
Lorena Bernardes Barcelos

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre “As Contribuições da Pedagogia para a Educação Corporativa”, pois apesar da crescente valorização da educação no âmbito empresarial, o conhecimento a respeito da pedagogia empresarial ainda é pouco limitado. A metodologia do trabalho foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica, visto que, é essencial para nortear a temática escolhida. Foi feita uma revisão bibliográfica, principalmente em livros e artigos científicos, identificando a importância do profissional da pedagogia no processo de ensino-aprendizagem nas organizações. Diante as transformações que vem acontecendo no mundo corporativo, uma nova estrutura tem se firmado na sociedade, no qual um novo cenário da educação tem mostrado uma nova perspectiva para o profissional que se insere no mundo do trabalho, entre eles, o pedagogo. O pedagogo é um profissional preparado para atuar a favor de um pleno desenvolvimento do ser humano. Atualmente há uma ampliação da educação informal, incluindo integralmente as práticas e acontecimentos no nosso dia a dia, onde vemos a preocupação, exploração de experiências das pessoas, no qual sabemos que pode ocorrer em qualquer lugar, e que vai além de desenvolvimento de habilidades. Observa-se que as práticas pedagógicas têm se tornado necessária em todos os espaços, em que acontece uma ação humana, visto que a pedagogia tem o foco e a necessidade de transformar a sociedade com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a Pedagogia Empresarial busca promover mudanças no comportamento de toda a organização, bem como propiciar um espírito de equipe, liderança e criatividade. Assim, a Pedagogia Empresarial busca ferramentas e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem e empoderamento na construção do conhecimento no âmbito empresarial.

Palavras-Chave: Espaços não escolares. Andragogia. Aprendizagem de adultos. Pedagogia empresarial.

Abstract: This article aims to reflect on “The Contributions of Pedagogy to Corporate Education”, because despite the increasing appreciation of education in business, the knowledge about business pedagogy is still little limited. The methodology of the work was performed through bibliographical research, since it is essential to guide the chosen theme. A bibliographic review was made, mainly in books and scientific articles, identifying the importance of the pedagogy professional in the teaching-learning process in organizations. Faced with the transformations that are happening in the corporate world, a new structure has been established in society, in which a new scenario of education has shown a new perspective for the professional who is inserted in the world of work, among them, the pedagogue. The pedagogue is a professional prepared to act in favor of the full development of the human being. Today there is an expansion of informal education, including the practices and events in our daily lives, where we see concern, exploration of people's experiences, where we know it can occur anywhere, and beyond skill development. It is observed that pedagogical practices have become necessary in all spaces where human action takes place, since pedagogy has the focus and the need to transform society with the teaching-learning process. From this perspective, Business Pedagogy seeks to promote changes in the behavior of the entire organization, as well as foster team spirit, leadership and creativity. Thus, Business Pedagogy seeks tools and methodologies that ensure better learning and empowerment in the construction of knowledge within the business.

Keywords: Non-school spaces. Andragogy. Adult learning. Business pedagogy.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, inserida na “Era do Conhecimento”, trouxe uma nova perspectiva em relação à necessidade de formação e desenvolvimento de pessoas dentro das empresas, dada a acentuada competitividade do mercado, que requer inovações constantes. Neste contexto, a Educação Corporativa materializou, para as organizações, o caminho para o desenvolvimento de pessoas.

A Educação Corporativa representa, também, uma nova perspectiva de atuação para o Licenciado em Pedagogia: estruturar e implementar as ações de desenvolvimento de pessoas, aliando os fundamentos da Educação às necessidades requeridas pelas empresas, no intuito de viabilizar a construção de conhecimento, pelos colaboradores, para atender tais necessidades.

Essa nova perspectiva de atuação profissional vem se firmando e desconstruindo preconceitos, por exemplo, de que o Pedagogo possa atuar somente na Educação Escolar e seus desdobramentos. A Educação Corporativa mostra que onde existe uma ação educativa, existe uma ação pedagógica, logo, um espaço para a atuação do profissional da Pedagogia.

É sabido que a aprendizagem não termina quando o aluno conclui sua trajetória escolar. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo e ininterrupto, que começa e termina com a própria vida. Sabe-se, ainda, que o indivíduo não deixa o ambiente escolar preparado para o mundo do trabalho.

Segundo Ricardo (2009, p.7), “o crescimento de ações educacionais direcionadas ao trabalhador se deve ao fato de as empresas compreenderem que aprender é o grande diferencial no mercado”. Ainda que o pedagogo seja o profissional da educação e as empresas seja um ambiente sujeito à aprendizagem contínua, o problema central da pesquisa foi: como a Pedagogia pode contribuir de maneira eficaz para o aperfeiçoamento dos processos que envolvem o capital humano dentro de uma organização?

Nesse sentido, pretende-se refletir sobre a hipótese de que o pedagogo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de pessoas no contexto empresarial, haja vista seu conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como acerca das metodologias e estratégias didáticas.

No contexto atual, o processo qualificação profissional tem se intensificado constantemente no mundo do trabalho. No cenário das organizações o indivíduo é considerado em sua especificidade,

nesse sentido, provocar mudanças em seu comportamento é um dos desafios encontrados nesse processo de desenvolvimento de competências e habilidades. A partir das necessidades de qualificação e desenvolvimento, o pedagogo empresarial irá impulsionar tal transformação na construção do conhecimento, portanto, a presença desse profissional é de suma importância no processo de ensino aprendizagem para tal transformação. Para alcançar os objetivos apresentados este estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, para entendermos a importância da formação do Pedagogo para além da sala de aula.

METODOLOGIA

Para refletir sobre as contribuições da pedagogia para a educação corporativa, este estudo toma, como metodologia, a pesquisa bibliográfica. De acordo com Antônio Carlos Gil (2010, p. 50),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é um dos pontos do estudo científico, logo o trabalho requer dedicação, tempo e atenção na escrita. Marconi e Lakatos (2003, p. 183) apontam, como finalidade da pesquisa bibliográfica,

[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Desta forma, observando os objetivos propostos neste estudo, a pesquisa bibliográfica é essencial para nortear a discussão desejada, uma vez que a devido à contextualização do objeto de estudo permite-nos ampliar o olhar sobre ele, bem como ampliá-lo.

PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

A educação além dos muros da escola ainda é pouco percebida. Esses espaços requer uma grande atenção para o processo educacional. A pedagogia faz distinção entre três modalidades de educação: formal, não formal e informal, para distingui-las é importante observar a intencionalidade. Entende-se como intencionalidade uma ação racional, planejada e executada pelo educador. Dentre esses três modelos, apenas a educação informal não existe intencionalidade,

pelo menos de modo explícito. São exemplos de educação informal a educação que recebemos em casa, ou de modo autônomo ao participar de uma palestra, ler livros, etc.

O século XXI é um novo cenário de práticas pedagógicas de diferentes formas de ensinar e aprender, conseqüentemente a definição e formas de educação tem se tornado mais complexo. A educação em espaços não escolares diz respeito a uma necessidade histórica decorrente ao atual contexto em características de práticas educativas que vai além da escola. Vivemos em uma sociedade em constante transformação. Segundo Libâneo (2010, p. 26),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Partindo dessa asserção, podemos perceber que a educação transcende o ambiente escolar, pois ela ocorre “em casa, na rua, na igreja ou na escola”. Além de tudo, “toda a humanidade está envolvida com a educação.

Sabemos que não há uma forma exclusiva nem um único padrão de educação, “a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”. (BRANDÃO, 2007, p. 09). Nota-se uma grande ação pedagógica complexa na sociedade. Essa ação perpassa toda a sociedade, ultrapassando o contexto escolar formal.

No Brasil, o sistema de Educação está organizado em duas etapas: a Educação Básica compreende três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Superior compreende os níveis de Graduação e Pós-Graduação. Paralelamente, existem modalidades educacionais não escolares, dentre as quais, a Educação Empresarial, análoga à Educação Profissional. A esse respeito, afirma Jacobucci (2008, p.56): “Posto que espaço formal de Educação é um espaço escolar, é possível inferir que espaço não-formal é qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa”. Desta forma, pode-se dizer que os espaços não formais estão relacionados com Instituições da qual a função não é a educação básica formal, enquanto os espaços de educação formal tangem às Instituições Educacionais.

A educação não-formal, ou educação em espaços não-escolares, é mais flexível e atende a finalidades específicas, o que a diferencia, não desmerecendo, entretanto, a educação formal, que é necessária, imprescindível, um direito garantido pela Constituição Federal¹. A educação não-formal designa um processo com vários aspectos por exemplo: capacitação no trabalho,

¹ Art.205. 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.

desenvolvimento de habilidades e competências, aprendizagem através de experiências, principalmente em espaços não escolares ou quaisquer outros espaços onde ocorra uma ação educativa. Como afirma Farfus (2012, p. 81):

A educação, atualmente, não se faz mais dentro dos muros da escola, mas vai além. Por isso, o processo de formação do pedagogo e de profissionais que atuam em educação requer, atualmente, o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, para que sua atuação seja efetiva.

Acompanhando as necessidades da sociedade, a Educação tem se modificado, para responder às exigências e os desafios que lhe são apresentados. Em suma, “o entendimento do processo educacional indo além dos muros da escola nos remete uma reflexão de qual será o papel do pedagogo nesse cenário” (FARFUS, 2012, p. 82). A lei nº 9.394/1996 da LDBEN, prevê o ensino-aprendizagem além dos muros da escola ampliando o processo democrático, mediante a participação inerente que compõe a comunidade escolar.

Nesse contexto, o pedagogo é um profissional preparado para atuar a favor de um pleno desenvolvimento do ser humano, considerando diferentes culturas e formas de aprender, preocupado com a sua formação integral, tanto intelectual quanto emocional, e por isso seu campo de atuação só se amplia, uma vez a sociedade se transforma muito rapidamente, cada vez mais globalizada e tomada por um número enorme de informações. (CHRISTOVÃO, 2011). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A LDB 9394/1996 não limita a formação do profissional da educação como função única do curso de Pedagogia, como também cria espaços para sua formação. O campo de ação pedagógica além dos muros escolares é extenso “Poder-se-ia incluir no item educação extraescolar toda gama de agentes pedagógicos que atuam no âmbito da vida privada e social: pais, parentes, trabalhadores voluntários em partidos políticos, sindicatos, associações, centros de lazer etc.” (LIBÂNEO, 2010, p. 60). Assim, quando vinculado à empresa, o pedagogo auxilia no desenvolvimento dos colaboradores formando alunos, pesquisadores, e cidadão na formação social.

Podemos considerar a função desse profissional no ambiente não-escolar, incluindo a prática educacional, às instituições sociais, hospitais, oficinas, presídios, diálogos, visando as demandas em diversas situações da sociedade, dando auxílio sócio educativo. O Pedagogo atua como agente mediador, planejador, pacificador, orientador, exercendo sua função em várias áreas

educacionais. Compreende que o pedagogo é um alicerce em meio à intervenção em diferentes espaços sem perder sua essência na ação educativa. Como afirma Libâneo (1999, p. 47),

A identidade do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito a atividades de sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das 16 finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias.

Isto posto, percebemos que o pedagogo tem seu espaço de contribuição e atuação nos espaços não-escolares. Ao falar em Pedagogia e educação, logo pensamos em salas de aula, uma escola com metodologias e todo um percurso da base educacional, todavia a educação se faz além dos muros da escola.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA NO AMBIENTE EMPRESARIAL

A Pedagogia Empresarial é um componente da pedagogia adotada às relações existentes em uma empresa, com o objetivo de gerar mudanças no comportamento de seus membros, de modo a aprimorar a atuação profissional, pessoal, interpessoal e familiar. As atribuições da Pedagogia em um ambiente corporativo estão ligadas ao Departamento de Recursos Humanos, do qual seus conhecimentos o capacita a atuar mutuamente com todos os setores da empresa.

A função do pedagogo empresarial não é só preparar os treinamentos, mas também definir, em conjunto com os comandos da empresa, quem participará dos mesmos; motivar os colaboradores e conscientizá-los da importância dessas capacitações e, além de tudo, atuar diretamente com as lideranças, desenvolvendo a consciência de que a participação dos seus colaboradores nos programas de treinamento deve ser facilitada, resultando em pessoas cada vez mais qualificadas, autônomas e inovadoras. (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 22)

O Pedagogo Empresarial exerce sua atividade com a finalidade de provocar mudanças em prol dos colaboradores, clientes e empresa. Ele também contribui para a valorização dos saberes além de intervir no processo de qualificação contínua dos funcionários, desenvolvendo as práticas de ensino-aprendizagem, propiciando uma formação de valores diversificados. No contexto atual, as mudanças são constantes e a formação do colaborador gera mais benefícios para a empresa, onde modificam a organização através da aprendizagem na medida em que aparecem novas necessidades. Para Fonseca (2007, p.61):

A Pedagogia Corporativa vem para estabelecer um processo contínuo de aprendizagem que possibilite sustentar, irradiar e consolidar a cultura corporativa, propiciando o crescimento das organizações e o desenvolvimento profissional não só de seu corpo funcional, como também de seus parceiros.

A fim de que o processo contínuo de aprendizagem seja alcançado, de modo positivo, o pedagogo cuidará da organização e da elaboração das atividades dirigidas. É essencial que incentive a participação nas atividades propostas pela empresa, assim como criar possibilidades levando o colaborador a se conhecer melhor, incentivando à leitura, ao trabalho em equipe, ao diálogo, enfim, permitindo construir e reconstruir sua produtividade pessoal.

Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Assim, educar é como viver, exige a consciência do inacabado, porque a história em que me faço com os outros é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 2006, p.53).

O “aprender” é um integrante importante no progresso da empresa. Daí a importância de um profissional capacitado no processo de qualificação profissional e pessoal das pessoas. Além da visão humanística, o papel do pedagogo dentro da organização também tem seu lado específico, isto é, ele coordena, planeja, executa e avalia propostas e projetos educacionais dentro da empresa. O pedagogo irá acompanhar o desenvolvimento do colaborador, ou melhor, a sua performance, orientando-o para o caminho que este deve percorrer dentro da empresa, facilitando, enquanto responsável pela mudança de mentalidade e cultura. Este profissional tem habilidade em lidar com aprendizagem e com a comunicação, e isso faz com que ele direcione as pessoas e conduza suas verdadeiras atividades, promovendo a mudança de seu comportamento, ajudando o funcionário a enxergar seu verdadeiro potencial, para que seja capaz de desempenhar seu trabalho conforme as necessidades da empresa.

No contexto da Pedagogia Empresarial é importante criar um ambiente motivador que incentive o bom desenvolvimento das atividades de sua função para a conquista dos objetivos da empresa, tal como valorizar e reconhecer as competências, necessidades e a especificidade dos trabalhadores, potencializando as contribuições de todas as pessoas da organização. Deste modo, compreende uma atuação articulada com o desenvolvimento do indivíduo, principalmente dos conhecimentos interpessoal e intrapessoal. Assim, as empresas percebem que o Pedagogo detém o saber do conhecimento do processo de aprendizagem, para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma permanente e contínua, tanto na esfera profissional como pessoal, aprimorando a capacidade de administrar seus próprios recursos de atividades no trabalho, mediante esse ambiente de aprendizagem constante.

Diante as mudanças na sociedade, as empresas passaram a carecer de projetos educacionais que contribuíssem para o reconhecimento dos profissionais e crescimento interno. Conseqüentemente o curso de Pedagogia tem o preparo necessário para o exercício do trabalho além dos muros da escola, no qual o profissional é formado para atuar com competência nesse novo cenário criado pelas exigências da sociedade.

APRENDIZAGEM DE ADULTOS: CONCEITUANDO A ANDRAGOGIA

No contexto da Pedagogia Empresarial, observa-se que o público aprendiz é formado por adultos. Isso posto, deve haver um planejamento adequado das atividades pela equipe pedagógica, sob pena de infantilizar o aluno e, assim, comprometer seu sucesso nas ações educacionais.

Atualmente os estudos e pesquisas na área de aprendizagem de adultos tem ganhado espaço, é um assunto não recente, porém com poucas pesquisas e teorias. A carência de pesquisas na área chega a ser curiosa, se observarmos que os grandes mestres dos tempos antigos eram professores de adultos, não de crianças. “As experiências desses mestres aconteceram com adultos e, portanto, eles desenvolveram um conceito muito distinto do processo ensino/aprendizagem do que aquele que acabaria dominando a educação formal” (KNOWLES; HOLTOL III; SWANSON, 2011, p. 61).

A Andragogia tem a origem grega, que contrapõe o termo Pedagogia; enquanto está refere-se à arte e ciência de ensinar crianças, a Andragogia refere-se à educação ao adulto. A Andragogia, é definida no dicionário Aurélio como *teoria, método e prática, para ensinar adultos*.

Malcolm Shepherd Knowles foi um pesquisador norte-americano que ficou conhecido como “pai da Andragogia”, por dedicar-se ao estudo da educação de adultos na segunda metade do século XX. Também influenciou bastante a disseminação dos conceitos da Andragogia nas décadas de 1950 a 1970. Knowles deu início à teoria da Andragogia com uma base conceitual diferenciada. Segundo Beck (2015, online)

Ele acreditava que os adultos precisam ser participantes ativos na sua própria aprendizagem. Malcolm Knowles declarou que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e os educadores em seu papel como facilitadores da aprendizagem, devem utilizar os conceitos andragógicos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Knowles (*apud* DeAquino, 2007, p. 11) define a Andragogia como “a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”. De acordo com sua teoria,

Sabe-se que o perfil do aluno adulto se diferencia bastante do perfil dos demais discentes de menos idade, isto porque já estão inseridos no mercado de trabalho, o que lhes importa um ensino mais flexível, devido às

circunstâncias das próprias condições de ensino, onde este tipo de aluno, normalmente trabalha durante o dia e estuda à noite. (SCHMIT, 2016, p. 74)

Assim sendo, observa-se que o aprendizado dos adultos é norteado pelos mesmos, porém sempre utilizando-se do auxílio de seus professores e facilitadores. Para o adulto não basta somente aprender, mas colocar em prática todos os ensinamentos adquiridos em seu dia a dia. Cada ser aprende de forma diferente, e as condições sociais do aluno adulto irá influenciar no seu processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, no âmbito da Andragogia, o facilitador deve analisar individualmente seus aprendizes adultos para definir o melhor método de ensino, de modo a permitir ao aluno a efetiva aprendizagem. A Andragogia, assim, diz respeito a orientar o aprendizado do adulto, valorizando sua autonomia e o auto direcionamento.

Malcolm Knowles, ainda na década de 1970, definiu os 6 princípios da Andragogia, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Os princípios da Andragogia segundo Knowles

A necessidade do aprendiz de saber	Os adultos são incentivados a aprender de acordo com sua realidade, conforme vivenciam as experiências no ambiente profissional. O ensino-aprendizagem deve estar relacionado as atividades profissionais e cooperar a fim de solucionar problemas reais. Primeiro o adulto precisa saber o porquê, o que e como ele precisa aprender antes de começar a aprendê-lo.
Autoconceito do aprendiz	Os aprendizes adultos são independentes e responsáveis por seus próprios atos. Eles têm uma necessidade de mostrar sua capacidade de se autodirigir.
Experiência anterior do aprendiz	As experiências podem servir de base para a construção de novos conhecimentos. Os adultos se envolvem nas atividades educacionais com uma proporção maior de experiências comparado aos mais jovens. É importante técnicas diferentes para atender às diferenças individuais de cada aprendiz adulto.
Prontidão para aprender	O adulto tem disposição para aprender quando a situação que está vivendo exige algum tipo de aprendizagem relacionada ao que deve ser resolvido.
Orientação para aprendizagem	O adulto aprende mais satisfatoriamente quando os conceitos expostos estão relacionados a alguma aplicabilidade de sua realidade.
Motivação para aprender	O adulto se interessa pelo aprendizado no momento em que entende que aquele aprendizado irá trazer algum tipo de benefício.

Elaborado pela autora a partir de Knowles (2011, p. 24).

Estes princípios reafirmam a premissa da consciência do adulto no processo de aprendizagem. Assim, no âmbito da Andragogia, torna-se imprescindível propor métodos e soluções educacionais

que sejam atraentes para o público adulto, possibilitando a compreensão de novos conhecimentos e competências e buscando resultados mais eficazes para sua atuação no mundo do trabalho.

Os princípios andragógicos definidos por Malcolm Knowles, apresentam excepcionalmente eficiente para as ações pedagógicas propicia ao público corporativo. No âmbito da Pedagogia Empresarial, a Andragogia tem uma função importante para desenvolver mudanças significativas na empresa. Considerando as concepções andragógicas, o adulto participa ativamente de todo o processo de ensino-aprendizagem. Visto que, devemos valorizar a real aptidão do adulto de contribuir com suas experiências. Nesse sentido, é importante que os objetivos da Educação Corporativa sejam analisados junto com os princípios da Andragogia considerando os objetivos da empresa e quais resultados querem alcançar.

A PEDAGOGIA EMPRESARIAL

A Pedagogia voltada para a empresa não é recente. A expressão Pedagogia Empresarial foi criada em 1970 pela Professora. Maria Luiza Marins Holtz para caracterizar as práticas de estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional que desenvolve nas organizações. Segundo o deputado Sá, a lei nº 4746/98 dá o direito de:

Desenvolver programas de treinamento empresarial em recursos humanos. Assessorar pedagogicamente em serviços de comunicação de massa (jornais, revistas, etc.) e difusão cultural (museus, feiras). Atuar no terceiro setor (ONG'S), na coordenação de programas em saúde, trânsito, meio-ambiente, etc. A elaboração e o acompanhamento de estudos, planos, programas e projetos da área de educação, ainda que não escolares. Gestão educacional nas escolas e nas empresas de qualquer setor econômico. O recrutamento, a seleção e a elaboração de programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições de diversas naturezas.

Ribeiro (2007) afirma que a atuação do pedagogo nas empresas começa no fim da década de 60, início de 70, em virtude do cenário histórico educacional, que deu à educação o papel de cooperar na aceleração do desenvolvimento econômico e crescimento da sociedade. Nessa época, existiam muitos analfabetos funcionais, poucos tinham estudo e era evidente o baixo nível de ensino dos operários das fábricas, muitos sequer conseguiam concluir a Educação Básica. Moura *et al.* (2013, p. 393), destacam que,

Esse fato colocou o pedagogo em evidência como o profissional mais indicado para transferir os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade da economia para a educação, modo a conciliar educação e política desenvolvimentista, uma vez que, a escola encontrava-se despreparada para contribuir com a profissionalização dos trabalhadores para que atendessem às expectativas de desenvolvimento industrial.

Nesse período, o pedagogo deparou com empresas com aspecto conservador e com colaboradores com baixa qualidade educacional. Por essa razão, a sua atuação voltou-se para o campo de treinamento, avaliação e planejamento.

O pedagogo tem um papel fundamental que perpassa por muitos séculos. Sua missão de facilitador de conhecimentos é essencial para a transformação do comportamento humano. Segundo Oliveira (2012, p. 4),

A Pedagogia tem um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, um conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Não existe uma sociedade sem práticas pedagógicas. A Pedagogia refere-se a uma análise sistemática a cerca de um fato educativo, sobre as práticas educativas. Isto é, ela não se refere exclusivamente às práticas escolares, mas a um ilimitado conjunto de diferentes práticas. Podemos dizer, então, que a educação ocorre em diferentes espaços onde as pessoas interagem e onde há troca de saberes, muitos destes espaços são empresas, configurando uma área de atuação do pedagogo conhecida como Pedagogia Empresarial.

A Pedagogia na Empresa caracteriza-se como uma das possibilidades de formação/atuação do pedagogo bastante recente, especialmente no contexto brasileiro. Tem seu surgimento vinculado à ideia da necessidade de formação e/ou preparação dos Recursos Humanos nas empresas. Nem sempre, no entanto, as empresas preocupam-se com o desenvolvimento de seus recursos humanos, entendidos como fator principal do êxito empresarial. (RIBEIRO 2007, p. 9)

A preocupação e interesse em investir no desenvolvimento de seus recursos humanos surge a partir de uma necessidade interna e externa, para melhor formação profissional e desempenho do capital humano das organizações. Carvalho et al. (2016, p. 16) afirma que,

[...] a formação profissional passou a estar mais presente no local de trabalho seja por meio de treinamentos realizados na própria empresa ou através de outras instituições. As empresas começaram a oferecer para seus funcionários uma preparação interna, capacitando-os a ocupar determinadas funções, principalmente de liderança. Estes treinamentos são fundamentados na junção e potencialização do “saber fazer” e na “experiência em fazer”.

Nesse sentido o pedagogo ganha espaço nas empresas. Segundo Ferreira (1985, p. 74) um dos propósitos da Pedagogia na empresa é o de qualificar todo o pessoal da organização nas áreas administrativas, operacional, gerencial, elevando a qualidade e produtividade organizacionais. (apud, RIBEIRO, 2007, p. 9).

Nessa nova realidade, a Pedagogia contribui para a construção e disseminação de conhecimento no espaço organizacional. Os avanços das ações aprendizagem nas empresas está crescendo cada vez mais na sociedade, que por sua vez também é conhecida como a era do conhecimento. Lopes et al (2006 apud RIBEIRO 2007, p.11) afirmam que:

A pedagogia empresarial existe, portanto, para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças, quanto em relação à ampliação e a aquisição de conhecimento no espaço organizacional. O pedagogo empresarial promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva.

A ação do pedagogo empresarial vai além de aspectos instrumentais, pois é mais sensível ao movimento das relações intra e interpessoais, uma vez que percebe que o ambiente organizacional é realmente um lugar de reconhecimento da plenitude humana. Assim, esse profissional irá contribuir garantindo a qualificação profissional do colaborador por meio da aprendizagem contínua, trazendo benefícios ao negócio da empresa.

COMO AS PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM FORAM INSERIDAS NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Educação Corporativa é um conceito que surge no âmbito empresarial, sendo um conjunto de práticas pedagógicas que possibilita o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as competências do colaborador de forma efetiva na organização. Moraes (2011, p. 66) compreende que,

Educação corporativa é mais do que um treinamento empresarial ou qualificação de mão de obra. Trata-se de articular as competências individuais dos colaboradores com as das organizações. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas organizações e ao aumento da competitividade de seus produtos, bens ou serviços.

A Educação Corporativa teve início nos Estados Unidos, com o lançamento de centro de treinamento empresarial na cidade de Crotonville, a primeira Escola Corporativa do mundo, pela General Electric, em 1955. Até os anos de 1970, a educação corporativa tinha como objetivo manter os colaboradores atualizados em relação às atividades desenvolvidas. Na metade dos anos 80, estudos confirmaram que diferentes empresas mantinham um espaço reservado à educação corporativa.

No Brasil, as primeiras instituições de educação corporativa surgiram em 1990, com o objetivo de aprimorar o conhecimento dos trabalhadores nas organizações, motivada pela alta concorrência do mercado, pressionando as empresas a investirem na capacitação de seus colaboradores e empenhar-se no desenvolvimento contínuo, como um diferencial para o mercado competitivo. Como afirma Eboli (2014, p. 22) “o fator essencial na concepção de um projeto de educação corporativa é que ele atenda ao princípio fundamental desse novo modelo de aprendizagem: auxiliar as organizações a desenvolver nas pessoas as competências críticas ao seu negócio”.

O processo de mudanças nas organizações ocorre de forma acelerada, forte e ampla. Neste novo cenário é imprescindível que as empresas percebam que surgem diferentes demandas na sociedade contemporânea, o que implica em novas soluções, novos conhecimentos ou aperfeiçoamento dos existentes.

Nesse sentido, é necessário compreender as demandas de aprendizagem e desenvolvimento dos colaboradores, promovendo a formação profissional alinhada aos objetivos da empresa.

Para que isso ocorra, são imperativas atitudes de inovação, visão e condutas diferenciadas por parte dos gestores diante dos processos de qualificação, capacitação e desenvolvimento de pessoas, o que talvez se constitua em uma tarefa de dimensão significativamente complexa, visto que muitos não estão preparados para a implementação de programas voltados para gestão de pessoas. (PACHECO et al., 2005, p. 16)

Nas décadas de 1950 a 1980, as empresas distinguiam seus produtos como valores tangíveis. Isto posto, necessitavam exclusivamente de preparar seus colaboradores no âmbito técnico através de treinamentos. A urgência em treinar os colaboradores trouxe consequências em relação à visão de competitividade empresarial, especialmente por ser a única metodologia em que as instituições possuíam para qualificar e profissionalizar seu pessoal perante a educação formal, na qual não era suficiente para as organizações alcançarem ganhos de grande escala. Segundo Pacheco et al. (2005, p. 17):

Os treinamentos tiveram relevante papel em termos de desenvolvimento parcial. Eles foram essenciais dentro de cada realidade organizacional; porém, na perspectiva contemporânea, alguns se tornaram ineficientes em virtude de muitas vezes não terem sido mensurados, tão pouco avaliados, e não propiciarem a visão do todo.

O treinamento de colaboradores é uma forma de promover e contribuir para aprendizagem organizacional, porém é importante salientar que esse processo de aprendizagem é restrito, pois possui um foco bem definido, muitas vezes limitado ao cargo ocupado pelo colaborador, em detrimento do seu potencial para posições futuras na empresa.

A área de treinamento e desenvolvimento (T&D) nas organizações não era vista como uma área estratégica. Eram departamentos que possuíam ações pontuais, forçadas por uma demanda. Num momento de crise esses departamentos ficavam em segundo plano. (MORAES, 2011, p.67)

A partir daí surgiram as universidades corporativas, partindo do modelo de T&D, com a intenção de melhoria na formação dos colaboradores, sendo menos iminente. Focou mais a cuidar da formação continuada dos colaboradores, estimulando o desenvolvimento de competências de cada um. Sabemos que as capacitações profissionais são diretamente ligadas a missão da empresa, dessa forma suprimindo as necessidades das organizações.

O PPE COMO UMA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA À APRENDIZAGEM DE ADULTOS NAS EMPRESAS

O projeto político pedagógico (ou projeto pedagógico empresarial - PPE) é uma ferramenta primordial para nortear as ações pedagógicas de uma organização. O PPE não é comum nas empresas. Ainda assim, a cada dia tem sido um documento importante para guiar suas práticas pedagógicas. Este documento não é recente, ao mesmo tempo tem reafirmado a relevância para um bom desenvolvimento nas orientações educacionais. Da mesma forma que as empresas precisam de um planejamento estratégico para obter resultados, também é imprescindível construir seu projeto político pedagógico ou um PPE (projeto pedagógico empresarial) para suas ações de educação corporativa.

Aprendemos todo tempo, e a empresa também é um ambiente importante de aprendizagem e de prática educativa. Freire (2001, p. 13) afirma que, “o ser humano jamais para de educar-se. Em uma certa prática educativa, não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história como a entendemos”.

Algum tempo atrás pensava-se erroneamente que os estudos nos espaços escolares desenvolviam todos os conhecimentos e que o indivíduo já havia aprendido tudo que precisava. No entanto sabemos que somente o diploma da escola não é o suficiente, e que todos os dias aprendemos algo novo. Concluir os estudos e graduar o indivíduo não é o bastante para o resto da vida.

A educação corporativa como mudança estratégica na forma de pensar a educação do trabalhador se desvincula das práticas de treinamentos reativos e se associa à educação continuada. A educação da era do conhecimento é de outra natureza. Esse é o momento em que nesta sociedade experimentamos a desmaterialização de produtos e processos, os recursos intelectuais, intangíveis e materiais, tornam-se mais valiosos e a formação das redes de conhecimento proporciona oportunidades de aprender por toda parte. (RICARDO, 2009, p. 26)

Na sociedade do conhecimento surgem novas formas de assimilar conhecimentos teóricos e práticos que se relaciona entre si. Para enfrentar tantas mudanças nas atividades educacionais na empresa, é preciso apreender novas metodologias. Segundo Ricardo (2009, p. 27),

A educação corporativa cria oportunidades de concretização de situações de aprendizagem contínuas, com acesso às inúmeras possibilidades em torno do aprender. Operacionalizar tudo isto exige, das equipes que participam das ações das Universidades Corporativas, o abandono de pacotes de conteúdos fabricados e formulação de projetos pedagógicos coerentes com o planejamento estratégico de suas empresas.

Todavia as organizações necessitam elaborar projetos educacionais coerentes aos seus objetivos. Assim, uma empresa que têm intenções nas práticas pedagógicas irá contemplar o projeto político-pedagógico com ações educativas. O projeto também possibilita um olhar acerca

de expectativas futuras pertinentes à ação educacional no decorrer de sua execução. O PPP (ou PPE - Projeto Pedagógico Empresarial) é mais que um documento, ele representa o coletivo. Ele surge das interações e entendimento entre os envolvidos na ação educacional. Para que seja aceito, é primordial que sua idealização seja compartilhada ou será meramente volumes de papéis que pode se tornar rascunho.

De acordo com Ricardo (2009, p. 27), o PPE pode proporcionar inúmeros benefícios às Universidades Corporativas. Assim como, auxiliar na coerência entre as ações educacionais, diretrizes e objetivos que fundamentam as escolhas realizadas na sua operacionalização.

A seguir, estão alguns benefícios que o PPE proporciona à Educação Corporativa:

- Ele propicia resultados no ambiente de trabalho, contribui na elaboração de ações com finalidade de melhoria cognitiva e na consolidação da cultura empresarial.
- Propicia uma direção para às práticas educacionais, logo conduz as ações com o intuito de compartilhar entre os líderes da empresa e os profissionais.
- Alinha as práticas pedagógicas à estratégia da empresa.
- Auxilia no planejamento estratégico da organização, na proporção em que existe uma direção no ensino.
- Conduz o desenho das práticas de desenvolvimento de pessoas, fornecedores/associados e o desempenho dos profissionais que constitui o campo de educação corporativa.
- Expressa as perspectivas de aprendizagem que orientam as ações de educação corporativa.

A presença de um Pedagogo é primordial para a construção de projetos educacionais complexos que necessitam de análise, em situações de aprendizagem, para um planejamento e acompanhamento mais efetivo.

Ao construir o PPE, as metodologias e tecnologias propostas precisam estimular o colaborador, novas formas de aprender, incluindo práticas que contribuam na descoberta de sua criatividade. Os colaboradores são agentes participantes no processo ensino aprendizagem, mediante diferentes práticas educacionais realizadas de modo dialógico em que todos são instigados a assumir o protagonismo no desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que procuram cooperação com as equipes nas quais representam.

As empresas que aplicam o conceito de educação corporativa entendem que não é suficiente investir em treinamentos, pois a demanda é grande e surgem muitos conflitos e dúvidas

que afligem as empresas. Para Ricardo (2009, p. 32), “a práxis pedagógica nas corporações deve auxiliar na realização profissional e pessoal; na operacionalização do Planejamento Estratégico Empresarial e beneficiar toda a cadeia produtiva”.

Na realidade, à medida que tratamos da educação do trabalhador, abordamos a aprendizagem de adultos. As ações de educação corporativa centralizadas na aprendizagem de adultos necessitam explorar mais à Andragogia para a adaptação das práticas, elaboração de materiais didáticos pertinentes a este público. Ricardo (2009, p. 40) afirma que

Um projeto político-pedagógico ou, como preferirem, um projeto pedagógico empresarial, ao mesmo tempo em que atende as demandas da empresa e se coaduna ao Planejamento Estratégico Empresarial, priorizando as metas, objetivos, a produtividade, o desempenho, também precisa contemplar as características, peculiaridades e necessidades do trabalhador (adulto).

Além dessas contribuições, é fundamental para as organizações, uma prática pedagógica inovadora, que auxilie o negócio da empresa e que desperte o espírito criativo e ético do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES

Ante o exposto, é possível compreender a importância do Pedagogo no ambiente corporativo, como um mediador educacional e sua atuação efetiva em espaços não-escolares. Desde seu surgimento no meio empresarial como facilitador de ensino-aprendizagem, as empresas têm enxergado a importância da educação continuada e a qualificação de seus colaboradores através da mediação de um profissional qualificado, nesse caso o Pedagogo.

A atuação do Pedagogo era vista somente no âmbito escolar. Com o passar do tempo e grandes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e no meio Corporativo, a atuação do Pedagogo vem se modificando, e a educação formal não é o único foco desse Profissional, mas sim em qualquer espaço onde acontece a ação educacional do indivíduo.

O papel do Pedagogo vai além dos muros da escola, seu papel é de facilitar o processo de ensino-aprendizagem em todo o contexto em que está inserido, pois ele está preparado para instruir a construção do saber e a formação crítica do indivíduo, as quais provocaram mudanças no comportamento dele.

Esse profissional irá contribuir para a construção e disseminação de conhecimentos no espaço organizacional. Uma vez que a educação se torna primordial para o desenvolvimento do colaborador, diante disso a ação educativa é compreendida como um ativo empresarial, com o

foco no capital intelectual. Esse recurso é intangível e valioso, pois a educação é uma forma de desenvolver as competências profissionais do colaborador. A entrada do pedagogo na empresa traz uma peculiaridade na forma de entender o ensino-aprendizagem nas organizações não educativas.

Em função da necessidade de qualificar os colaboradores de uma organização para um crescimento profissional e pessoal, verifica-se a necessidade de um Pedagogo no ambiente empresarial, para conduzir o processo de ensino-aprendizagem e o relacionamento humano na empresa, com intervenções que garantam um ambiente prazeroso e estimulador da produtividade.

Enfim, as contribuições da Pedagogia para a Educação Corporativa, permeia o processo de desenvolver o bem maior da empresa, as pessoas. Assim pode-se certificar que mediante a aprendizagem organizacional, desafios são vencidos e dificuldades são sanadas por meio de motivação, além de conseguir atender as demandas do mercado, terá o crescimento profissional e pessoal dos colaboradores de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 5 de out. 2019.

BRASIL. **Lei 4.476/98, de 28 de dezembro de 1998**. Aprova o reconhecimento do pedagogo dentro das empresas. disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/132296-camara-aprova-nova-regulamentacao-da-profissao-de-pedagogo/>>. Acesso em 03 de dezembro de 2019.

BECK, C. (2015). **Malcolm Knowles: o pai da Andragogia**. Andragogia Brasil. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARVALHO, Juliana Marques de. SILVA, Carolina Modena da. **Pedagogia Empresarial**. Cengage Learning. São Paulo, 2016. Recurso Digital

CHRISTOVÃO, Eleison Dietrich São. **As formas de atuar do pedagogo: uma visão contemporânea**. Revista Gestão Universitária. Disponível em: < <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-diversas-formas-de-atuar-do-pedagogo-uma-visao-contemporanea--2> >. Acesso em: 5 de out. 2019.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. - 1. ed. - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Atlas, 2014.

FARFUS, Daniele. **Espaços educativos: um olhar pedagógico**. 1ª ed. - Curitiba: InterSaberes, 2012.

FONSECA, Marília Saldanha da. **A pedagogia na empresa: sua origem, seus caminhos**. Barra Mansa: Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa – UBM, v.9, n.17, p.57-62, jul/2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

Thaís Vicente Macedo

Graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGÜERA.

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5042607462865409>

E-mail:

thaismacedopedagoga@gmail.com

Lorena Bernardes Barcelos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Letras e Linguística (UFG), Licenciada em Letras – Português (UFG) e em Pedagogia (UNINTER). Professora Assistente no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGÜERA.

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3876425808967700>

E-mail:

lorena.ensino@gmail.com

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Disponível em: <file:///C:/Users/Gusta/Downloads/20390-Texto%20do%20artigo-76872-1-10-20081105.pdf>. Acesso em: 4 de out. 2019.

KNOWLES, Malcolm S. ELWOOD F. HOLTON III, RICHARD A. Swanson. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Vitual Ebook, 2011. Tradução Sabine Alexandra Holler. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. EBOOK

LAGE, Ester. CRUZ, Fátima. OLIVEIRA, Flávia. **Educação Corporativa no Brasil**. 2007. 56. Pós-Graduação (Curso Intensivo de Pós Graduação em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBANELO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo, 2003.

MOURA, Graziella Ribeiro Soares; PIRES, Mirele dos Santos. Pedagogia empresarial: uma perspectiva educacional. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, Bauru, v. 3, n. 1, p. 389 – 407, dez. 2013.

MORAES, Márcia Vilma Gonçalves de. **Treinamento e desenvolvimento: educação corporativa: para as áreas de saúde, segurança do trabalho e recursos humanos**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2011.

OLIVEIRA, Lígia Bitencourt. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo nas organizações**. IV Colóquio Internacional: " educação e contemporaneidade". Disponível em:<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EVO73_MD4_SAI7_ID7650_11092017152852.pdf&ved=2ahUKEwjp8rzu34fIAhUwGrkGHZ74BUQFjABegQIAhAB&usq=ADvVaw3x38tfpcLzw6o-a0zJQ3LD>. Acesso em: 6 de out. 2019.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 4ª ed. – Rio de Janeiro, 2007.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação corporativa e aprendizagem: as práticas pedagógicas na era do conhecimento**. Rio de Janeiro, 2009.

SCHMIT, Augusto Rodolfo. **Andragogia como fundamento e instrumento de educação e orientação aos adultos**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas - ISSN 2176 - 5766. Capa > v. 5, n. 1 (2016) > Schmit. Disponível em:<<https://revista.fisul.edu.br/index.php/revista/article/view/68/50>>. Acesso em: 11 de out.2019.



O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: CONSIDERATIONS ABOUT THE CHALLENGES IN FUNDAMENTAL EDUCATION

Andressa Simões Andrade
Sílvia Mara Afonso da Silva
Jorge Lucas Marcelo dos Santos

RESUMO: Existem vários estudos sobre a relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Em parte, eles buscam uma melhora da qualidade da Educação em geral. Contudo, ainda apresentam lacunas a serem preenchidas, ou melhor, estudadas. Quando comparada a outras disciplinas, a Língua Portuguesa é considerada de difícil compreensão no que se refere à gramática normativa, especialmente. Além disso, por vezes, o ensino de LP não valoriza os outros saberes dos alunos, sendo estes adquiridos por meio da cultura, crenças e costumes, bem como do contexto social no qual eles estão inseridos. Dado isso, objetivamos discutir e compreender, a partir de Travaglia (2006), Bakhtin (1986), junto aos PCN's de Língua Portuguesa, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental I considerando as principais dificuldades encontradas por alunos e professores. Diante disso, a metodologia adotada é bibliográfica.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Desafios. Sujeito. Linguagem. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: There are several studies on the relationship between teaching and learning Portuguese. In part, they seek to improve the quality of education in general. However, they still have gaps to be filled, or better, studied. When compared to other disciplines, the Portuguese language is considered difficult to understand with regard to normative grammar, especially. In addition, sometimes teaching LP does not value other students' knowledge, which is acquired through culture, beliefs and customs, as well as the social context in which they are inserted. Given this, we aim to discuss and understand, from Travaglia (2006), Bakhtin (1986), with the Portuguese Language PCN's, the process of teaching and learning Portuguese in elementary school I considering the main difficulties encountered by students and teachers. Therefore, the methodology adopted is bibliographic.

Keywords: Portuguese language. Challenges. Subject. Language. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ainda tem apresentado grandes desafios. É comum ouvirmos relatos de alunos que chegam ao 5º ano do ensino fundamental I com dificuldades de interpretar o que leem – e vemos que essa dificuldade é recorrente –, ainda mais quando consideramos a aquisição da norma culta da Língua Portuguesa, ou seja, a aprendizagem gramatical. É possível encontrar pessoas que já passaram pelo processo de escolarização, mas que ainda não conseguem escrever textos com o adequado uso dos elementos de coesão, por exemplo. Neste sentido, através de uma pesquisa bibliográfica, amparada nos PCN's e em autores como, por exemplo, Travaglia (2006), Bakhtin (1986), entre outros, nos propomos a responder a seguinte indagação: Quais são os desafios do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental I?

Apesar do processo educativo não acontecer somente na escola, a sociedade estabeleceu que é o ambiente escolar o responsável pela educação. Nessa perspectiva, não podemos enxergar a Língua Portuguesa apenas como um conjunto de regras a serem ensinadas e seguidas; ela se dá também por meio das relações e é por meio dela que conseguimos nos comunicar e assim vivermos em sociedade. Conforme afirma Bakhtin (2000):

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2000, p. 326).

Para que haja uma educação de qualidade deve-se, pensando nas necessidades do aprendente, oferecer meios de supri-las. Desta forma, é importante que se trabalhe essa disciplina de modo coerente, a fim de possibilitar ao aprendente a capacidade de explorar o mundo, criando, inventando e interagindo. “Ao discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, é importante lembrar que essa concepção dialógica de ensino não é nova e vem sendo difundida nas últimas décadas visando o pleno desenvolvimento dos educandos [...]” (SANTOS; DERING, 2019, p. 51). Logo, para isso, faz-se necessário identificar algumas lacunas deixadas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, oferecendo ao aluno uma aprendizagem significativa.

Partindo disso, é imprescindível que o professor contribua com o desenvolvimento linguístico do sujeito de forma integral, uma vez que esse desenvolvimento possibilitará que eles escolham a língua funcional adequada a cada momento, sendo possível que os educandos tenham condições para participar socialmente de forma ativa e crítica.

Compreender o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental I considerando os principais desafios encontrados por alunos e professores é o objetivo desse trabalho.

Mas para que isso ocorra se faz necessário refletir sobre a necessidade do ensino de Língua Portuguesa para a formação, bem como sobre seu aprendizado e desdobramentos no desenvolvimento linguístico do sujeito.

Devido ao fato de serem grandes e recorrentes os desafios no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o método qualitativo foi escolhido a fim de analisar e refletir sobre tais adversidades para encontrar ferramentas que possam mudar ou contribuir para um ensino e aprendizado significativo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo de base bibliográfica se configura como modalidade de pesquisa qualitativa. Assim sendo, o uso desse método facilitará a compreensão da pesquisa, de forma que o método qualitativo buscará aprofundar os nossos conhecimentos a cerca do tema escolhido com embasamento teórico e analisar quais são os desafios do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental I.

De acordo com Deslauriers (1991),

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Para tanto, fizemos a leitura de livros, artigos e outros textos científicos baseados em fundamentos teóricos que permitem compreender as reflexões, discussões, análise e conclusões dos autores abordados, a fim de compreender o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental I considerando os principais desafios encontrados por alunos e professores. Mas para que isso ocorra se faz necessário refletir sobre a necessidade do ensino de Língua Portuguesa para a formação, bem como sobre seu aprendizado e desdobramentos no desenvolvimento linguístico do sujeito. Tal reflexão só foi possível de ser realizada por intermédio de uma pesquisa amparada nos PCN's e em autores como, por exemplo, Travaglia (2006) e Bakhtin (1986).

O artigo segue a seguinte estrutura: introdução, em que apresentamos algumas reflexões acerca dos desafios do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental I; metodologia da pesquisa, que, com o objetivo de compreender esse processo de ensino e aprendizagem considerando as principais dificuldades encontradas por alunos e professores, sustentou-se nas reflexões de Travaglia e Bakhtin junto aos PCN's. Por fim, as considerações, que permeiam as práticas dos professores, uma vez que para que a aprendizagem ocorra e penetre em todas as parcelas da existência do ser, o aluno precisa ser protagonista no processo, mas isso só ocorrerá se o aprendizado

for significativo. Dessa forma, vê-se a necessidade de reformular as metodologias do ensino de Língua Portuguesa para garantir que, de fato, o aprendizado ocorra.

LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

A comunicação, enquanto fato social, é um dos elementos que constituem o processo educacional. A educação só será efetiva como sendo um ato comunicativo e um conjunto de procedimentos para a conexão entre as pessoas. Trata-se, portanto, de um eixo transversal na prática educacional entre professores e alunos. Dessa forma, ela será a base para as relações sociais, e só ocorrerá por meio do uso da linguagem. A linguagem é o código pelo qual o homem pode elaborar mensagens e emití-las para outrem, é a ferramenta utilizada para manifestar sentimentos, conceitos e ideias, e é por meio dela que o indivíduo se expressa e interage com o mundo em que vive de forma crítica e ativa.

Vemos então que a fala/leitura e a escrita são fatores essenciais a todas as pessoas e está presente em, praticamente, todas as atividades que executamos no dia a dia. Deste modo:

Entendemos que a leitura pode ser trabalhada de forma que busque trazer reflexões do sujeito frente ao mundo, visto, principalmente, a gama de informações que recebemos. Contudo, os materiais de leitura – bem como de leitura literária – na escola parecem não contribuir como deveriam, visto que, muitas vezes, não são atraentes para os olhares curiosos das crianças e adolescentes, apesar de serem destinados a elas. (SILVA, DERING, 2020, p. 80)

Entretanto, muito mais do que falar/ler e escrever, é preciso interpretar, ou seja, compreender o que se foi dito/lido. Nesse sentido, a gramática, além de apresentar regras, também exerce a função de analisar as estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permitem usar sua língua e descrever o sistema de um idioma. É, segundo definição do Dicionário Aurélio, “o estudo ou tratado dos fatos da linguagem, falada e escrita, e das leis naturais que a regulam”. Assim, uma vez que a gramática é um dos eixos da Língua Portuguesa, é por meio dela que seremos capazes de escrever e nos comunicar melhor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), apontam que:

O espaço da língua portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, fazer compreender que na linguagem é possível transformar/ reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano. Enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante como outros textos (BRASIL, 2000, p. 22-23).

Segundo Travaglia (2006), o ensino da língua materna visa ampliar os saberes linguísticos do aluno, que são indispensáveis para que se participe ativamente da sociedade. Afinal, para que haja essa participação de forma efetiva é necessário que ocorra, de fato, a comunicação. Ou seja, uma plena interação entre locutor e interlocutor.

Ao longo do ensino fundamental, partindo da prática pedagógica de Língua Portuguesa, Santos (2009) diz que o aluno deve apropriar-se de um conjunto de conhecimentos para que competências e habilidades possam ser construídas, além de alguns valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem, sugeridos em sala de aulas, a fim de que o aluno seja capaz de assumir uma postura ética e responsável como usuário da Língua Portuguesa nas práticas sociais.

Além disso, os próprios PCN's também mostram a importância do estudo de Língua Portuguesa ao dizer que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

Embora o uso da Língua Portuguesa esteja arraigado desde a infância, percebe-se que falar, apenas, não basta. Deve-se saber ler, escrever, interpretar, e fazer isso bem, uma vez que dominar o Português é a condição fundamental para que haja uma boa comunicação, para o sucesso profissional, além de ser indispensável para o aprendizado de outras disciplinas.

Sobre isso, Duarte (2005) acrescenta que:

A atividade vital humana, sendo originariamente coletiva, exige, portanto, a atividade comunicativa. A atividade de comunicação foi, ao longo da história primitiva, se objetivando em processos que geraram a linguagem. [...] Sem apropriar-se da linguagem, dos objetos e dos usos e costumes ninguém pode existir enquanto ser humano. (DUARTE, apud Cavalcante, 2005, s/p)

Portanto, vemos o quão importante é esse fator no processo de construção enquanto sujeito, pois a partir da linguagem os indivíduos vão se apropriando da realidade e construindo conceitos que irão permitir que se desenvolvam e assim possam agir no mundo, de forma a mudá-lo e imprimir nele seu modo de pensar (subjetividade). Vale ressaltar que esse processo de objetivação-subjetivação varia de sujeito para sujeito, uma vez que são vários os fatores que influenciam nesse processo de construção.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Além de uma concepção de língua e/ou linguagem por parte dos professores e de seus livros didáticos, observamos que o ensino da Língua Portuguesa está diretamente ligado a um tipo específico de gramática. Sobre isso, basicamente, segundo Travaglia, há três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada.

Conforme Antunes (2003):

Quando alguém é capaz de falar uma língua, é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza pragmática) na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras da formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática. (ANTUNES, 2003, p. 85-86)

Sendo assim, a gramática normativa funciona como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas para falar e escrever bem. Todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações, ou seja, tudo que foge a esse padrão é "errado", há apenas uma forma correta. A gramática descritiva não aponta erros, ela identifica as formas de comunicação existentes, descrevendo a estrutura e o funcionamento da língua. Já a internalizada percebe a gramática como um conjunto de regras que o falante domina e que utiliza em determinada situação de interação, de maneira que as frases e sequências das palavras são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

Para que a prática pedagógica aconteça, é necessário que o professor tenha uma concepção de linguagem inerente a sua prática. De acordo com Travaglia (2002, p.21), "(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação".

No que diz respeito às concepções de linguagem, podemos classificá-las em:

- Linguagem como expressão do pensamento (ensino prescritivo/normativo): onde existe apenas uma norma/regra para falar e escrever bem e todas as outras formas de comunicação são desconsideradas.
- Linguagem como instrumento de comunicação (ensino descritivo): a linguagem é percebida como um meio para comunicação. O falante (emissor) tem em sua mente uma mensagem (código) a transmitir a um ouvinte (receptor).
- Linguagem como meio de interação (ensino interacional): toda atividade humana está relacionada com a utilização da língua e o que é dito provoca uma ação no interlocutor. Ou seja, a linguagem (adequada a cada ambiente) é vista como uma interação humana.

Bakhtin (1986) ressalta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p.123)

Diante disso, são as concepções de linguagem e os tipos de gramática que irão ditar a forma pela qual o ensino de Língua Portuguesa ocorrerá. Mas é válido ressaltar que, não há certo e errado, apenas o adequado e o inadequado. O respeito à variação linguística, seja ela qual for, precisa existir e, por isso,

deve ser ensinado. O aprendente precisa ser capaz de identificar, nas suas situações de interação, a variante existente, tendo em sua mente a norma padrão e ainda assim, conseguir se comunicar de forma adequada. Ou seja, o ensino deve ter, prioritariamente, como objetivo, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

O ensino de Língua Portuguesa deve ilustrar a importância de o saber falar e escrever de forma culta, entretanto, é necessário respeitar e considerar as individualidades do aluno tornando-o capaz de identificar as variadas linguagens e saber utilizá-las em momentos apropriados.

De acordo com Heidegger:

A linguagem é a casa do ser. O homem, habitando-a, existe. Ela se constitui a passagem obrigatória de todos os trajetos do pensamento, revelando em palavras a existência do ser homem, de sua essência. O homem é o pastor do ser, seu guardião. Nesse caso, guarda o sentido do ser, ou seja, cuida de ser através da linguagem. (HEIDEGGER, 1991; apud SANTOS, 2009; p.60).

Para que verdadeiramente a aprendizagem aconteça, faz-se necessário que se mude essa concepção mecânica da Língua Portuguesa. Também é preciso que a falta de leitura e interpretação de textos, as evasões da Língua Portuguesa, a pronúncia das palavras, as concordâncias verbais, entre outros aspectos, bem como, os problemas relacionados ao ensino da língua sejam solucionados.

Diante disso, Leite (1997) afirma que:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culta, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...) (LEITE, 1997, p. 24)

Quando se pensa em ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, deve-se valorizar as práticas discursivas (leitura, oralidade e escrita), o contato com obra ao ensinar literatura; a experiência de leitura, como meio de o aluno ler, interpretar, para posteriormente produzir textos dos mais variados gêneros; o aprimoramento linguístico e a interação entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Destaca-se, nesse ponto, que: “A literatura, como formação humana, cumpre seu papel quando se é lida e não quando exclui obras ou autores pelo estabelecimento do que seja cultura maior ou menor.” (DERING, MARTINS, SILVA, 2019, p. 303). Logo, a literatura, no contexto proposto, deve ser vista como uma prática discursiva rica no processo ensino-aprendizagem.

Atrelado a isso, portanto, vê-se a necessidade de rever a postura do professor frente a essas situações; uma vez que eles mudam as concepções, mas não as praticam. Segundo Venturi (2013):

Para ser um bom professor, nada mais relevante que a didática, com a premissa de que no ambiente da sala de aula são intensas e constantes as mudanças, o que requer reciclagem continuada. Destarte, a simbiose entre a paixão pelo ensino e a vontade de investir na própria formação demonstram quem realmente quer ser um bom didata. O professor deve ser um eterno aprendiz, mantendo-se atualizado

nos avanços da sua matéria e das novas práticas e tecnologias educacionais. Aula que tem de ser dada merece ser bem dada e, para tanto, bem preparada. É um ganha-ganha, pois agrega valores ao aluno e ao professor. (VENTURI, 2013)

A didática do professor é de fundamental importância para que as aulas funcionem de fato. Devemos internalizar que o professor só ensina quando o aluno aprende e não o contrário, a aprendizagem sempre deve ser colocada como mais importante do que o ensino. Muitos acreditam que os fracassos escolares são originados dos problemas de aprendizagem, mas não se questionam que o problema pode estar na deficiência da ensinagem.

OS DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM, GRAMÁTICA, COMUNICAÇÃO E ENSINO

Contraposta às outras disciplinas, o ensino de Língua Portuguesa é considerado de alto nível de complexidade. Isso se deve ao uso de metodologias que não valorizam o conhecimento do educando e que consideram a gramática normativa como única correta. Selbach (2010), afirma que:

Sob certos aspectos, o aluno que aprende matemática, geografia, história, ciências ou ainda outro agrupamento conceitual sente que está como que aprendendo a andar de bicicleta e, assim, firmará seu progresso em cada manifestação onde esse saber se expõe. A Língua Portuguesa, desde o berço praticada e frequente para o aluno antes de chegar à escola e antes da aula começar, é vista mais ou menos como um complemento de um aperfeiçoamento que o melhora, mas não o inova. (SELBACH, 2010, p. 43)

O processo educativo não acontece somente na escola, mas a sociedade estabeleceu que o ambiente escolar é socialmente responsável pela educação, então os saberes apreendidos fora desse ambiente (educação informal) são colocados como menos importantes. O resultado da exclusão desses saberes que foram internalizados fora da escola é uma aprendizagem sem significado.

Para que a aprendizagem ocorra, ela precisa ser significativa e o aluno tem que ser sujeito do processo. Rogers (2001, p. 01) conceitua a aprendizagem significativa como sendo mais do que uma acumulação de fatos, mas uma aprendizagem que provoca modificação quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolherá ou nas suas atitudes e personalidade. Uma aprendizagem que penetra em todas as parcelas da existência do ser.

Além desse estranhamento em relação à Língua Portuguesa, o confronto entre o método tradicional e as novas visões educacionais geram, no educador, dificuldades na adequação do melhor método para cada situação educacional. É através dessa adequação que o professor possibilitará a aprendizagem e a produção de conhecimentos por parte do educando.

Possenti (1996) diz que:

Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situação real. (POSSENTI, 1996, p. 54)

Pode-se considerar que os mecanismos de alfabetização que buscam codificar e decodificar símbolos linguísticos são insuficientes no âmbito do letramento, que desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. O sujeito letrado vai além dessa codificação e decodificação, ele é capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos diferentes contextos que se insere.

A respeito do letramento, ele é um verbete novo e técnico que surge a partir de uma constatação da realidade social de que não basta somente saber ler e escrever, mas apropriar-se das práticas sociais do ler e escrever, ou seja, tornar-se uma pessoa capaz de usar a escrita e a leitura com desenvoltura, utilizando-as com propriedade para que consiga dar conta das atribuições pessoais e profissionais que o novo cenário social exige.

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando “letramento”. (MORTATTI, 2004, p. 34)

A partir de Mortatti (2004), percebemos que se faz necessário que o indivíduo consiga fazer uso da leitura e escrita de forma consciente, de modo a atender a demanda social. Desse modo, a ausência de letramento é intrínseca ao fracasso escolar referente à escrita e leitura. O que nos mostra que é preciso reformular as metodologias do ensino de Língua Portuguesa para garantir, de fato, um pleno aprendizado.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (1997):

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p. 14)

É válido afirmar que são muitos os desafios incorporados ao ensino de Língua Portuguesa, desafios esses que já surgem no início do processo de aquisição da leitura e escrita. O professor, nesse aspecto, pode fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem, introduzindo metodologias ativas em

que o aluno se torna sujeito de sua produção de conhecimento, ou seja, o protagonista do seu desenvolvimento.

É preciso encontrar as falhas que existem no ensino e, de acordo com os PCN's, considerar alguns aspectos, como: os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, o nível de complexidade dos diferentes conteúdos e o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo. Tais aspectos só ocorrerão quando o professor regente tiver um olhar sensível, que percebe e se atenta para todas essas questões e faz algo para mudá-las, utilizando diversas metodologias que contribuirão para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, torna-se possível fazer uma ponte entre a metodologia correta, os recursos didáticos favoráveis e o novo conteúdo a ser ensinado.

CONSIDERAÇÕES

Discutir sobre os desafios do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental I é, sem dúvida, algo que não se finda em uma pesquisa. Vários pontos devem ser levantados, como: as dificuldades encontradas tanto pelos alunos quanto pelos professores para que ocorra um desenvolvimento linguístico favorável; como se dá a constituição desse indivíduo enquanto sujeito e os fatores que influenciam nesse processo de construção.

Diante da discussão e problematização do tema foi possível concluir que o ensino da língua materna visa ampliar os saberes linguísticos do aluno, que são indispensáveis para que se participe ativamente da sociedade. Não basta apenas saber falar, é preciso saber ler, escrever e interpretar bem, uma vez que dominar o Português é a condição fundamental para que haja uma boa comunicação, que é a base das relações sociais. É a partir da linguagem que os indivíduos vão se apropriando da realidade e construindo conceitos que irão permitir que se desenvolvam e assim possam agir no mundo, de forma a mudá-lo e imprimir nele sua subjetividade.

O ensino da Língua Portuguesa está diretamente ligado às concepções de linguagem e tipos de gramática e são tais fatores que irão ditar a forma pela qual o ensino ocorrerá. Entretanto, é importante salientar que o respeito à variação linguística, seja ela qual for, deve existir e o aprendente precisa ser capaz de identificar, nas suas situações de interação, a variante existente, tendo em sua mente a norma padrão e ainda assim, conseguir se comunicar de forma apropriada, empregando adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Para isso, o professor deve valorizar as práticas discursivas e fazer uso de atividades que envolvam leitura, interpretação, produção e o contato com diversos materiais que promovam a interação e o aprimoramento linguístico do sujeito.

Para que a aprendizagem ocorra, ela precisa ser significativa, penetrar em todas as parcelas da existência do ser, e o aluno precisa ser protagonista no processo. Dessa forma, vê-se a necessidade de

reformular as metodologias do ensino de Língua Portuguesa para garantir que, de fato, o aprendizado ocorra. Nesse aspecto, o professor pode fazer toda a diferença, introduzindo metodologias ativas em que os alunos se tornem sujeitos de suas produções de conhecimento, considerando os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao que se pretende ensinar e verificando o nível de complexidade dos diferentes conteúdos e o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo.

São muitos os desafios incorporados ao ensino de Língua Portuguesa, entretanto, fazer uma ponte entre a metodologia correta, os recursos didáticos favoráveis e o novo conteúdo a ser ensinado, é o caminho para que os educandos se desenvolvam e sejam capazes de explorar o mundo, criando, inventando e interagindo socialmente de forma ativa e crítica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **9**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos. Brasília: 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 2000).
- CAVALCANTE, M. S. A. O. **O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács**. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2005, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2005, s.p. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaDoSocorroAguiarDeOliveiraCavalcante.pdf> Acesso em 12 nov. 2015.
- DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. "A formação do sujeito-leitor pela experiencição do ato de ler: breves considerações". In. Schütz, Jenerton Alan et al. **Pesquisas e escritas em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília, ed. Da UNB, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOVE motivos para estudar português. **Grupo Preve**. Disponível em: <https://grupopreve.com.br/noticias/9-motivos-para-estudar-portugues> Acesso em: 25 de out. de 2019.

DITO fatores que mostram a importância do português no cotidiano. **Canal do ensino**. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/8-fatores-que-mostram-a-importancia-do-portugues-no-cotidiano> . Acesso em: 25 de out. de 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed. São Paulo: Martins, 2001.

SANTOS, Lucas Barbosa dos; DERING, Renato de Oliveira. As contribuições da sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Forproll**. Diamantina, Vol. 03, n. 01, p. 45-82, jan./jun. 2019.

SANTOS, Veraluci Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.1 – 2020.

SELBACH, Simone *et al*. **Língua Portuguesa e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VENTURI, Jacir J. O foco deve ser a aprendizagem não a “ensinagem”. **Linha Direta**, 2013. Disponível em: <https://www.linhadireta.com.br/publico/imagens/pilares/dqg67vpzpbwq.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2019.

Andressa Simões
Andrade

Especialista em Psicopedagogia
(ICG). Graduada em Pedagogia
(Centro Universitário de Goiás).

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/9226413418656452>

E-mail:
andressasimoes94@gmail.com

Sílvia Mara Afonso da
Silva

Graduada em Pedagogia (UFG).
Professora da rede particular
de Ensino de Goiânia.

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/8231229786661920>

E-mail: silvia.afonso@live.com.pt

Jorge Lucas Marcelo
dos Santos

Mestre em Educação,
Linguagem e Tecnologia, pela da
Universidade Estadual de Goiás
- UEG. Formou-se em Letras
pela Universidade Federal de
Goiás - UFG, e em Pedagogia
pela FAFIBE.

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/2315543302516594>

Orcid: 0000-0002-9723-4326

E-mail:
jorgelucasletras@hotmail.com

Recebido: 12/02/2020

Aceito: 21/02/2020



UTILIZAÇÃO DE CETAMINA EM UMA CLÍNICA VETERINÁRIA ESCOLA DE GOIÁS

CASE STUDY OF KETAMINE'S USE IN A VETERINARY UNIVERSITY CLINIC OF GOIÁS

Caroline Christine Pincela da Costa
Lidiane Cardoso Martins
Ronaldo Alves Pereira-Junior

RESUMO: A cetamina é um anestésico dissociativo que atua principalmente em receptores N-metil-D-aspartato (NMDA) e possui, além do efeito anestésico, propriedades analgésicas e anti-inflamatórias. Na medicina veterinária, sua utilização envolve indução anestésica ou contenção química. Seu uso isolado causa hipertonicidade, paralisia muscular generalizada e pós-operatório dificultado, e, por tais motivos, é utilizada, na maioria das vezes, de forma combinada a sedativos, ansiolíticos e miorelaxantes. O presente estudo objetivou relatar a casuística do uso de cetamina em protocolos anestésicos, bem como os próprios protocolos mais utilizados no âmbito da medicina veterinária. Para tal análise, foi realizada uma pesquisa documental em fichas de anestesiologia de uma clínica veterinária escola, associada a uma revisão integrativa de literatura para referencial teórico. De 150 fichas sorteadas de forma aleatória, 80 relatavam o uso da cetamina em caninos, felinos e equinos. A pesquisa bibliográfica não trouxe relatos do uso isolado da cetamina, que foi comumente associada a benzodiazepínicos como midazolam e diazepam, o que foi confirmado com os dados obtidos nas fichas analisadas.

Palavras-chave: Cetamina, anestésico dissociativo, medicina veterinária.

ABSTRACT: The ketamine is a dissociative anesthetic that acts mostly on N-methyl-D-aspartate (NMDA) receptors. In addition to the anesthetic effect, ketamine has analgesic and anti-inflammatory properties. In veterinary medicine, its use involves anesthetic induction or chemical containment. Its isolated use causes hypertonicity, generalized muscular paralysis and difficult postoperative; been used, in most cases, combined with sedatives, anxiolytics and myorelaxants. The present study aimed to report the use of ketamine in anesthetic protocols, as well as the protocols most used in veterinary medicine. For this analysis, a documentary research was conducted on anesthesiology records from a veterinary school clinic, associated with an integrative literature review for theoretical reference. Of 150 randomly selected tokens, 80 reported the use of ketamine in canines, felines and horses. The literature reviews did not report the isolated use of ketamine, which has been commonly associated with benzodiazepines such as midazolam and diazepam, which was confirmed with the data obtained in the analyzed datasets

Keywords: Ketamine, dissociative anesthetic, veterinary medicine.

INTRODUÇÃO

A cetamina (cloridrato de 2-(*o*-clorofenol)-2-(metilamino)-ciclo-hexano) é um derivado da fenilciclidina, classificada como anestésico dissociativo por promover a dissociação dos sistemas talamocortical e límbico. Tal tipo de anestesia promove um estado de catalepsia, onde os olhos permanecem abertos e os reflexos de deglutição inalterados (MARTINEZ-TABDADA e LEECE, 2014). A cetamina possui ação em diversos receptores, atuando como antagonista não competitivo dos receptores N-metil-D-aspartato (NMDA), reduzindo a liberação pré-sináptica de glutamato, que é um neurotransmissor excitatório da via primária eferente da dor, principal alvo da terapia antiálgica (VOLPATO et al., 2016). Ao ocupar os sítios de ligação de fenilciclidina, impede-se a ligação do glutamato em um neurotransmissor excitatório. Além disso, também possui ação antagonista de receptores muscarínicos e nicotínicos; fraca afinidade pelos receptores opióides e ativação parcial dos neurônios da via noradrenérgica e serotoninérgica do sistema nervoso central. Também interage com canais de cálcio regulados por voltagem (LUMB e JONES, 2015; FERNANDES et al., 2016).

Além do efeito anestésico, a cetamina também foi relatada por possuir propriedades analgésicas e anti-hiperalgésicas em doses mais baixas do que as anestésicas, usada no controle da dor moderada a grave (RONDON et al., 2015; BRESSAN et al., 2017). Fernandes et al. (2016) também relatam efeito antiinflamatório da mesma, ao atuar em células do sistema imune, como macrófagos e leucócitos e ao diminuir citocinas.

Comercialmente, a cetamina está disponível em solução injetável nas concentrações de 5 a 10% na forma de mistura racêmica ou de isômero S(+), e provoca inconsciência e analgesia dose-dependentes (FERNANDES et al., 2016). Os anestésicos dissociativos, diferente dos barbitúricos e de outros anestésicos injetáveis, podem ser administrados pela via intramuscular e também pela via intravenosa, e neste último caso, o pico de seu efeito ocorre após 1 a 2 minutos, durando entre 10 e 20 minutos, o que está relacionado com suas características altamente lipofílicas (RONDON et al., 2015).

Na medicina veterinária, a cetamina é utilizada para indução anestésica ou para contenção química em diversas espécies e majoritariamente combinada na forma de analgesia multimodal, com a associação de fármacos, sendo poucas vezes utilizada de forma isolada. Sua alta aplicabilidade se deve, entre outros fatores, à sua grande margem de segurança, onde as doses comumente aplicadas estão bem distantes da dose letal (RONDON et al., 2015; FERNANDES et al., 2016; BRESSAN et al., 2017).

O uso isolado de cetamina causa hipertonicidade, paralisia muscular generalizada e pós-operatório dificultado. Por tais motivos, a cetamina é utilizada de forma combinada a sedativos, ansiolíticos e miorelaxantes, como os benzodiazepínicos midazolam e diazepam. Também entram nas associações os opióides e anestésicos locais, como a lidocaína, onde estes atuarão não somente na analgesia, mas

também na redução de doses dos anestésicos, o que conseqüentemente leva a uma redução de efeitos colaterais (RE et al., 2016; MÓDULO et al., 2017).

Em função da importância da cetamina para a clínica e cirurgia veterinária, o presente estudo tem como objetivo relatar a casuística do uso de cetamina em protocolos anestésicos, bem como os próprios protocolos mais utilizados no âmbito da medicina veterinária.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi dividido em duas etapas: pesquisa documental e revisão integrativa de literatura. Na primeira etapa, com o objetivo de relatar a casuística do uso de cetamina em protocolos anestésicos, bem como suas principais associações em medicina veterinária, foram analisadas fichas de anesthesiologia da clínica veterinária escola da Faculdade Objetivo, em Goiânia - Goiás.

Um total de 150 fichas anestésicas, do período de 2013 a 2018, foram escolhidas de forma aleatória. As fichas analisadas poderiam conter ou não a cetamina nos protocolos. As fichas foram subdivididas em grupos de acordo com a espécie atendida: felinos, caninos, equinos, suínos e ruminantes. Nenhuma das fichas sorteadas abordavam protocolos para suínos ou ruminantes.

Como referencial teórico, para responder à questão norteadora do estudo (“De que forma e com quais associações a cetamina é utilizada na medicina veterinária?”) foi realizada uma revisão integrativa de literatura, onde a busca por artigos ocorreu em novembro de 2018 em três bases de dados: SciELO (Scientific Electronic Library Online), PubMed e BVS-VET (Biblioteca Virtual em Medicina Veterinária e Zootecnia). Para a pesquisa, foram utilizados os descritores cruzados “ketamine” e “veterinary hospital” pelo MeSH (Medical Subject Headings) e “cetamina” e “medicina veterinária” pelo DeCS (Descritores em Ciências de Saúde).

Os critérios para inclusão das publicações na presente busca foram: artigos em português, inglês e espanhol, publicados nos últimos 5 anos (entre janeiro 2013 e novembro de 2018). Os critérios para a exclusão das publicações na busca foram: teses e dissertações, artigos em duplicidade, artigos que abordavam o uso de cetamina em humanos, artigos cujo idioma fogem dos critérios de inclusão, publicações que apesar de constarem em periódicos, não se tratavam de artigos, revisões bibliográficas e artigos que abordavam o uso de cetamina em animais incompatíveis com os atendidos na clínica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa documental, após triagem dos dados, as fichas foram divididas em grupos de felinos, caninos e equinos, sendo que das 150 fichas, 110 (73%) eram de cães, 31 (21%) eram de gatos e apenas 9 (6%) eram de cavalos (Figura 1). As fichas foram separadas de acordo com o protocolo anestésico, relatando ou não o uso da cetamina. De todas as fichas analisadas, 80 (53%) continham a cetamina em seu protocolo anestésico e 70 (47%) não descreviam seu uso (Figura 2).

Como resultado da revisão bibliográfica (Figura 3), foram obtidos, inicialmente, um total de 179 referências. Após a aplicação dos filtros que delimitam os critérios de inclusão, 76 artigos foram selecionados. Com os critérios de exclusão, 18 artigos se tornaram objeto de estudo. Dentre os 76 artigos selecionados, 35 foram retirados após a leitura dos títulos, selecionando assim 41 artigos para a leitura do resumo, e, após a leitura dos mesmos, 16 artigos foram removidos e 25 foram eleitos para a leitura na íntegra. Após esta etapa, 07 artigos foram excluídos e 18 foram selecionados para integrar o referencial teórico deste estudo.

Figura 1. Resultado da pesquisa documental separada por grupos de animais atendidos na clínica.

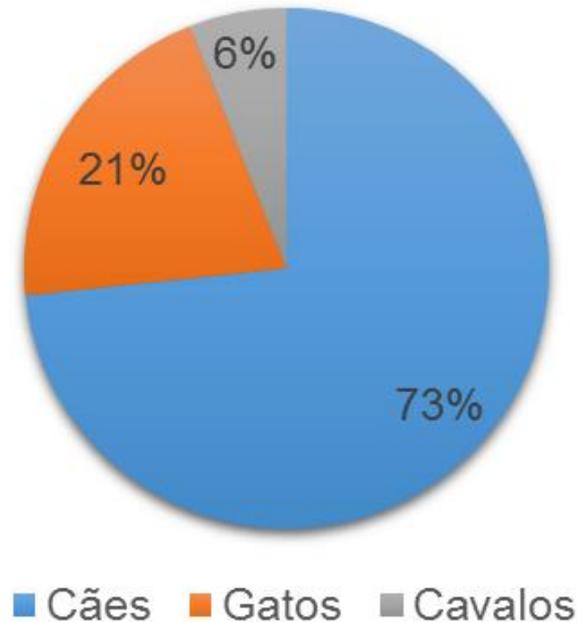


Figura 2. Resultado da análise das fichas de acordo com a utilização de cetamina.

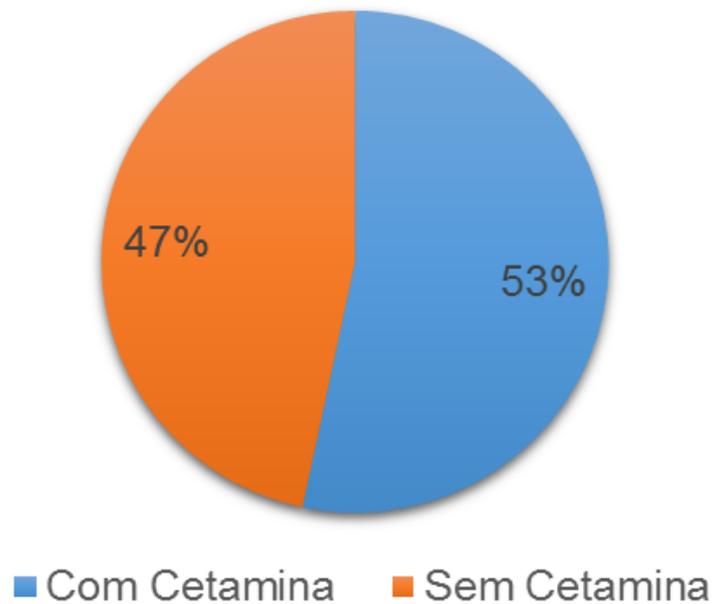
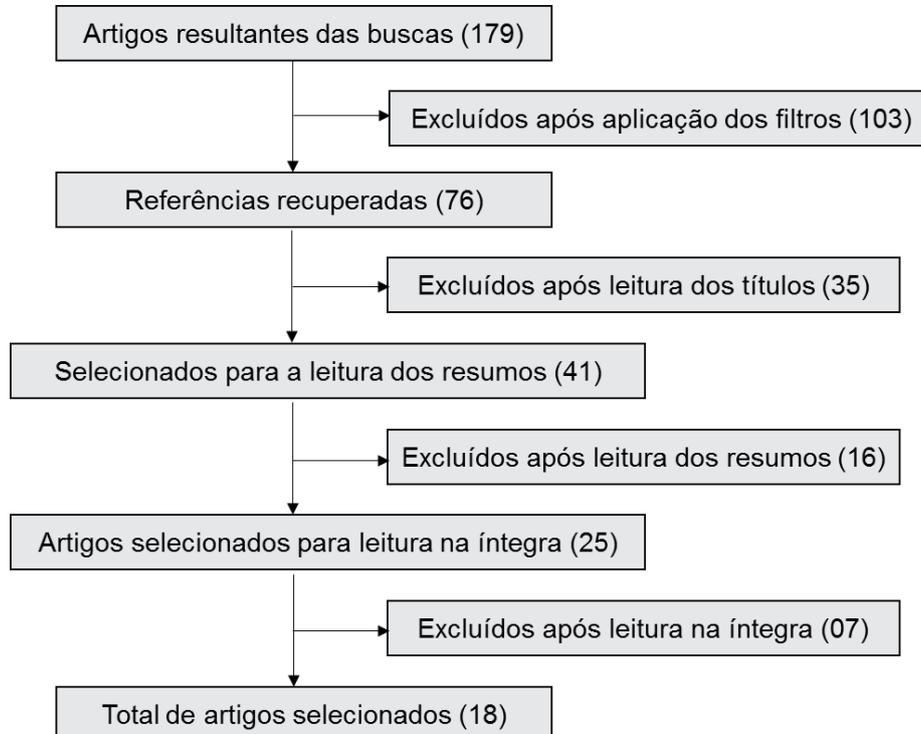


Figura 3. Fluxograma do processo de revisão integrativa.



Caninos

Entre as 150 fichas analisadas, 110 eram de cães e destas, 41 fichas (37%) apontavam o uso da cetamina nos protocolos anestésicos e 69 fichas (63%) relatavam o uso de outros fármacos. A cetamina só foi utilizada de forma isolada em apenas um caso e a indução da anestesia usando-a como único agente pode resultar em rigidez muscular, movimentos espontâneos e recuperação indesejável, por isso, é habitualmente associada a benzodiazepínicos como agentes de coindução (LUMB e JONES, 2015).

Em apenas 6 casos a cetamina foi utilizada sem associação a benzodiazepínicos. Os dois protocolos anestésicos mais comuns contendo a cetamina foram: (1) Acepromazina + Cetamina + Meperidina (Petidina) + Midazolam – 12 fichas (23%) e (2) Acepromazina + Cetamina + Midazolam + Morfina – 9 fichas (18%). Outros protocolos com cetamina somaram 59%, representados por uma variedade de associações.

As fichas que não utilizaram a cetamina foram a maioria. Nestas fichas, os três protocolos anestésicos mais comuns foram: (1) a associação de Morfina e Propofol – 12 fichas (15%); (2) Acepromazina + Meperidina (Petidina) + Propofol e (3) Meperidina (Petidina) + Propofol, com 8 fichas cada (10% respectivamente). Outros protocolos somaram 65%, representados por uma variedade de associações.

Foi realizada também uma análise da medicação de manutenção. O uso do Isoflurano foi predominante: 54 fichas, sendo que em uma delas ele era associado com infusão de cetamina. Somente uma ficha utilizou a cetamina isoladamente para manutenção e outras duas fichas a associaram com Midazolam. O uso do Propofol constava em 3 fichas enquanto o Halotano e a Lidocaína foram relatados em uma única ficha cada. As fichas restantes (48 fichas) não relatavam o uso de medicamentos para manutenção.

Bornkamp et al. (2016) avaliaram os efeitos da indução anestésica com benzodiazepínicos + cetamina ou propofol na hipotermia de cadelas sujeitas a ovariosalpingohisterectomia (OSH). A administração intravenosa de cetamina + benzodiazepínicos ou propofol + benzodiazepínicos resultou em hipotermia em 5 minutos após a indução da anestesia. No entanto, os cães que receberam a combinação propofol + benzodiazepínicos obtiveram uma maior diminuição de temperatura e um intervalo mais longo para a restauração da normotermia do que os cães que receberam a combinação cetamina + benzodiazepínicos. Os autores sugerem fornecimento de suporte térmico após indução de anestesia geral, particularmente quando uma combinação de propofol-benzodiazepínicos.

De todas as fichas de caninos analisadas na clínica, 41 relatavam o uso da cetamina e, em 34 ela estava associada à benzodiazepínicos, ilustrando um protocolo recorrentemente utilizado. Das 69 fichas que não

usaram cetamina, apenas 11 associaram o propofol à benzodiazepínicos, mostrando um protocolo pouco comum na clínica.

Martinez-Taboada e Leece (2014) compararam, em cães, o efeito de indução anestésica do propofol em uma mistura de cetamina + propofol, denominada pelos autores de cetofol. Essa mistura revelou nos cães parâmetros hemodinâmicos superiores ao propofol, entretanto, demonstrou maior depressão respiratória quando comparada ao uso isolado do propofol, sugerindo um uso com cautela ou com associações miorelaxantes. O cetofol também proporcionou melhor intubação traqueal e indução das características da anestesia. Entre as fichas analisadas, nenhuma constava o uso isolado de cetamina + propofol. Todavia, 13 das 41 fichas que continham cetamina a associaram com propofol e outros fármacos.

Almeida et al. (2013) analisaram a analgesia pós-operatória de cadelas submetidas a OSH medicadas com cetamina isoladamente ou em conjunto a morfina, administradas via intramuscular como medicação pré-anestésica. Seu estudo mostrou que tanto a associação quanto a utilização isolada de cetamina promoveu analgesia superior a morfina e assim, a cetamina pode ser utilizada como analgésico pós-operatório. Nos vários procedimentos realizados na clínica, a cetamina foi utilizada de forma isolada em apenas um caso, e, em nenhum caso ela foi utilizada juntamente com a morfina sem a associação de outros fármacos. O uso de cetamina + morfina + outros medicamentos foram relatados somente em 12 de 41 fichas.

Silva et al. (2013) utilizaram cetamina S (+), morfina e bupivacaína com o objetivo de somar beneficemente o efeito dos fármacos em um cão sujeito a hemipelvectomy no tratamento da dor pós-operatória com o uso de baixas dosagens de cetamina, anestésicos locais e fármacos opióides. O procedimento, segundo os autores, é marcado por dor intensa no pós-operatório e tal associação trouxe ótima analgesia por um período de 24 horas. Não foram relatados casos em que a cetamina foi utilizada em associação com a morfina e a bupivacaína, todavia, o uso destes com outros fármacos estiveram presentes em 2 fichas.

Monzem et al. (2017) utilizaram como anestesia total, por via intravenosa, propofol associado ao fentanil, lidocaína ou cetamina em cadelas submetidas à OSH. A infusão contínua de fentanil, lidocaína e cetamina garantiram estabilidade cardiovascular e boa recuperação anestésica quando se associa tais medicações ao propofol, porém tal protocolo causou depressão respiratória. O uso de cetamina ou lidocaína + propofol + fentanil foi relatado em 11 das 110 fichas analisadas, sendo a utilização do fentanil pouco relatada não somente em OSH, mas na clínica como um todo.

Belmonte et al. (2013) anestesiaram cães com infusão contínua de morfina ou fentanil associados a lidocaína e cetamina + isoflurano para a manutenção, registrando que tanto o uso de morfina quanto o uso de fentanil mostraram efeitos semelhantes sem alterações nos parâmetros de frequência cardíaca, oxigenação, saturação da oxi-hemoglobina, tensão de dióxido de carbono expirado, pressão arterial sistólica e diastólica e temperatura esofágica. Entre as 41 fichas analisadas, apenas uma utilizou a cetamina com infusão contínua juntamente com o isoflurano, porém ambos estavam associados ao butorfanol e ao propofol.

Apesar de não constar nas fichas analisadas, Bressan et al. (2017) sugerem que a associação de acepromazina e morfina como medicação pré-anestésica e o uso de cetamina via intramuscular produzem redução da concentração alveolar mínima de isoflurano em cães, efeito que é ainda mais significativo utilizando o isômero S (+).

Rondon et al. (2015) avaliaram o uso da injeção subaracnóidea de ifenprodil, inibidor do receptor NMDA imediatamente antes da injeção subaracnoidea de cetamina. Tal medicamento não foi descrito nas fichas, visto que não é padronizado na clínica. Neste estudo, o uso destes fármacos mostrou aumento da cetamina em cães submetidos a uma incisão cutânea e tecidos subcutâneos.

White e Yates (2017) compararam o efeito clínico da alfaxalona, da cetamina e do propofol seguido de uma pré-medicação com dexmedetomidina e metadona em cães. Os autores concluíram que todos os três agentes de indução fornecem condições clínicas consistentes, reprodutíveis e clinicamente semelhantes, após medicação prévia com dexmedetomidina e metadona, e são altamente adequadas para o ensino e para aplicações em protocolos. A dexmedetomidina e a alfaxalona também fazem parte dos medicamentos não padronizados pela clínica avaliada.

Liao et al. (2014) avaliaram a diminuição de valores de Proteína C Reativa (PCR) pós-operatória em cães com piometra através do uso de baixas doses de cetamina no período perioperatório. A cetamina possui efeito inibitório de citocinas pró inflamatórias como a IL-6 e Fator de Necrose Tumoral (TNF). Os autores relataram que os níveis séricos de PCR diminuíram significativamente em cadelas com piometra submetidas a ovariectomia, reforçando assim a atividade anti-inflamatória da cetamina. As fichas da clínica analisada não traziam informações sobre a medicação utilizada no pós-operatório.

Felinos

Para os felinos, 31 fichas foram sorteadas e deste total, 30 fichas (97%) indicavam o uso da cetamina como parte da medicação pré-anestésica. O protocolo mais utilizado foi: Acepromazina + Cetamina +

Meperidina (Petidina) + Midazolam – 12 fichas (29%). Duas fichas (6%) associaram a Cetamina + Diazepam + Tramadol e Xilazina. Em um único caso a cetamina foi usada sem nenhuma associação (3%). Outros protocolos relatando seu uso associado somaram 62%. Para a única ficha em que não constava o uso da cetamina, a medicação utilizada uniu outro anestésico dissociativo (Tiletamina) a um benzodiazepínico (Zolazepam): Acepromazina + Zoletil[®] (associação de Tiletamina e Zolazepam) + Morfina.

Para manutenção, apenas 7 fichas relatavam uso de medicamentos para manutenção estando distribuídos em 3 fichas para uso isolado da Cetamina, 2 para Isoflurano e para Cetamina + Midazolam e 1 para *bolus* de Cetamina. As outras 24 fichas não relatavam uso de fármacos para realizar manutenção.

Tocheto et al. (2015) avaliaram os valores de Troponina I bem como o eletrocardiograma e ecocardiograma em gatos saudáveis sedados com cetamina e midazolam, suplementados ou não com oxigênio. O uso da cetamina em conjunto com o midazolam não alterou os parâmetros eletrocardiográficos, entretanto, promoveu aumento da concentração de Troponina I sérica, além de reduzir o débito cardíaco. A suplementação com oxigênio por máscara facial não amenizou as alterações. O uso único de cetamina e midazolam não foi descrito em nenhuma das fichas sobre felinos, entretanto a sua combinação a outros fármacos foi largamente empregada, descrita em 24 das 30 fichas com cetamina nos protocolos anestésicos.

Volpato et al. (2016) analisaram as variáveis bioquímicas de gatos sob efeito de dois protocolos diferentes de sedação: dexmedetomidina + butorfanol e dexmedetomidina + butorfanol + cetamina, aplicados por via intramuscular. Foram avaliadas as taxas de ureia, creatinina, alaninoaminotransferase (ALT), fosfatase alcalina, proteína sérica total, albumina, globulinas, colesterol, triglicérides, cálcio, magnésio e cloretos de amostras de soro, lactato e glicose de amostras de plasma fluoretado. As variáveis bioquímicas obtiveram poucas alterações após administração de ambos os protocolos anestésicos, principalmente, nas taxas de colesterol e da glicose, o que dificulta a interpretação dos resultados. Os autores também levaram em consideração o estresse da contenção física. Além de não obter a dexmedetomidina na clínica, nenhum protocolo utilizando butorfanol em felinos foi encontrado.

Khenissi et al. (2017) compararam a alfaxalona e a cetamina combinadas a dexmedetomidina e a butorfanol na castração de gatos. Tanto a cetamina como a alfaxalona combinadas com dexmedetomidina e butorfanol forneceram anestesia adequada para a castração em gatos com efeitos mínimos variáveis cardiorrespiratórias para um consultório particular. A combinação de alfaxalona + dexmedetomidina + butorfanol quando administrada pela via intramuscular parece um anestésico adequado protocolo para procedimentos cirúrgicos com duração de menor que 1 horas. No entanto, a dor na injeção de alfaxalona

foi algo preocupante para os autores, que sugeriram mais pesquisas para reduzir a dor durante a injeção do medicamento. Nenhum protocolo foi encontrado na clínica para tais combinações.

Giese et al. (2013) compararam a recuperação de gatos após indução anestésica com alfaxalona e cetamina + diazepam. Os gatos que se recuperaram da anestesia induzida por alfaxalona tiveram recuperações mais estabelecidas do que a anestesia induzida por cetamina e diazepam, considerando assim, a alfaxalona uma melhor escolha sobre cetamina + diazepam em gatos. Por não padronização, a alfaxalona não foi encontrada em nenhum protocolo, entretanto a associação de cetamina + diazepam também foi pouco encontrada, relatada em apenas 4 fichas, contendo outras associações.

Del Sole et al. (2018) compararam dois grupos de gatos sedados usando dois protocolos diferentes contendo cetamina: xilazina + cetamina intramuscular e dexmedetomidina + cetamina. Em ambos os protocolos, a sedação não mostrou diferenças significativas para doenças cardiovasculares e respostas respiratórias, entretanto, os autores sugerem maiores estudos para comparar com seus resultados. A associação de xilazina e cetamina, acrescidas de outros medicamentos foi encontrada em somente duas fichas, indicando baixa utilização com base nas fichas sorteadas.

Equinos

De todas as fichas sorteadas, apenas 9 fichas representavam equinos e a cetamina foi utilizada em todas. O protocolo mais utilizado continha Butorfanol + Cetamina + Midazolam (em 4 fichas) ou Diazepam (em 1 ficha) + Xilazina – 5 fichas (36%). Duas fichas (18%) uniram a Cetamina + Midazolam + Xilazina + *Triple Drip*, que consiste em uma tripla associação de EGG (Éter Gliceril Guaiacol) + Cetamina + Xilazina. Uma ficha (10%) utilizou a associação de Butorfanol + Cetamina + Diazepam + Xilazina + EGG. Em um único caso (10%), a cetamina foi utilizada de forma isolada e em via subcutânea. Entre os procedimentos realizados cita-se imobilizações e cirurgias como criptorquidia, orquiectomia, nodulectomias.

Entre a medicação para manutenção, 3 fichas relatavam uso do Isoflurano. Uma ficha descrevia o uso do *Triple Drip* e outra para o Halotano. As outras 4 fichas não dispunham de medicação para manutenção.

Módolo et al. (2017) avaliaram a suplementação de oxigênio em mulas anestesiadas com cetamina, butorfanol e guaifenesina (EGG), que demonstraram que a suplementação intranasal de oxigênio aumenta a PaO₂, evitando a ocorrência de hipoxemia. A associação única destes fármacos não foi descrita nas fichas, contudo, uma ficha continha a descrição de uso de cetamina + butorfanol + EGG + xilazina + diazepam. Não foi relatada também uma possível suplementação com oxigênio, que segundo os autores, evita a ocorrência de hipoxemia.

Fernandes et al. (2016) avaliaram o uso da associação de cetamina + diazepam + detomidina na contenção de equídeos para realização de orquiectomia em campo. A administração conjunta desses fármacos por via intravenosa obteve resultados aceitáveis, sem a necessidade de manutenção de dose, o que foi facilitado pelo fato da administração conjunta dos fármacos em uma única seringa, visto que em procedimentos de campo trabalha-se com animais inquietos e agressivos, indicando assim o seguinte protocolo para procedimentos de curta duração. A detomidina também é um fármaco não padronizado na clínica cujas fichas foram analisadas, todavia, das 9 fichas analisadas, 2 delas associavam a cetamina e o diazepam juntamente com outros fármacos. Já o uso de cetamina com algum benzodiazepínico foi comum, sendo descrito em 8 das 9 fichas sorteadas.

Segundo Lumb e Jones (2015), caso os anestésicos dissociativos forem administrados antes da obtenção de uma sedação adequada pode ser observada estados de excitação em equinos, podendo também ocorrer rigidez muscular e movimento involuntário, sendo assim frequentemente associadas a benzodiazepínicos, agonista dos receptores α_2 -adrenérgicos ou guaifenesina. A cetamina pode ser um fármaco para a manutenção da anestesia, sendo aplicada na forma de bolus intermitentes ou infusão com velocidade constante. Quando usada na forma de infusão de velocidade constante, a cetamina é frequentemente associada com sedativos e agentes analgésicos, como no *Triple Drip*.

Suínos

Apesar de nenhuma ficha sorteadas conter protocolos para suínos, um dos trabalhos abordados na revisão avaliaram as diferenças na concentração alveolar mínima do sevoflurano na administração de morfina + lidocaína + cetamina ou fentanil + lidocaína + cetamina. Neste trabalho, ambos protocolos não forneceram uma redução relevante na concentração alveolar mínima do sevoflurano em suínos, confirmando assim diferenças interespecíficas marcadas no efeito poupador de anestésico de regimes de infusão de cetamina-lidocaína-opióide (RE et al., 2016).

Os anestésicos dissociativos também são bastante utilizados em suínos para contenção química e anestesia. A cetamina não induz hipertermia maligna em suínos suscetíveis, entretanto é o único agente anestésico que produz relaxamento muscular inadequado, sendo comumente associada com azaperona, benzodiazepínicos e/ou agonistas dos receptores α_2 -adrenérgicos para sedação e anestesia (LUMB e JONES, 2015).

CONCLUSÃO

Com base no exposto, é possível concluir que os protocolos de anestesiologia realizados estão de acordo com os protocolos encontrados na literatura, sempre associando a cetamina com outros diversos anestésicos e adjuvantes como benzodiazepínicos e opióides para que sejam alcançados melhores resultados. Pela análise das fichas, observou-se que os protocolos não seguem um padrão específico e a combinação utilizada varia de acordo com o procedimento realizado.

AGRADECIMENTO

Os autores agradecem a Clínica Veterinária Escola da Faculdade Objetivo - Goiânia e a coordenação do curso de farmácia da Universidade Paulista (UNIP) – Campus Flamboyant.

Todos os autores declararam não haver qualquer potencial conflito de interesses referente a este artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.R.; LUNA S.P.L.; ALVES R.M.; HASHIMOTO, H.H.; ALMEIDA R.M. Sobre a analgesia pós-operatória da morfina, cetamina ou da associação em cadelas submetidas à ovariossalpingohisterectomia eletiva. **Ciência Rural**. v.43, n.7, p.1271-1276, 2013.

BELMONTE, E.A.; NUNES, N.; THIESEN, R.; LOPES, P.C.F.; COSTA, P.F.; BARBOSA, V.F.; MORD, J.V.; BATISTA, P.A.C.S., BORGES, P.A. Infusão contínua de morfina ou fentanil, associados à lidocaína e cetamina, em cães anestesiados com isoflurano. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec**. v.65, n.4, p.1075-1083. 2013.

BORNKAMP, J.L.; ROBERTSON, S.; ISAZA, N.M.; HARRISON, K.; DIGANGI, B.A.; PABLO, L. Effects of anesthetic induction with a benzodiazepine plus ketamine hydrochloride or propofol on hypothermia in dogs undergoing ovariohysterectomy. **Am J Vet Res**. v.77, p.351–357, 2016.

BRESSAN, T.F.; MONTEIRO, E.R.; COELHO K, MONTEIRO, B.S.; CAMPAGNOL, D. Minimum alveolar concentration of isoflurane in dogs administered a single intramuscular injection of racemic or S (+)-ketamine after premedication with acepromazine-morphine. **Ciência Rural**. v.47, n.1, p.1-7, 2017.

DEL SOLE, M.J.; NEJAMKIN, P.; CAVILLA, V.; SCHAIQUEVICH, P.; MORENO, L. Comparison of two sedation protocols for short electroretinography in cats. **Journal of Feline Medicine and Surgery**. v.20, n.2, p.172–178, 2018.

Caroline Christine
Pincela da Costa

Possui graduação em Farmácia pela Universidade Paulista (2018). É mestranda em Genética e Biologia Molecular pelo Programa de Pós Graduação em Genética e Biologia Molecular (PPGBM) da Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5683101228321525>

Email:

carolinechristine@hotmail.com

FERNANDES, V.; POSSAMAI, M.C.F.; TRAMONTIN, R.S.; BELETTINI, S.T.; RIBEIRO, M.G.; DE CONTI, J.B.; PACHALY, J.R. Utilização da associação de cetamina, diazepam e detomidina na contenção farmacológica de equídeos (*Equus* sp.) para procedimentos de orquiectomia em campo. **Arq. Ciênc. Vet. Zool.** v.19, n.1, p.23-27, 2016.

GIESEG, M.A.; HON, H.; BRIDGES, J.; WALSH, V. A comparison of anaesthetic recoveries in cats following induction with either alfaxalone or ketamine and diazepam. **New Zealand Veterinary Journal.** v.62, n.3, p.103-109, 2013.

KHENISSI, L.; NIKOLAYENKOVA-TOPIE, O.; BROUSSAUD, S.; TOUZOT-JOURDE, G. Comparison of intramuscular alfaxalone and ketamine combined with dexmedetomidine and butorphanol for castration in cats. **Journal of Feline Medicine and Surgery.** v.19, n.8, p.791-797, 2017.

LIAO, P.Y.; CHANG, S.C.; CHEN, K.S.; WANG, H.C. Decreased postoperative C-reactive protein production in dogs with pyometra through the use of low-dose ketamine. **Journal of Veterinary Emergency and Critical Care.** v.24, n.3, p.286-290, 2014.

LUMB & JONES. Anestésicos injetáveis – /n:STEPHANIE H. BERRY. **Anestesiologia e analgesia veterinária.** Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional – GEN, p. 829-891. 2015.

MARTINEZ-TABOADA, F.; LEECE, E.A. Comparison of propofol with ketofol, a propofol-ketamine admixture, for induction of anaesthesia in healthy dogs. **Veterinary Anaesthesia and Analgesia.** v.41, p.575-582, 2014.

MÓDULO, T.J.C.; MUNERATO, M.S.; BUENO G.M.; PEREIRA, G.T.; MARQUES, J.A. Evaluation of intranasal oxygen supplementation in mules anesthetized with the combination of ketamine, butorphanol, and guaifenesin. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec.** v.69, n.1, p.130-138, 2017.

MONZEM, S.; SPILLER, P.R.; DOWER, N.B.M.; GOMES, L.G.; STOCCO, M.B.; OLIVEIRA, A.S.C.; FLÔRES, F.N.; GUIMARÃES, L.D. Anestesia total intravenosa com propofol associado ao fentanil, lidocaína ou cetamina em cadelas submetidas à ovariossalpingohisterectomia eletiva. **Acta Scientiae Veterinariae.** v.45, n.1469, p.1-6, 2017.

RE, M.; CANFRÁN, S.; LARGO, C.; SEGURA, I. A.G. Effect of Lidocaine-Ketamine Infusions Combined with Morphine or Fentanyl in Sevoflurane-Anesthetized Pigs. **Journal of the American Association for Laboratory Animal Science.** v.55, n.3, p.317-320, 2016.

RONDON, E.S.; VALADÃO, C.A.A.; PARADA, C.A. Subarachnoid injection of ifenprodil and ketamine association improves the anti-hyperalgesic action of ketamine in dogs. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec.** v.67, n.6, p.1539-1546, 2015.

Lidiane Cardoso Martins

Graduação em Farmácia pela Universidade Paulista

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7860336699780248>

Email:

lidianemilica@hotmail.com

Ronaldo Alves Pereira-Junior

Médico Veterinário formado pela Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2011. Concluiu o Mestrado em Ciência Animal Tropical também pela UFT em 2014. Doutor em Medicina Tropical e Saúde Pública pelo Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública da Universidade Federal de Goiás (IPTSP/UFG)

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6657603809632171>

Email:

pereirajunior.ra@outlook.com

SILVA, L.C.B.A.; GOMES, G.B.; MIYAHIRA, F.T.; CAVACO, J.S.; FUTEMA, F. Controle da dor com S(+) cetamina e morfina, associadas à bupivacaína, por via peridural, em um cão submetido a hemipelvectomy parcial – relato de caso. **Clínica Veterinária**. v.105, p.72-78, 2013.

TOCHETO, R.; PADILHA, V.S.; CARDOSO, H.M.; BITENCOURT, E.H.; VOLPATO, J.; ANDRADE, J.N.B.; OLESKOVICZ, N. Avaliação dos valores de troponina I, eletrocardiograma e ecocardiograma em felinos sedados com cetamina e midazolam, suplementados ou não com oxigênio **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec**. v.67, n.6, p.1572-1580, 2015.

VOLPATO, J.; MATTOSO, C.R.S.; BEIER, S.L.; COELHO, M.M.; TOCHETO, R.; CEREGATTI, M.G.; ANTUNES, R.R.; COSTA, Á.; SAITO, M.E. Efeitos de dois protocolos de sedação sobre as variáveis bioquímicas em gatos. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec**. v.68, n.5, p.1129-1136, 2016.

WHITE K.L.; YATES D. Clinical comparison of alfaxalone, ketamine and propofol following medetomidine and methadone in dogs. **Veterinary Anaesthesia and Analgesia**. v.30, p.1-8, 2017.

Recebido: 20/02/2020

Aceito: 25/02/2020



O DIREITO À EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS BRASILEIRAS: AS MAZELAS DE UM PROJETO DE PAÍS PARA POUCCOS

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE CONCENTRATIONIST MODEL OF BRAZILIAN LANDS: THE DAMAGES OF A COUNTRY PROJECT FOR A FEW

Guilherme Martins Teixeira Borges

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a correlação histórica entre as políticas públicas agrárias e as educacionais, e de como essas inter-relações influenciaram os movimentos sociais do campo a lutar pela por seus direitos sociais, em especial o direito à educação. Para compreender esta problemática, foram eleitas como categorias de pesquisa: o Capitalismo, a exploração, a propriedade privada, a reforma agrária, o trabalho e a educação. Quanto ao processo metodológico, foram utilizadas as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial materialista-histórico dialético, dada a configuração social e política do objeto de estudo da tese, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso ao ensino superior e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias. O trabalho está construído via levantamento de pesquisa teórica bibliográfica e documental. Para esse percurso de pesquisa, foram utilizados como marcos teóricos estruturantes autores como José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli e Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) dentre outros.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Educação; Educação do Campo; Reforma Agrária.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the historical correlation between public agricultural and educational policies, and how these interrelationships influenced social movements in the countryside to fight for their social rights, especially the right to education. To understand this problem, they were chosen as categories of research: Capitalism, exploitation, private property, land reform, work and education. As for the methodological process, the theoretical categories of scientific analysis contemplated by the dialectical materialist-historical framework were used, given the social and political configuration of the object of study of the thesis, characterized by the movement of ideas and the different interest groups that make up the context of the study. Brazilian countryside and access to higher education and its links with public educational and agrarian policies. The work is built through a survey of bibliographical and documentary theoretical research. For this research path, authors such as José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira and Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli and Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) among others.

Key-words : Public policy; Education; Rural Education; Land reform.

INTRODUÇÃO

O campo sempre esteve inserido em um cenário de lutas. A ruralidade no Brasil se desenvolveu e ainda se desenvolve em meio a conflitualidade daqueles poucos que detêm o domínio das terras e dos meios de produção agrários e os que se sujeitam a esse processo de exploração. Nesse aspecto, a Educação assume um especial papel como instrumento a, no mínimo, amenizar a dominação sobre o camponês. É por meio da Educação que esses trabalhadores rurais, assentados e acampados da Reforma Agrária podem iniciar um processo de emancipação frente às explorações de um capitalismo que se apossou da terra, do campo.

Terra e Educação sempre foram grandezas que, na luta de classes da sociedade brasileira, estiveram sob o domínio de uma minoria: a dos latifundiários e de sua elite intelectual. E isto, por sua vez, implica dizer que a manutenção do acesso à educação fora da vivência dos trabalhadores da terra é o modo mais seguro de formar e manipular uma massa de mão-de-obra do campo aos interesses do capital agrário.

Ao nos situarmos historicamente em relação a esse processo, percebemos que na própria consecução das políticas públicas agrárias e das educacionais brasileiras, terra e educação nunca tiveram uma efetiva proposta democratizadora.

Um dos marcos históricos que nos revela isto, é a promulgação da Lei de Terras de 1850 que, em uma nítida tentativa de resgatar a política do assenhoramento das terras brasileiras pelos grandes proprietários, vez que nos anos anteriores o país tinha vivenciado uma expansão dos posseiros, fato que permitiu a um trabalhador do campo exercer a posse de terras no Brasil, não permitiu o reconhecimento jurídico da posse aos camponeses e pequenos produtores, pois o Estado exigia que o uso e a aquisição das terras somente se dariam mediante autorização específica do governo para a compra da terra.

Originou-se aí a formalização jurídica da terra como propriedade privada e a sua sujeição as regras mercadológicas do capital, consagrando desde então o modelo concentracionista de terras no Brasil:

[...] essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, J. P. 2011, p. 22/23).

O processo de exclusão, portanto, se inicia com o “batismo do latifúndio” (STÉDILE, 2011) realizado pela Lei de Terras e se consolida por meio das diversas políticas agrárias brasileiras voltadas a manutenção do latifúndio, que vão desde o fomento de uma agricultura industrializada no período da Ditadura até a assunção pelo capital financeiro das terras por meio dos financiamentos rurais e commodities.

O ciclo de dominação do capital agrário sempre se reinventa a fim de retirar do povo do campo o seu direito de acesso à terra, seja em um primeiro momento por meio de medidas que não permitem que o trabalhador rural adquira a propriedade rural ou em um segundo, quando mesmo tendo acesso à terra, é-lhe obstado os meios de produção na terra, obrigando-o a realizar diversas dívidas e empréstimos com capital bancário para poder produzir, pois nem mesmo a sua própria semente pode ser replantada em razão das perversas políticas de patenteamento de sementes (DELGADO, 2012).

Paralelamente à dominação no campo, também observamos essa mesma característica nas políticas públicas educacionais brasileiras, em especial as pouquíssimas que tinham por sujeitos de tutela o acesso à educação de trabalhadores rurais.

A Educação, portanto, sempre foi uma ameaça ao capital, na medida em que seu desenvolvimento é capaz de formar um pensamento crítico e atual sobre as diversas maneiras que o capital se vale para manter seus sistemas de dominação, inclusive a propriedade da terra. A atividade educativa é capaz de revelar ao trabalhador explorado o perverso instrumento de alienação (CHAUÍ, 2016) praticado pela classe dominante.

Consagra-se, enfim, um sistema de ensino que necessariamente devia excluir o trabalhador rural, pois na medida em que pelas políticas agrárias do país ele jamais teria acesso à terra, a permanência de uma massa trabalhadora sem formação seria facilmente explorada ao máximo pelo capital agrário. Logo, o povo do campo não precisaria saber ler ou escrever, o quilombola não precisa conhecer de seus direitos à terra, nem o filho do lavrador deve chegar a cursar um ensino superior, pois a necessidade vital do sistema é manter os processos de exploração desses indivíduos e sua dependência em relação elites agrárias, afinal é preciso trabalhar para poder sobreviver.

Nesse contexto de luta de classes que a participação dos movimentos sociais do campo representou um forte instrumento de mudança, de busca por um projeto emancipador que, inicialmente focado no acesso à terra, passou a compreender a necessidade de que a luta é também política e jurídica, em especial quanto aos seus direitos fundamentais.

Em nossa pesquisa, o materialismo-histórico dialético é o método que mais apresenta recursos hábeis de desvendar a problematização e os objetivos da tese, pois em nossa análise o “movimento real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 54), pelo contrário, é na historicidade das necessidades materiais humanas mais básicas, como por exemplo, o trabalho e educação, que o homem se constrói e reconstrói ciclicamente.

Assim, dada a configuração social e política do objeto de estudo da tese, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso ao ensino superior e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias, as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial histórico-dialético foram essenciais para os fins da pesquisa proposta, em especial quanto a função social a que se pretende dar ao trabalho aqui realizado.

De conseguinte, adotando o materialismo-histórico dialético como matriz do conhecimento norteadora das análises a serem realizadas durante a pesquisa, torna-se necessário, ainda, eleger as principais categorias de pesquisa que deram substrato os objetivos pretendidos. Tais categorias são: Capitalismo, Exploração, Propriedade Privada, Reforma Agrária, Trabalho e Educação.

Para a compreensão dessas categorias, foram utilizados como marcos teóricos estruturantes no decorrer da pesquisa autores como José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli e Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) dentre outros. Em relação a metodologia, o trabalho está construído via pesquisa teórica bibliográfica e documental.

O HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRAS

Para compreendermos realmente o que significou a criação da primeira Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares da Universidade Federal de Goiás – Turma Evandro Lins e Silva, precisamos percorrer dois caminhos nesta pesquisa. O primeiro, ligado a análise histórica das políticas públicas de Reforma Agrária no Brasil e, o segundo, como o direito de acesso à Educação dos trabalhadores rurais esteve correlacionado (ou não) a estas políticas públicas agrárias. Pretendemos explicar o porquê de o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA ter sido um marco na conquista dos direitos sociais, em especial à educação dos trabalhadores do campo.

Em relação a nossa primeira categoria de análise, a Reforma Agrária, valemo-nos aqui da expressão cunhada por José de Souza Martins ao tratá-la como uma grande peleja conceitual (MARTINS, 2013). Isso se explica porque o estudo da Reforma Agrária é de uma amplitude e complexidade que nos levou a fazer um recorte temático nesta pesquisa. Em razão disso, que fique registrado a opção de trabalhar a categoria Reforma Agrária em seu sentido jurídico-legislativo como um direito social fundamental de todos brasileiros à democratização e acesso ao uso e propriedade das terras e, num sentido sócio-político como um conjunto de ações sociais e políticas, quer públicas ou privadas, de natureza emancipatória que

visam desconstruir o monopólio do apoderamento das terras nas mãos de poucos, os grandes proprietários (MARTINS, 2013).

Pois bem, feita essas ponderações iniciais, passemos agora a explicar o processo de historicização das políticas públicas de reforma agrária e, para isso, nosso ponto de partida é a categoria “questão agrária”¹.

Embora as origens da questão agrária brasileira remontem desde o período colonial, em que o território brasileiro é colonizado para fins de exploração da Metrópole portuguesa, é na década de 50 que a discussão sobre as políticas públicas do campo, em especial as voltadas à reforma agrária no Brasil ganharam maiores destaques. A estruturação do território fundiário brasileiro começa a sentir os limites de um projeto de ocupação desorganizado e aquém dos interesses sociais ligados à distribuição de terras, perpassando-se desde as frustradas intenções do Regime de Sesmarias às disposições da Lei de Terras de 1850.

A Lei de Terras de 1850 é um marco importantíssimo para se compreender os motivos pelos quais nas décadas de 50 a 70 os conflitos agrários de luta pela terra se tornaram tão frequentes. A promulgação da referida Lei foi uma tentativa nítida de retomada do assentamento das terras brasileiras pelos grandes proprietários, pois nos anteriores o Brasil vivenciou um período de expansão posseira², o que fez com que muitos daqueles que não tinham terras passassem a ter ao menos a posse para lá cultivarem e trabalharem. Todavia, para evitar o reconhecimento jurídico destas situações que beneficiam os camponeses e pequenos produtores, o Estado passou a exigir que o uso e a aquisição das terras brasileiras somente se dariam mediante autorização específica do governo pela compra.

O que caracteriza a Lei n. 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra.

¹ “O conceito “questão agrária” pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na história, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra. Aqui, vamos trabalhar o conceito de “questão agrária” como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STÉDILE, J. P. A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960 / João Pedro Stédile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 15).

² “Quando se iniciou a ocupação em território brasileiro, umas das medidas tomadas para a distribuição de terras foi a adoção do regime de sesmarias, que perdurou por todo o período colonial. No final do século XVIII, disseminava a aquisição da terra por posse. A origem do posseiro remonta-se ao início do período colonial, porém sua maior representatividade será no século XVIII. No entanto, foi durante o período que vai de “1822 até 1850, [que] a posse se tornou a única forma de aquisição de domínio sobre as terras, ainda que apenas de fato, e é por isso que na história da apropriação territorial esse período ficou conhecido como a ‘fase áurea do posseiro’” (CAVALCANTE, 2005).

Uma segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa.

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, J. P. 2011, p. 22/23).

Logo, desde este “batismo do latifúndio” realizado pela Lei de Terras brasileira, que o processo de exclusão do camponês e do pequeno agricultor vão se consolidando no país. Nas lições de Maia (2008, p.75):

O conceito de “terra livre” só tem sentido se relacionado à ideia da propriedade fundamentada no uso, pois, do ponto de vista do ordenamento jurídico da propriedade privada, todas as terras que, após a Lei de Terras de 1850 foram declaradas sem ocupação privada, tornaram-se terrenos devolutos, no caso, propriedades do Estado e passíveis de ocupação somente pela compra³⁸. Contudo o ordenamento jurídico só alcançava, de forma prática, aquelas terras a partir das quais era possível aferir uma renda capitalista da terra. Para além destes espaços, se consolidava um tipo de proprietário e de produção que assentavam seu ordenamento produtivo em mecanismos diversos da produção caracteristicamente capitalista, baseada no trabalho assalariado. Isto não significa que estes espaços mantivessem um isolamento frente ao ordenamento capitalista, ou que fossem resultado da sobrevivência de formas de produção pretéritas ao capital, muito pelo contrário, faziam parte do processo de acumulação ampliada do capital e sua presença tinha a ver com o próprio processo de expansão capitalista. A diferença é que compunham o processo de acumulação de forma diversa. Seja como for, o ordenamento jurídico da terra não se expandiu de forma homogênea e sua consolidação dependeu das relações sociais que alcançava a agricultura em determinados localidades. Localidades nas quais havia a possibilidade de se aferir uma renda capitalista da terra e, assim, logo se procediam os mecanismos de estabelecimento dos títulos de propriedade e o conseqüente fechamento das terras (MAIA, 2008, p.75).

No que se refere ao acesso à Educação, a situação não foi muito diferente do processo de expropriação dos camponeses de suas terras. Desde o período do Brasil-Colônia³ até as décadas de 1950 e 1960, os trabalhadores rurais também tiveram seus direitos sociais, sobretudo a Educação, alijados:

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2004).

Percebe-se, então, que tínhamos um sistema de ensino que excluía os trabalhadores do meio rural, na medida em que este era controlado por uma elite detentora do acesso e dos meios de produção

³ “O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra”. (RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, 1993, n. 4, p. 15-30.

nas terras. Essa minoria dominante, principalmente após o fim da escravidão no Brasil, não desejava que os trabalhadores do campo pudessem ter acesso às suas próprias terras, pois isso prejudicaria todo o sistema exploratório há tempos consolidado no país. Para tanto, não era preciso se preocupar em “dar uma educação” a essa massa de trabalhadores rurais. Na análise de Jadir de Moraes Pessoa (2007, p. 29):

A monocultura da cana-de-açúcar, que prevaleceu no Brasil até meados do século XIX, prescindia de mão-de-obra especializada. Os empregadores do campo, na verdade, até hoje, conservam essa mentalidade. Com isso, a preocupação com a instrução das populações rurais, em particular, com a constituição da escola, surge só muito tardiamente, a partir das décadas de 1940 e 1950. Mesmo assim, não exatamente com a preocupação de transferir conhecimentos e capacidades de inserção cultural.

Mesmo com a proclamação da República e anos mais tarde com a criação do Ministério da Saúde e Educação em 1930, o trabalhador rural foi mantido às margens do acesso à Educação. Todas as discussões das políticas educacionais desse período, a exemplo das propostas “escola-novistas” encabeçadas por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, jamais chegaram ou tiveram por intenção inserir o enorme contingente de analfabetos que moravam nos campos brasileiros:

Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República: “Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (RIBEIRO, 1993, p. 15/30).

Anos mais tarde, já nas décadas de 50 a 80, o contexto global de desenvolvimento que se erigia sob as bases de um capitalismo monopolista-financeiro⁴, exigia dos demais países uma (r)evolução industrial e tecnológica apta a inseri-los na nova ordem global das relações econômicas capitalistas. O mundo ocidental vivia a era das locomotivas, das produções e exportações em grande escala e, principalmente, da busca por espaços que, outrora vazios, tornassem ambientes industrialmente produtivos.

Em vista disso, aquele Brasil cuja base econômica se concentrava – quase que unicamente – pela produção agropecuarista rústica, agarra-se a um processo de modernização, industrialização e

⁴ Segundo GOLDSTEIN, a fase capitalista denominada de monopolista-financeira, iniciada no século XX e em voga nos dias atuais, pode ser caracterizada pelos seguintes atributos: a) o desenvolvimento das empresas gigantes e a mudança da base de acumulação; b) a emergência de novas relações entre a propriedade e o controle do capital, bem como de novas técnicas de gerência; c) o desenvolvimento da indústria cultural e de sua xifópaga, a publicidade (que se torna peça fundamental no processo de realização do valor e da mais-valia), bem como do crédito e do capital financeiro; d) a extensão da educação formal tendencialmente a toda a sociedade; e) a incorporação sistemática da ciência pelo processo produtivo; f) a liberação do capital de suas limitações técnicas e financeiras ao mesmo tempo em que sua realização se torna mais problemática; e g) a internacionalização cada vez maior do modo de produção. (GOLDSTEIN, Gisela Taschner. **Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização**. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, out/dez 1986,p.5).

internacionalização econômica, social, política e até mesmo cultural de forma que como classe se mantivesse no poder. Mesmo quando foi alardeado o projeto “desenvolvimentista” de uma “revolução verde” na década de 1970 no país, não teve como objetivo incluir o camponês, o pequeno trabalhador rural para participarem desse processo. Ao contrário, era necessário mantê-los longe do acesso à propriedade das terras e mais ainda dos meios de produção rurais, afinal era necessário que eles continuassem como força trabalho para o capital.

A população brasileira que outrora se concentrava no campo inicia forçadamente seu êxodo para os grandes centros urbanos, ao mesmo passo em que o espaço fundiário brasileiro vivenciava o período de expansão de suas fronteiras agroprodutoras dado o processo de industrialização do campo.

Enquanto isso, as mazelas desse processo urbanizador e desenvolvimentista das décadas de 1950 a 1970 levaram a expulsão do campo um trabalhador rural que chegava aos centros urbanos sem qualquer contato prévio com um sistema de educação formal. Os altos índices de analfabetismo eram assustadores e a urgência de aumentar as bases eleitorais a partir dessa massa que se aportava nas cidades fez com que a questão do analfabetismo fosse pauta de governo. Tanto o é que, em 1947 é lançada a Campanha de Educação de Adultos, liderada por Lourenço Filho (CUNHA; GÓES, 1985).

Essa preocupação acabou ressoando também em relação as populações rurais brasileiras, em especial quanto a necessidade de alfabetização dos trabalhadores do campo adultos. Todavia, o modelo proposto pela referida campanha, centrados em uma pedagogia tradicional, não obteve seus êxitos no campo.

Somente no fim da década de 1950 que um novo modelo de se pensar a pedagogia a partir do aluno enquanto sujeito histórico de sua própria formação educacional é que vai propiciar ao país, ter pela primeira vez, uma educação emancipatória para aqueles trabalhadores rurais analfabetos e marginalizados pelo sistema de produção capitalista. Este novo método pedagógico é criado e difundido por Paulo Freire⁵.

O método proposto por Paulo Freire foi bem recepcionado, em especial na Região Nordeste do país cujos índices de analfabetismos de adultos eram ainda maiores. A época o presidente João Goulart o convidou para auxiliar na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação que adotou seu Método de Alfabetização e para democratização do ensino por meio da participação de setores sociais historicamente reprimidos pelas elites brasileiras, a exemplo dos próprios trabalhadores rurais que já se organizavam em movimentos sociais do campo (BRANFORD, ROCHA, 2004).

⁵ A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “ círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (FÁVERO, p.168-1983)

Assim, temos no país a conjunção das lutas camponesas pelos direitos sociais dos trabalhadores do campo com a promoção de um direito à Educação que lhes atendesse sua realidade e necessidade do campo.

Se no âmbito da Educação já observávamos uma mudança considerável em sua perspectiva por parte dos trabalhadores do campo, na ocupação e distribuição fundiária a questão não foi diferente. As primeiras exigências de uma reforma agrária começavam a se firmar por meio do discurso promovido pelos movimentos sociais agrários, como por exemplo, as Ligas Camponesas.

As Ligas Camponesas ganharam mais visibilidade e espaço a partir da liderança do então deputado estadual pernambucano pelo Partido Socialista Brasileiro, Francisco Julião, que criou um comitê de apoio que envolvia diversos partidos políticos brasileiros de esquerda. Esse movimento, por sua vez, ficou conhecido nacionalmente como o das “Ligas Camponesas”.

A notória proximidade das Ligas com os ideários socialistas fez com que o debate da reforma agrária ganhasse destaque no âmbito político do Brasil, pois, nesse momento, a reivindicação de uma (re) distribuição das terras brasileiras não se tratava mais de uma simples política social, mas sim de uma forma de contensão dos movimentos sociais.

Paralelamente aos entraves políticos que permeavam os diálogos entres os movimentos sociais do campo acerca da reforma agrária, uma gama de discussões passou a ser posta em outros tantos contextos sociais de diversas categorias, porquanto a temática da reforma agrária não se reduzia a reivindicações de poucos movimentos sociais agrários:

Nunca tantas forças se manifestaram convencidas da necessidade e da urgência de uma reforma agrária. O governo, a classe política, a sociedade civil, as associações camponesas e mesmo as classes produtoras, que, em posição defensiva, aceitam já medidas de transformação social no campo. No entanto, a multiplicidade de propostas encobre interesses e compromissos de natureza diversa. [...] transformando o surto reformista em um penoso e difícil impasse (CAMARGO, 1983, p. 201).

Os movimentos sociais, compostos pelos excluídos do acesso à terra, ao trabalho, aos meios de produção, começavam a se fortalecer e passaram a representar uma ameaça aos interesses econômicos e políticos da classe dominante quanto o seu projeto de industrialização e modernização urbano e rural que não pretendia a inclusão social dos trabalhadores.

Desta forma, em razão de a elite brasileira necessitar se manter no poder frente às mobilizações sociais que ocorriam no país, ela legitimou o Golpe Militar de 1964, pelo qual se instaurou o período ditatorial mais repressivo da história brasileira.

Sob o ponto de vista das políticas de Reforma Agrária, a Ditadura inaugura um projeto de ocupação territorial do norte e nordeste brasileiro como um de seus lemas para a promoção do “desenvolvimento

do país”. Mas que fique bem claro: essas frentes de trabalhos não visaram uma proposta emancipatória para o povo do campo, pelo contrário, fora uma maneira de firmar o próprio capitalismo, de uma vez por todas, no espaço agrário e, concomitantemente, amenizar ideologicamente as ameaças advindas dos movimentos sociais agrários insurgentes.

A partir dessa reafirmação de um projeto de não-Reforma Agrária, a classe dominante brasileira, mais uma vez, precisou barrar os trabalhadores do campo do seu direito à Educação. Iniciou-se a perseguição a Paulo Freire e seus seguidores, inclusive ocasionando o seu exílio do Brasil, e o país se torna um fiel articulador das políticas internacionais lideradas pelos Estados Unidos da América, internalizando-as também no campo da educação a partir de um modelo de educação extremamente tecnicista, criando-se, inclusive Cursos de Licenciaturas Curtas e a atualização de egressos do ensino médio para desde logo exercerem a função de professores, pois a preocupação do Estado em relação a educação era “estritamente com aspectos específicos e práticos, no jogo do capitalismo internacional, associando a toda uma política econômica em curso” (ROSA, 2006, p.50).

Além disso, uma série de acordos internacionais entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por sua sigla em inglês USAID, foram firmados com o objetivo de direcionar a proposta educacional brasileira a uma rápida fábrica de mão-de-obra especializada:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em torno “científico” pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquela área de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (GHIRALDELLI, 2000, p. 169).

Nos anos seguintes ao Golpe Militar, embora extremamente perseguidos, as lutas dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária e Educação continuaram, especialmente a partir de uma maior atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST⁶, fundado no ano de 1984 no I Encontro Nacional, ocorrido no município de Cascavel/PR:

⁶ Destaque-se, ainda, que no período pós-Golpe parcela da Igreja em sua ação a partir da Teologia da Libertação e da criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT teve um papel essencial na defesa dos trabalhadores do campo contra as opressões das elites agrárias brasileiras. [...] setores progressistas da Igreja haviam encontrado canais de participação política nos Partidos Democráticos Cristãos e outros movimentos políticos organizados para ação parlamentar no contexto dos regimes democrático liberais da América Latina. Mas a repressão aos movimentos populares em várias partes criou uma nova situação, na qual a morte do Padre Camilo Torres surge como “ponto de virada” e indicador de transformação na estratégia dos cristãos progressistas (KRISCHKE, 1979, p. 83-84).

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Podemos dizer que a história das Ligas Camponesas tem sua continuidade no MST. Por quê? Essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíam um movimento independente, nascido no próprio interior das lutas que se travavam pela terra. Mas principalmente porque defendiam uma reforma agrária, para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante (MORISSAWA, 2001, p.120).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, já na pós-década de 1980, formula em sua organização um “Setor de Educação do MST”, cujas principais funções foram as criações de escolas para a formação de professores para os assentamentos, a adequação de um modelo escolar que contemplasse a realidade do camponês. Notamos, então que a marcha pela terra e a marcha pela escola pública andaram juntas na mesma luta contra a marginalização do trabalhador rural promovida pelo sistema de produção capitalista. (GENTILI, 1998).

Nessa análise entre o papel da Reforma Agrária e da Educação nos anos pós-década de 1980, infere Jadir de Moraes Pessoa (2007, p. 31) que:

Esta nova etapa na luta pela reforma agrária está mudando também a história da educação no Brasil, especialmente por dois caminhos: pelo retorno de muitos trabalhadores rurais ao campo, demandando lá escolas para seus filhos, e pela transformação da escola existente em uma escola engajada nesse processo social e político. Até quem está muito mais no campo teórico – o das ciências da educação – do que no campo da luta pela terra já reconheceu isso.

Essa nova visão entre Reforma Agrária e Educação somente foi possível em razão do incansável processo histórico de lutas pelos seus direitos realizados pelos trabalhadores rurais desde os primeiros anos de exploração do Brasil Colônia.

A tentativa militar de erradicar a visão libertadora iniciada pelos movimentos sociais agrários, embora tenha causado danos irreparáveis aos camponeses militantes, falhou parcialmente. A luta camponesa será reorganizada nas décadas de 1990, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 e da formação da primeira Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares da UFG em 2006, mas por outro lado, a classe dominante brasileira reinventa novas maneiras e mecanismos de tentar alijar o direito à terra e a educação destes trabalhadores do campo.

As contradições e os processos de lutas que norteiam o campo e a educação ainda continuam nos dias atuais, assumem outros sujeitos e formas, mas guardam a intrigante origem no modelo concentracionista de terras brasileiro.

Vejamos, então, como isto se desenvolve.

ENTRE AS MAZELAS DO VELHO E DO NOVO MODELO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS

Iniciaremos esta análise a partir da seguinte reflexão de José de Souza Martins:

O país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista. Nela se apoia a nossa lentidão histórica e a postergação da ascensão social dos condenados à servidão da espera, geratriz de uma sociedade conformista e despolitizada. Um permanente aquém em relação às imensas possibilidades que cria, tanto materiais quanto sociais e culturais. (MARTINS, 2013, p. 3).

Observe bem que na reflexão acima existe um elemento comum, que expressa a essência do modo de produção capitalista, seja ele no campo ou na indústria. Este elemento é a escravidão, que se materializa nas várias maneiras de exploração capitalista. A exploração, portanto, é um atributo desse modo de produção e sempre esteve presente em qualquer relação de produção capitalista:

A escravidão atual se constituiu de outros modos, mas está ligada à prática colonial que se alastrou culturalmente, formando uma mentalidade escravocrata, cuja manifestação se recriou e se revela de novas formas. Portanto, acorrentados pela dívida não é uma mera metáfora, é o reflexo de uma realidade, que não pode ficar escondida, há quase 130 anos completados após a abolição (SIQUEIRA, 2016, p. 173).

Transpondo essa análise para o campo, percebemos a existência de um longo processo histórico de subjugação e exploração do trabalhador pela classe dominante que desenvolve uma série de mecanismos expropriatórios do direito de acesso à terra. Estes processos vão desde a Lei de terras de 1850 até a atualidade, por meio das políticas de favorecimento de financiamentos para o agronegócio, perdões dos mais variados impostos, maior facilidade de aquisição de insumos, técnicas e tecnologias.

Em relação ao processo de exploração/alienação consideramos dois marcos históricos essenciais, o primeiro, do escravismo (1500 a 1888) e, o segundo, o do capitalismo a partir de 1889. O modelo colonial escravista de exploração das terras brasileiras, desde a criação do regime de sesmarias e, séculos mais tarde, até as consequências da Lei de Terras brasileira de 1850, classe dominante impôs para si a continuidade do monopólio da terra. Entretanto, esta mesma classe construiu a crença da possibilidade de justo acesso às terras brasileiras pela compra da terra.

Essa construção do modelo “concentracionista” (MARTINS, 2013) de distribuição das terras de nosso país condenou o camponês, os pequenos agricultores, o índio e o negro recém liberto dos regimes escravocratas a se manterem longe do acesso meios de produção agrícola. Assim, essa classe oprimida de trabalhadores rurais do país se via na crença de serem todos livres, mas que na verdade continuariam sendo escravos assalariados nas grandes propriedades de cana-de-açúcar e, anos depois, nas cafezeiras.

Pois bem, essa realidade brasileira só começa a mudar a partir de uma maior articulação dos trabalhadores rurais com a criação e organização dos movimentos sociais do campo. A atuação desses

movimentos foi essencial para que o camponês pudesse ao menos questionar as estruturas de exploração até então consolidadas no espaço agrário brasileiro. Assim, temos nas décadas de 1970 e fins da de 1980 uma forte atuação de movimentos sociais do campo, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que colocaram em pauta a discussão econômica e política do acesso à terra.

É claro que não podemos afirmar que o projeto das elites brasileiras fora a realização de uma verdadeira reforma agrária no país, entretanto as lutas dos trabalhadores do campo ocasionaram mudanças pontuais nessa busca pelo direito de acesso às terras. Sob o aspecto político-jurídico, são exemplos dessas mudanças o advento da Constituição Federal de 1988, a nova lei de Reforma Agrária em 1993 (Lei n. 8.629/93), o Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRF), o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outras políticas que foram paulatinamente implementadas, em especial após a entrada do Governo Lula e Dilma Rousseff (de 2003 a 2017)⁷.

Ora, isso tudo nos implica dizer que nos dias atuais uma parcela de trabalhadores rurais conseguiu conquistar a tão sonhada gleba de terra para o seu trabalho, seja por meio de políticas de assentamento rural ou por outros métodos de aquisição de propriedade. Com efeito, tal situação parece transparecer que o homem do campo também se tornou autônomo em relação à agricultura capitalista, pois na medida em que é proprietário da sua pequena parcela de terra ele não mais se subjugaria a sua força de trabalho a outrem, utilizando-a propriamente em suas terras, nas suas próprias produções agrícolas.

É nesse falso credo de autonomia do trabalhador do campo que identificamos na atualidade a mudança das formas de exploração, dada a complexidade da produção capitalista que encobre a manutenção da exploração da força de trabalho para o capital, mesmo sendo detentor de suas próprias terras.

Para isso, o capital se reinventa e cria novas medidas e instrumentos de exploração no campo, ao mesmo tempo que propaga um processo de alienação capaz de “inculcar” (BOURDIEU; PASSERON; SILVA, 2011) no trabalhador rural a ilusão de que ele é independente, autônomo e detentor de seus meios de produção agrária.

Tem-se, assim, na atualidade, um trabalhador rural que tenta decifrar a esfinge do capital financeiro e a do agronegócio (*agrobusiness*) para não ser engolido com a reconcentração da terra, agora analisada pelo acesso aos meios de produção agrícola.

Segundo Guilherme Costa Delgado, ao analisar em sua obra “Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)”, a fundamentação contemporânea da agricultura capitalista pode ser compreendida a partir dos seguintes aspectos:

⁷ Podemos inferir essa afirmação analisando o número de famílias assentadas desde o ano de 1994 a 2016 divulgado pelos dados oficiais do INCRA, disponível em: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/11934>, acessado em 05/06/2018.

O segundo governo Fernando Henrique Cardoso iniciou o relançamento do agronegócio, senão como política estruturada, com algumas iniciativas que ao final convergiram: (1) um programa prioritário de investimento em infraestrutura territorial, com 'eixos de desenvolvimento', visando à criação de economias externas que incorporassem novos territórios, meios de transporte e corredores comerciais ao agronegócio; (2) um explícito direcionamento do sistema público de pesquisa agropecuária (Embrapa), a operar em perfeita sincronia com empresa multinacionais do agronegócio; (3) uma regulação frouxa do mercado de terras, de sorte a deixar fora do controle público as 'terras devolutas', mais aquelas que declaradamente não cumprem a função social, além de boa parte das autodeclaradas produtivas; (4) a mudança na política cambial, que ao eliminar naquela conjuntura a sobrevalorização do real, tornaria a economia do agronegócio competitiva junto ao comércio internacional e funcional para a estratégia do ajustamento macroeconômico perseguida; (5) reativa-se a provisão do crédito rural nos planos de safra (DELGADO, 2012, p. 94).

A partir dessas características mencionadas pelo referido autor, podemos chegar à conclusão de que na atualidade o capital financeiro se apropria do espaço agrário (re)criando o modelo de agricultura essencialmente capitalista e, por consequência, sujeitando a produção agrícola de nosso país às regras desse sistema. Logo, não restam dúvidas acerca da existência de um "Pacto de Economia Política" entre as cadeias agroindustriais, o Estado e as grandes propriedades fundiárias brasileiras, cujo objetivo é a consolidação de um plano estratégico que mantém o modelo concentracionista de terras no Brasil (DELGADO, 2012).

Aqui, portanto, se descortina o processo de alienação que inflige o trabalhador do campo na atualidade, visto que, embora possa até ser proprietário de suas terras, ele jamais conseguirá utilizá-la plenamente sem se sujeitar às regras do sistema da agricultura capitalista. Um infeliz exemplo disso são as políticas de commodities agrícolas (milho, soja, trigo, café e etc.), que a partir de um mecanismo de patenteamento de sementes, proíbe o pequeno agricultor de produzir suas próprias sementes e cultivos.

Para se ter uma noção concreta disso, o relatório "*Too Big to Feed*"⁸, do *International Panel of Experts on Sustainable Food Systems* (Painel Internacional de peritos em alimentação sustentável), produzido em outubro de 2017, revela como os grandes oligopólios do capital financeiro concentram o mercado agrícola nacional e internacional:

Três empresas hoje controlam mais de 70% do mercado de agroquímicos e mais de 60% do mercado de sementes híbridas e transgênicas em todo o mundo, fruto da fusão entre as gigantes americanas Dow e DuPont, que para atender exigências das autoridades brasileiras vendeu a Dow sementes de milho para a chinesa CITIC Agri Fund, a aquisição da americana Monsanto pela alemã Bayer, e da suíça Syngenta pela ChemChina. Esta última, em 2011 adquiriu a israelense Adama, com duas fábricas no Brasil, em 2017, através da própria Syngenta, adquiriu a Nidera Seeds da trader chinesa COFCO, e agora em 2018 deve entrar em fusão com a Sinochem, também da China. O poder do capital financeiro fica explícito no ramo de insumos. Para ficar apenas em um exemplo: uma única firma gestora de ativos, a Black Rock, controla 15,85% da Bayer-Monsanto, 12,72% da Dow-Dupont, 6% da Syngenta (pertencente à estatal ChemChina) e 8,3% da BASF (que por enquanto segue voo solo). Na indústria de fertilizantes, apesar de uma infinidade de marcas comerciais, as dez maiores empresas representam 56% do mercado, sendo as maiores a Agrium-Potach, resultado da fusão entre as duas canadenses, e outras grandes como a norueguesa Yara e a norteamericana Mosaic.

⁸ IPES-Food. 2017. Too big to feed: Exploring the impacts of mega-mergers, concentration, concentration of power in the agri-food sector. Disponível em http://www.ipes-food.org/images/Reports/Concentration_FullReport.pdf. Acessado em 03/06/2018.

Ainda, na indústria de máquinas agrícolas, quatro corporações controlam mais de 54% do mercado: a estadunidense John Deere, a holandesa CNH, a japonesa Kubota e a também americana AGCO.

Além do mercado concentrado de matéria-prima para as produções agrícolas, é preciso ressaltar que mesmo no setor da pequena produção rural, como por exemplo, no cultivo de hortifrutigranjeiros, o capital financeiro também atua a retirar a independência do pequeno produtor do campo. Nesse caso específico, o principal mecanismo de exploração se dá por meio da concessão de créditos rurais.

Se por um lado o pequeno agricultor tem agora sua gleba para o trabalho, por outro a produtividade dessa terra fica condicionada a uma série de tratamentos específicos, como a aquisição de fertilizantes, instrumentos e maquinários essenciais de trabalho agrícola. Esses investimentos são assumidos pelos camponeses por meio dos créditos rurais, que empurram o trabalhador rural a um ciclo vicioso de empréstimos com o setor bancário. Segundo dados apresentados pela Câmara dos Deputados⁹, os produtores rurais possuem um débito de cerca de 280 (duzentos e oitenta) bilhões de reais com o setor financeiro público e privado.

Nesse contexto, é interessante explicitar que em janeiro de 2018, o governo brasileiro publicou a Lei n. 13.606/18, cujo objetivo foi instituir o Programa de Regularização Tributária Rural (PRR) na Secretaria da Receita Federal do Brasil e na Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, uma lei de parcelamento e anistia de dívidas rurais especialmente voltada para os grandes proprietários agroindustriais do país, ao passo que o agricultor familiar ainda continua sofrendo com os juros abusivos e renegociações absurdas promovidas pelos bancos setoriais, mas sobretudo pelo antigo mecanismo das trocas desiguais que segundo Carneiro (2014, p. 85):

Como se sabe, no Brasil, o padrão de acumulação centrado no setor urbano industrial tem se viabilizado, em parte, pelas transferências dos excedentes gerados na agricultura. Estas transferências ocorrem por diversos mecanismos, como: tabelamento de preços dos alimentos, confisco cambial, manipulação da taxa de câmbio, preços dos insumos acima dos preços de produção, o que é possibilitado pela crescente oligopolização das indústrias produtoras de insumos e equipamentos agrícolas. (CARNEIRO, 2014, p.85).

Então, perguntamo-nos onde se encontra esta autonomia que os trabalhadores rurais acreditam tanto ter, se mesmo sendo titulares de uma gleba de terras esta ainda é escrava dos perversos mecanismos criados pelo capital financeiro por meio da agricultura capitalista (modelo do agronegócio)?

Não existe independência, tampouco autonomia desses trabalhadores. O sistema capitalista de exploração da força de trabalho camponesa se reinventa e mantém o camponês como classe dominada: ora não possui terra para o trabalho, ora possui terra que não pode ser livremente trabalhada.

⁹ Dados obtidos por meio dos seguintes sítios eletrônicos: Câmara dos Deputados disponível em <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/AGROPECUARIA/550822-CAMARA-APROVA-PARCELAMENTO-DE-DIVIDAS-DE-PRODUTORES-RURAI.html> e Canal Rural disponível em <http://www.canalrural.com.br/noticias/rural-noticias/divida-produtores-rurais-com-bancos-chega-280-bilhoes-72933>. Acessados em 04/06/2018.

É esta, infelizmente, a lógica atual do direito de acesso às terras no Brasil e que, diretamente, reflete no direito à educação dos trabalhadores rurais.

Para se compreender como todo este sistema de exploração se articula, é necessário um aporte emancipatório dos trabalhadores rurais que consiga neles esclarecer, a partir de uma visão crítica, de que seus direitos fundamentais são constantemente ameaçados e violados e que a luta de classes no campo ainda precisa ser realizada.

Para que isso seja possível, um dos principais instrumentos aliados aos trabalhadores é uma educação libertadora (FREIRE, 1997) que tenha como objetivo:

Desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50).

Afonso, Carneiro e Mesquita (2015, p. 1548) expõem que os programas de educação fortalecem a política de Reforma Agrária e nesse processo contraditório “vai encontrar no PRONERA forte aliado na operacionalização ações que contribuam para a permanência dos assentados, bem como o sucesso dos assentamentos”. No entanto, alertam “que as tensões internas e externas vivenciadas na implantação do Programa [Pronera] serão desafios constantes a serem superados por ocasião da realização das atividades propostas”.

É por isso que essas conquistas representam um dos mais importantes resultados de lutas dos trabalhadores do campo contra o sistema exploratório da agricultura capitalista, pois será essa nova geração de profissionais que tiveram acesso à educação libertadora, que contribuirá na defesa da classe trabalhadora do campo e difundir o pensamento crítico em face da alienação que os aflige.

CONSIDERAÇÕES

Uma pesquisa, seja ela de qual natureza for, não se esgota em si mesma. Temos uma continuidade do nosso objeto, sobretudo nas ciências humanas, em que a própria história da sociedade demanda novas perspectivas, análises e olhares sobre um trabalho científico. É por essa razão que não pretendemos tratar esta pesquisa como um caso acabado, pelo contrário, as considerações a seguir postas têm por pretensão possibilitar que este trabalho de doutoramento se desenvolva cada vez mais.

No decorrer desta pesquisa, tratamos da correlação histórica entre as políticas públicas agrárias e as educacionais, e de como essas inter-relações influenciaram os movimentos sociais do campo a lutar pela por seus direitos sociais, em especial o direito à educação.

A relevância dessa compreensão se torna bastante atual, sobretudo diante do contexto social e político que o Brasil se encontra desde ano de 2016 (Governos dos Presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro). Educação não é mais prioridade nas ações no MEC, o campo, o espaço rural, a terra, o meio ambiente equilibrado e todos que deles sustentavelmente vivem não têm mais proteção aos comandos das recentes políticas de governos.

E, justamente nesse caminho tão perverso que a tutela pelos direitos sociais se direciona nos dias de hoje, sobretudo para grupos historicamente alijados de seus direitos essenciais, tais como os agricultores familiares, ribeirinhos, indígena, quilombolas, povos tradicionais dentre outros.

Percebemos que a história das políticas públicas para o campo e para a educação revelam o intencional objetivo de não conceder o direito de acesso às terras e nem à educação aos trabalhadores rurais e demais povos do campo.

E qual a razão disso? Será simplesmente porque as explorações realizadas pelas elites agrárias brasileiras precisam manter o trabalhador rural como mão-de-obra explorada? A resposta a essa indagação se mostrou muito mais complexa no decorrer de nossa análise.

De fato, manter o trabalhador rural distante dos meios de produção e do acesso à educação é uma estratégia de massificação de mão-de-obra, porém as razões de tratar o direito de Reforma Agrária e o da Educação como ameaças estão ligados à própria manutenção da superestrutura do capital.

O ciclo vicioso de exploração comandado pelas elites desse país e, que direcionam as políticas do nosso Estado, mantém um especial controle sobre os direitos de Reforma Agrária e Educação porque a democratização desses bens da vida representaria a quebra de todo o sistema das explorações do capital, que assim o faz desde os tempos de escravatura até os dias atuais.

Retomamos aqui a posição de José de Souza Martins, ao nos explicar que “o cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista” (MARTINS, 2013, p.3).

Nessa perspectiva, nosso país se desenvolveu a partir de um longo processo histórico de subjugação e exploração do trabalhador pela classe dominante, sobretudo por meio de uma série de mecanismos

expropriatórios do direito de acesso à terra, que tem suas origens desde o colonialismo de exploração pelos europeus até a atualidade, por meio das políticas de favorecimento de financiamentos para o agronegócio, anistias tributárias para latifundiários e políticas de endividamento do pequeno e médio agricultor:

Portanto, na estruturação de nossa sociedade, terra é poder e permite a acumulação de capital e propicia mecanismos exploratórios em desfavor da classe trabalhadora tão caros às elites do país.

E como a Educação aparece nesse contexto? Ora, o acesso à Educação que efetivamente liberta e emancipa o indivíduo, tem a finalidade de desenvolver uma consciência crítica apta a revelar como as ideologias da opressão capitalista desenham a realidade social. (FREIRE, 2008).

O direito de acesso aos mais altos e diferentes níveis de Educação é velado pelas elites brasileiras como um privilégio e, por isso, não deve ser democraticamente estendido a todos. Manter o trabalhador na ignorância sobre a realidade exploratória em que ele se insere é uma necessidade do sistema capitalista e, por isso, Educação não é para todos, é para poucos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Lúcia Helena Rincón; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Educação do campo e a formação de professores: Pedagogia da terra**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, p. 1544-1557, Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; SILVA, C. Perdígão Gomes da. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed. Vozes 7 edição, 2011.
- BRANFORD, Sue. ROCHA, Jan. **Rompendo a Cerca: A História do MST**. Tradução Rubens Galves Merino. São Paulo: ed. Casa Amarela, 2004.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. ECCOS, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.
- CAMARGO, A.A. **A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)**. In: FAUSTO, B. O Brasil republicano: Sociedade e Política (1930-1964). São Paulo. Difel, 1983.
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A Revolta Camponesa de Formoso e Trombas**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.
- CAVALCANTE, José Luiz. **A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra**. Revista Histórica, São Paulo, ano, v. 1, p. 1-7, 2005.

Guilherme Martins
Teixeira Borges

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) e Mestre em Direito Agrário (UFG/2014), Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professor de Direito na Uni-Anhanguera (Centro Universitário de Goiás) e Faculdade Nossa Senhora de Aparecida - FANAP. Pesquisador na área de Direito Privado, Criminologia, Políticas Públicas, Educação e Movimentos Sociais. Professor Universitário e Advogado.

Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4209790T6>

Email:

g.martins.borges@hotmail.com

- CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa [online], vol.42, n.1 e p.245-258, 2016.
- DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2012.
- FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008
- GENTILI, Pablo. **Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século**. _____. A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, p. 117-130, 1998.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.
- GOLDSTEIN, Gisela Taschner. **Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização**. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1986.
- IPES-Food. **Too big to feed: Exploring the impacts of mega-mergers, concentration, concentration of power in the agri-food sector**. Disponível em http://www.ipes-food.org/images/Reports/Concentration_FullReport.pdf. Acessado em 03/06/2018, 2017
- KRISCHKE, Paulo José. **A Igreja e as crises políticas no Brasil**. Petrópolis/Rio de Janeiro:Vozes, 1979.
- MAIA, Claudio Lopes. **Os Donos da Terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira-a luta dos posseiros em Trombas e Formoso 1950/1960**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás, 2008.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013
- PESSOA, Jadir (org.) **Extensões do rural e educação**. In: Educação e ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Revista Pro-Posições v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. São Paulo, 2014.
- MORISSAWA, Mitsue. **A História de Luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto,1993, n. 4, p. 15-30, 1993.
- SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. In: II Conferência Nacional de Educação do Campo. 2004. Disponível em <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educacao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acessado em 23/08/2017, 2004.
- SIQUEIRA, José do Carmo Alves. **Direito como efetividade e luta pela terra no Brasil** (Tese de doutorado em Direito, Estado e Constituição). Brasília: UnB, mimeo, 2016.
- ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional -1500-1960** / João Pedro Stedile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2011.



Uni-ANHAGUERA
Centro Universitário de Goiás