

APARECIDA ZUIN
BRUNO VALVERDE CHAHAIRA
LARISSA ZUIM MATARÉSIO
(Coordenadores)

DIREITOS HUMANOS EM AÇÃO
LINGUAGENS, EDUCOMUNICAÇÃO E
TECNOLOGIAS

1ª Edição
São Paulo, 2018



www.biblioteca24horas.com

Copyright ©2018 – Todos os direitos reservados a: Aparecida Luzia Alzira Zuin/ Bruno Valverde Chahaira/ Larissa Zuim Matarésio (coordenadores) e Autores.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira.
Direitos Humanos em Ação. Linguagens,
Educomunicação e Tecnologias/Aparecida Zuin/ Bruno
Valverde Chahaira/ Larissa Zuim Matarésio. São Paulo,
Editora Biblioteca 24horas, 1ª Edição. Outubro de 2018.

378p., 14x21cm

ISBN 978-85-4161-325-5

Capa:

Projeto gráfico: Larissa Zuim Matarésio

Projeto editorial: Reinaldo Rosa dos Santos

Revisão sob a responsabilidade dos Autores.

Direitos exclusivos para Língua Portuguesa cedidos à
Biblioteca24horas, Seven System International Ltda.

Rua Luís Coelho 320/32 Consolação

São Paulo – SP – Brasil CEP 01309-000

(11) 3259-4224

leitor@biblioteca24horas.com

Vendas:

www.biblioteca24horas.com

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte do conteúdo deste livro poderá ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja ele impresso, digital, áudio ou visual sem a expressa autorização por escrito da Biblioteca24horas sob penas criminais e ações civis.

Benefício Adicional Gratuito

Ao adquirir ou receber este livro, o leitor ganha o direito a uma licença de uso (disponibilizada na penúltima página deste livro) no portal **www.biblioteca24horas.com**, por tempo pré-determinado, através de *login* (pessoal e intransferível) com o seguinte benefício:

Acesso ao Formato Digital – Acessar e ler este livro no seu formato digital via internet, através de navegador comum, por um período acumulado de (o total de tempo de 5 minutos X quantidade de páginas) minutos por um prazo máximo de 90 dias, a serem contados do primeiro acesso.

Este benefício será válido até a data de vencimento da licença de uso em 31/12/2021.

O autor reserva-se o direito de atualizar o conteúdo deste livro e/ou do conteúdo fornecido via internet sem prévio aviso.



COMISSÃO CIENTÍFICA NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS

Profa. Dra. Ilana Strozenberg (Escola de Comunicação da UFRJ. Brasil)

Profa. Dr. Mirna Feitoza Pereira (Faculdade de Informação e Comunicação. UFAM. Brasil)

Profa. Dr. Valmir Flores Pinto (Universidade Federal do Amazonas. UFAM. Brasil)

Prof. Dr. Antônio Roberto Chiachiri Filho (Universidade Metodista de São Paulo. Brasil)

Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva (Universidade Tuiuti. Paraná. Brasil)

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno (Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil)

Prof. Dr. Roberto Filizola (Universidade Federal do Paraná. Brasil)

Prof. Dr. Eduardo de Araújo Teixeira (Pesquisador do PACC/UFRJ. Brasil)

Doutorando Talles Rangel Rodrigues (Universidade de São Paulo. USP. Jornalista da Rede Bandeirantes de Televisão. Brasil)

Profa. Doutoranda Tiziana Cocchieri. (Universidade Federal de Rondônia. Brasil)

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba (Universidade Federal de Rondônia. Brasil)

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria (Universidade Federal de Rondônia. Brasil)



COMITÊ CIENTÍFICO NA ÁREA DE DIREITOS HUMANOS

Profa. Dra. Ana del Carmen Herrera Florez (Escuela Superior de Administracion Pública-ESAP. Colômbia)

Profa. Dra. Catarina Gomes (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Centro de Direitos Humanos IGC/Law School at the University of Coimbra. Portugal)

Profa. Dra. Carla Marcelino Gomes (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Centro de Direitos Humanos IGC/Law School at the University of Coimbra. Portugal)

Prof. Dr. Lisandro Alvarado (Universidad Centrocidental. Venezuela)

Profa. Dra. Orquídea Palmira Massarongo (Universidade Eduardo Mondlane. Moçambique. África)

Prof. Doutorando Diego de Paiva Vasconcelos (Universidade Federal de Rondônia/CEJAM/DCJ/UNIR. Brasil)

Prof. Doutorando Reinaldo Rosa dos Santos (Universidade Federal do Acre. Campus Cruzeiro do Sul. Brasil)

Prof. Dr. Rodolfo de Freitas Jacarandá (Mestrado Profissional Interdisciplinar de Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça – DHJUS)

Prof. Dr. Márcio Secco (Mestrado Profissional Interdisciplinar de Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça – DHJUS)

COMITÊ CIENTÍFICO NA ÁREA DE DIREITOS HUMANOS

Prof. Dr. Delson Fernando Barcellos Xavier (Mestrado Profissional Interdisciplinar de Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça – DHJUS)

Prof. Dr. Celso Rodrigues (Fundação da Magistratura do Trabalho do Rio Grande do Sul. Brasil)

Profa. Dra. Vânia Siciliano Aieta (Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. Brasil)

APARECIDA ZUIN
BRUNO VALVERDE CHAHAIRA
LARISSA ZUIM MATARÉSIO
(Coordenadores)

DIREITOS HUMANOS EM AÇÃO
LINGUAGENS, EDUCOMUNICAÇÃO E
TECNOLOGIAS



São Paulo
2018



SUMÁRIO

SIGNOS, LINGUAGEM E COGNIÇÃO: O LIMIAR DA ABSTRAÇÃO E A EMERGÊNCIA DO CONHECIMENTO.....	<u>13</u>
Claudio Manoel de Carvalho Correia	
ORIGEM AGRÁRIA DO CAPITALISMO E OS IMPACTOS NAS RELAÇÕES COMUNICATIVAS — PELO DIREITO À COMUNICAÇÃO.....	<u>37</u>
Aparecida Luzia Alzira Zuin Arnon Affonso Gavioli de Assis	
AÇÕES PROGRAMÁTICAS DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ATENDIMENTO À JUSTIÇA: DIREITO, SOCIEDADE E O TERCEIRO SETOR.....	<u>65</u>
Bruno Valverde Chahaira Letícia Valverde Chahaira	
COMPREENSÃO E ANÁLISE GEOSOCIOSSEMIÓTICA DO MAPA SOCIOCULTURAL DAS MULHERES ATIVISTAS DO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB – RO.....	<u>89</u>
Maria das Graças Silva Nascimento Silva Larissa Zuim Matarésio	
CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS: DESAFIOS PARA UMA CULTURA TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA TIC EDUCAÇÃO 2016.....	<u>121</u>
Jadial Rodrigues da Silva	
ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA - EMMTEC: REESTRUTURAR PARA MERCANTILIZAR	<u>139</u>
Marcilei Serafim Germano	
O EDUCOMUNICADOR E A FORMAÇÃO DOCENTE DE ALFABETIZADORES.....	<u>185</u>
Nair Ferreira Gurgel do Amaral Rosely Furtado Roca	
DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO.....	<u>201</u>
Salomão David Albuquerque Moreira de Lima	

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO COGNITIVA E SOCIAL.....223

Priscila Almeida Torres

LETRAMENTO MIDIÁTICO: UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....239

Fabiano Sales de Aguiar

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – UMA REFLEXÃO SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) NO IFRO.....259

Márcia Sousa de Oliveira

UMA REFLEXÃO DO USO DA TECNOLOGIA EM ESCOLAS E NA PRÁTICA DOCENTE.....281

Márcio da Costa Murata

O PAPEL DO EDUCOMUNCIADOR DIANTE DO DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO E NÃO ALIENADO DE SEU ALUNADO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....291

Selena Castiel Gualberto

PROPAGANDA GOVERNAMENTAL: A ARTE DO CONVENCIMENTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTROVERSAS.....307

Eliane Bastos

FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO: UM DIÁLOGO SOBRE A EXISTÊNCIA.....345

Carmen Tereza Velanga

Euliene da Silva Gonçalves

DIREITO À EDUCAÇÃO E O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.....361

Rejane de Sousa Gonçalves Fraccaro

SIGNOS, LINGUAGEM E COGNIÇÃO: O LIMIAR DA ABSTRAÇÃO E A EMERGÊNCIA DO CONHECIMENTO

Claudio Manoel de Carvalho Correia¹

“(...) as definições peirceanas revelam um tal esmiuçamento das relações intra-signo, entre signos e não vou dizer extra-signo porque para ele o homem já é um signo, que no terreno da linguagem suas descobertas equivalem à fissura do átomo na física.”

Lucia Santaella

INTRODUÇÃO

No final do século XVII, a palavra grega *semeiotiké* foi introduzida na filosofia por John Locke (1632-1704) filósofo empirista inglês, como a designação para a doutrina dos signos em geral; doutrina apresentada em seu *Essay on Human Understanding*, datado de 1690. No início do século XX, o filósofo-lógico-matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) retomou este termo com seu sentido original a partir da Lógica concebida como uma filosofia científica da linguagem, e dedicou toda a sua vida a fundamentar as teorias desta ciência, ou seja, a elaboração da

¹ Claudio Manoel de Carvalho Correia é Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Mestre em Linguística pela UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do DELI – Departamento de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Líder do Grupo de Pesquisa GEMADELE- Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais da UFS e Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ. <http://lattes.cnpq.br/9935874859230938>

Semiótica, a ciência geral dos signos, a ciência de todas as linguagens.

Este capítulo tem como objetivo demonstrar como a Semiótica de Peirce se apresenta como uma ciência cujos fundamentos se caracterizam como essenciais para os estudos que visam à análise dos processos de linguagem e de cognição e, assim, podem trazer subsídios teórico-metodológicos para o campo da educomunicação. As teorias que serão apresentadas ao longo deste capítulo servirão para confirmar a posição que venho tomando a partir dos resultados apresentados em Correia (2001) de que, além de uma ciência cujos princípios são fundamentais aos estudos da cognição, a semiótica constitui-se, também, como um tipo muito específico de ciência da cognição, com princípios que descrevem a evolução dos processos de interpretação a partir de relações que demonstram a transformação das percepções em representações, ou seja, em signos. Assim, os estudos semióticos são fundamentais para o entendimento dos processos de aprendizagem e de geração do conhecimento, tendo em vista que, conhecimento e cognição são entendidos como uma categoria de signo.

São muitas as questões que direcionam a semiótica para uma convergência com as ciências que estudam a cognição e a linguagem, podendo, inclusive, desenvolver relações de interdisciplinaridade entre seus princípios fundamentais. Nesta interdisciplinaridade, podemos, sem dúvidas, citar o campo da educomunicação.

Entre as relações que podem ser estabelecidas a partir da convergência dessas teorias com outras áreas do saber, chamo a atenção do leitor para a teoria semiótica da percepção, que se encontra na fenomenologia desenvolvida por Peirce, a teoria dos processos de comunicação organizados semioticamente, ou seja, por signos, e a geração das interpretações a partir das complexas relações de determinação entre os elementos que fazem parte do conceito peirceano de signo. Na teoria semiótica do signo, é da apreensão da experiência por processos perceptivos que nasce a cognição; é na fenomenologia e no conceito triádico de signo que podemos encontrar os caminhos da produção da cognição na mente dos intérpretes.

Não tenho dúvidas de que a teoria do signo de Peirce se apresenta como um poderoso fundamento teórico-metodológico para o campo da linguagem e da cognição; ela constitui uma teoria da geração da significação capaz de explicar os mecanismos de criação das interpretações, na medida em que os processos de comunicação e de linguagem são, em essência, **fluxos contínuos de signos**. Quando falamos em linguagem, comunicação e cognição estamos, na verdade, falando de processos sígnicos. É por esta via complexa de abstrações da ciência Semiótica que conduzirei o leitor pelos itens seguintes deste capítulo.

1- LINGUAGEM E PENSAMENTO: AS MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS DO MUNDO DA EXPERIÊNCIA

Início este item chamando a atenção para uma questão de fundamental importância para as relações que serão estabelecidas neste capítulo: o estudo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem traz contribuições fundamentais não apenas para o entendimento do desenvolvimento das línguas naturais, mas, também, para o entendimento do próprio desenvolvimento da mente.

As teorias que apresentarei a seguir são, em essência, um clamor para os pesquisadores do campo da linguagem e da cognição sobre a importância de se estudar o desenvolvimento dos processos de linguísticos e cognitivos a partir de uma perspectiva semioticamente orientada. Semioticamente falando, estudar a evolução da linguagem é, sobretudo, estudar a evolução dos signos e dos processos de semiose, ou seja, a ação e atividade dos signos, objeto real de estudo da ciência Semiótica. As relações que podem ser estabelecidas entre o desenvolvimento linguístico e cognitivo com as teorias semióticas, podem auxiliar pesquisadores do campo dos estudos cognitivos na observação das interrelações sistêmicas entre a linguagem e os signos.

Existe uma relação de interdependência entre linguagem verbal e pensamento, e, neste capítulo, considero importante seguir com o ponto de vista apresentado por Vygotsky em seu célebre e influente trabalho *Pensamento e Linguagem* (1989) no qual afirma que o estudo da língua é

fundamental para a compreensão dos processos cognitivos. Vygotsky claramente afirma que existe uma relação de interdependência entre pensamento e linguagem, e aponta para a necessidade de observação do comportamento e funcionamento da linguagem verbal para o entendimento das formas como se processa a cognição.

É através da linguagem que podemos chegar à cognição: a linguagem corporifica o pensamento, dá forma ao pensamento através de unidades discretas e, assim, representa a cognição. É importante lembrarmos que na história dos estudos das relações entre linguagem e pensamento, foi a partir dos estudos de Chomsky, especificamente a partir da publicação de *Syntactic Structures* (1957) que os estudos da língua passaram a contribuir fortemente para o entendimento dos processos lógicos de desenvolvimento da mente e da cognição. Vale ressaltar que Chomsky propôs uma redefinição do lugar da linguística entre as ciências humanas, como uma subárea da Psicologia Cognitiva, demonstrando, dessa forma, sua atenção para as estreitas relações entre a linguagem e a mente, e para a interdependência entre pensamento e linguagem no processo de produção e de recepção das sentenças linguísticas. Como Lyons (1987, p. 23) descreveu, para Chomsky,

o que os linguísticas descrevem, ao investigar uma determinada língua, não é o desempenho como tal (ou seja, comportamento), mas a competência dos falantes, na medida em que é puramente linguística, que está subjacente, possibilitando o desempenho. A competência linguística de um

indivíduo é seu conhecimento de uma determinada língua. Uma vez que a linguística cuida de identificar e de dar satisfatoriamente, em termos teóricos, dos determinantes da competência linguística, de acordo com Chomsky ela deve figurar como ramo da psicologia cognitiva.

O paradigma da classificação da linguística esteve tradicionalmente associado, em suas origens na Europa, à Semiologia criada por Saussure. Porém, para Saussure (1972, p. 24) esta semiologia era uma subárea da Psicologia Social:

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral. Chama-la-emos de Semiologia (do grego *sêmeion*, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. (...) A Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos.

Fica evidente a relação estabelecida por esses autores entre Linguística, Ciência dos Signos e Psicologia; porém um por uma perspectiva cognitiva, e o outro por um viés social. O que está implícito nestas redefinições é a ideia que defendo neste capítulo como argumento para o uso dos princípios da semiótica peirceana para os estudos da linguagem e da cognição: se existe uma evidente relação entre processamento linguístico e processamento mental, e se há uma estreita relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo, estas relações demonstram as

formas humanas de categorização da experiência e de simbolização, questões que estão no coração da ciência Semiótica.

Se as formas humanas de categorização da experiência e de simbolização estão no centro das discussões da Semiótica, isto ocorre por um único motivo: **falar em categorização e simbolização significa falar em signo**. São os signos, como entidades abstratas, que corporificam, organizam e estruturam o pensamento. Afinal, são estas as funções dos signos, é para isto que eles servem. Segundo Peirce (1980, p. 82), fundador da semiótica, o pensamento é uma corrente de signos, não há pensamento sem signos.

Como observa Santaella e Vieira (2008, p.57):

Que todo pensamento se dá em signos é a famosa tese anticartesiana com que Peirce deu partida à criação da semiótica. Qualquer coisa, de qualquer espécie, que esteja presente à mente – imagem ou quase-imagem, relações claras ou vagas entre idéias, palavras soltas ou articuladas, memória, som, afecções, emoções – é signo genuíno ou quase-signos.

A teoria do signo desenvolvida por Peirce não se restringe apenas ao signo linguístico, mas a todos os tipos de signos e de linguagens; porém, devido ao seu alto nível de generalização e de abstração, esta teoria serve também como instrumental analítico para a observação do desenvolvimento da linguagem verbal, na medida em que a linguagem verbal é caracterizada por sua natureza arbitrária e simbólica.

A linguagem verbal é um dos maiores exemplos da capacidade humana mental de transformação da experiência em signos. Na semiótica este processo de transformação é descrito nas Categorias Formais da Experiência, ou Categorias Cenopitagóricas, de forma gradativa, demonstrando os processos de transformação da categoria da primeiridade em secundidade e, posteriormente em terceiridade, considerada a categoria dos signos, dos pensamentos em conceitos, da cognição. O conceito de signo e suas relações com as Categorias Formais da Experiência serão melhor desenvolvidos no próximo item deste capítulo.

2- A EXPERIÊNCIA CATEGORIZADA EM ELEMENTOS UNIVERSAIS: O LIMIAR DA ABSTRAÇÃO E A GÊNESE DA COGNIÇÃO

Para o leitor não iniciado nas complexas teorias da semiótica venho, neste momento, chamar a atenção para o fato de que a fenomenologia constituiu-se na fundamentação básica de todo o pensamento de Peirce. O desconhecimento das categorias que constituem a fenomenologia peirceana pode levar o leitor a um entendimento superficial de sua teoria geral dos signos, conduzindo-o a um entendimento equivocado do conceito de signo e, também, da classificação dos signos que resultam da aplicação da fenomenologia à sistematização dos diferentes tipos de signos. O leitor precisa ter em mente que é das categorias fenomenológicas que

nascem os elementos que compõem o conceito triádico (composto por três elementos) desenvolvido por Peirce.

Para Peirce, a fenomenologia proporciona a análise dos processos de percepção e das formas como o conhecimento é apreendido. Assim, a fenomenologia peirceana pode funcionar como teoria de base para as ciências das linguagens e da cognição, porque observa os fenômenos e, através de uma análise radical, classifica o que é universal, ou seja, as propriedades inerentes aos fenômenos observados. É diretamente da fenomenologia que nascem as categorias universais de toda e qualquer forma de experiência e de pensamento. Segundo Santaella (1983, p.32-33):

Devemos observar também, que a fenomenologia segundo Peirce, é conceituada como a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem. Assim, o fenômeno é entendido como qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, ou seja, qualquer coisa que apareça, seja ela externa, seja ela interna ou visceral, quer pertença a um sonho, ou uma idéia geral e abstrata da ciência

Para Peirce a fenomenologia começa sob a base da própria experiência, ou seja, como Santaella (1983, p.32) observa “a partir da experiência ela mesma, livre de pressupostos”. Neste sentido, fenômeno é, para Peirce, tudo aquilo que aparece à mente, correspondendo a algo real ou não. A ênfase do fenômeno é dada em sua interação com a mente receptora, ou seja, no processo de apreensão.

As Categorias da Experiência são desenvolvidas a partir da análise da forma como os fenômenos são

apreendidos na consciência. Foi somente pelo caminho da observação radicalmente direta dos fenômenos e da forma como eles são apresentados à mente receptora que as categorias, como elementos formais do pensamento, puderam ser classificadas de forma numérica.

Ao considerar os fenômenos como a experiência que se apresenta à consciência, Peirce conclui que tudo o que aparece à consciência, assim o faz em uma gradação de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer forma de experiência, ou seja, as três categorias universais de toda experiência e de todo o pensamento: as categorias da *Primeiridade*, *Secundidade* e *Terceiridade*. Estas categorias são as três formas como os fenômenos aparecem à consciência.

Em outro trabalho (cf. CORREIA, 2012), ao dissertar sobre as características e potencialidades da competência semiótica humana que nasce dos processos perceptivos, apresento de forma mais detalhada as características dessas categorias; porém, como tenho como objetivo neste capítulo apresentar a Semiótica e a teoria geral do signo como fundamentos essenciais para as ciências da linguagem e da cognição, creio que um resumo que descreva as singularidades destas categorias serve para dar ao leitor tanto uma visão global da fenomenologia desenvolvida por Peirce, como do impacto desta teoria na geração do conceito triádico de signo. Não podemos esquecer que é nas categorias que encontraremos explicações para a geração dos signos, e é nos

signos que encontraremos as repostas para a capacidade humana de abstração e de cognição.

A *Primeiridade* é a primeira categoria fenomenológica. É a categoria da presentidade e da imediação. A consciência em nível de primeiridade é, na verdade, apenas uma qualidade de sentimento. A primeiridade é uma categoria essencialmente qualitativa; é a primeira apreensão dos fenômenos que se apresentam à consciência. Peirce intitulou os fenômenos que são apreendidos por nossa consciência como *phanerons*, em outros termos, os *phanerons* são os fenômenos que emergem da experiência para serem apreendidos e, através de um processo gradativo de evolução são transformados em signos, em cognição.

A *Secundidade* é a segunda categoria fenomenológica da experiência. É a categoria definida pelas características da ação e reação. Segundo Santaella (1983, p.47), é “um mundo sensual, independente do pensamento e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade”. A própria existência em si mesma é um processo de reação da consciência se relacionando com a experiência real que a cerca.

Considero o estudo da *Terceiridade*, a terceira categoria formal da experiência, como de fundamental importância para os estudos da cognição. A *Terceiridade* é a categoria “que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, pensamento em signos, processo através da qual

representamos e interpretamos o mundo” (SANTAELLA, 1983, p. 51).

As ideias que melhor resumem a categoria da terceiridade são os conceitos de generalidade, de infinitude, de continuidade, de difusão, de crescimento e, sobretudo, de inteligência. Esses conceitos permitem um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, e, sobretudo, como as ciências que têm como objetivo estudar os processos de linguagem (de diferentes naturezas) e de cognição.

Vale ressaltar que a categoria da terceiridade está diretamente relacionada com o conceito de representação, simbolização e pensamento em signos. Nas bases da fenomenologia que descreve o processo gradativo de apreensão do *phaneron* na consciência, e sua transformação em signo, ou seja, em linguagem, está um dos conceitos mais importantes de todo o pensamento de Peirce: a sua teoria geral do signo.

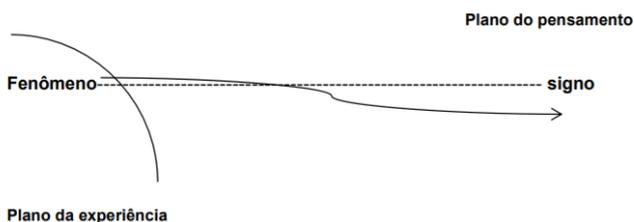


Figura 1 – A transformação do fenômeno em signo

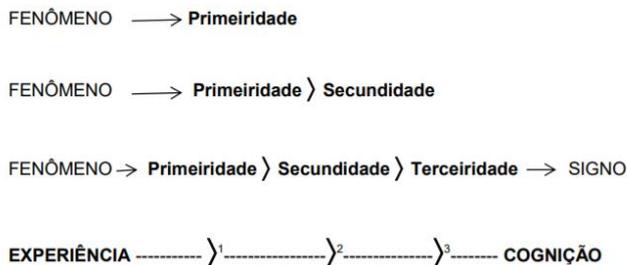


Figura 2. As Categorias Fenomenológicas da Experiência

O esquema desenvolvido acima tem como objetivo demonstrar o seguinte: a Primeiridade é independente da Secundidade e da Terceiridade; porém, a Secundidade contém a Primeiridade, mas é independente da Terceiridade; já a Terceiridade contém a Primeiridade e a Secundidade. Assim, as categorias podem ser entendidas como um processo recursivo no qual o nível Terceiro contém o Segundo que, por sua vez, contém o nível Primeiro. A Primeiridade é a categoria da qualidade e da sensibilidade; a Secundidade é a categoria do evento, da experiência, e a Terceiridade é a categoria da razão, da interpretação, do pensamento. O fenômeno advindo da experiência é apreendido e, através do desenvolvimento pelas três categorias, é transformado em signo, em representação. A consequência deste processo é melhor explicada por Nöth (1995, p.130):

Embora cada categoria seja irredutível em si mesma, as mais elevadas pressupõem as mais baixas. Nesse sentido, o sentimento não é

secundário à cognição mas está contido nela e faz a mediação entre o sentimento e a volição.

Esta questão é fundamental para os estudos cognitivos, pois estabelece uma nova relação entre sentimento, volição e cognição, que passam a ser entendidos não como atividades opostas e distintas em sua natureza. Nesta perspectiva a cognição, entendida como um fenômeno em nível de terceiridade contém tanto o sentimento como a volição.

O objetivo das categorias da experiência é a observação das formas como a experiência é apreendida e transformada em signo, porém, sua singularidade está no fato de entender esta atividade como um processo gradativo de evolução e crescimento. A experiência evolui para o signo; o signo é o resultado da transformação da experiência em uma realidade mental e refletida. No limiar da abstração, as categorias descrevem o nascimento da cognição.

Ao observar a complexidade dessas teorias fica evidente que as categorias da experiência e o conceito de signo, o primeiro como a base da ciência semiótica, e o segundo como seu objeto de análise, estabelecem novas perspectivas e novas fundamentações teóricas para as pesquisas que têm como objetivo o estudo dos processos de linguagem e de cognição, elementos essenciais que ocupam posição central na aquisição do conhecimento humano.

3 – A TEORIA GERAL DO SIGNO: AS RELAÇÕES DE DETERMINAÇÃO GERADORAS DOS PROCESSOS DE COGNIÇÃO

Neste item, irei apresentar um resumo do conceito semiótico de signo desenvolvido por Peirce. Uma das características revolucionárias do conceito peirceano de signo está em sua estrutura triádica, composta por três elementos, que descreve as relações de determinação entre os elementos que compõem o signo, demonstrando as formas como a significação, a representação e a interpretação são geradas. As ciências humanas tendem a usar essas três palavras quase como sinônimas; mas, o que o leitor precisa ter em mente é a ideia de que significar, representar e interpretar são funções semióticas do signo, distintas em suas naturezas e atividades. Porém, como tenho como objetivo estabelecer relações entre as teorias semióticas e as ciências da cognição e das linguagens, precisarei ao longo do texto dar ênfase à teoria do interpretante. O estudo do interpretante é essencial para a compreensão da forma como geramos as interpretações através de nossas relações com a experiência. Copley e Jansz (1999, p. 25) apontam para o papel fundamental que o interpretante exerce no estabelecimento da relação triádica do signo e para o dinamismo do processo de significação inerente à estrutura desenvolvida por Peirce. Vale ressaltar que o conceito de interpretante não se confunde com o conceito de “intérprete” do signo, mas, como observou Santaella (1983,

p. 8), refere-se “a um processo relacional que se cria na mente do intérprete”.

Peirce desenvolveu um conceito de signo dinâmico e abstrato. Nesta perspectiva o signo é entendido como uma função, a função semiótica do signo, cuja estrutura é definida na lógica do funcionamento das relações de determinação entre os elementos que o compõem.

Um conceito de signo interessante a ser explorado que pode ser encontrado nos trabalhos de Peirce (1995, p.63) é:

Um Signo, ou Representamen, é um primeiro que se coloca numa relação triádica genuína tal com um Segundo, denominado seu Objeto, que é capaz de determinar um Terceiro, denominado seu Interpretante, que assuma a mesma relação triádica com seu Objeto na qual ele próprio está em relação com o mesmo Objeto.

Este conceito de signo demonstra a relação direta da teoria do signo com as categorias fenomenológicas da experiência. Nesta citação, os três elementos que constituem o signo estão relacionados a cada uma das três categorias da experiência, influenciando as características e singularidades de cada um dos elementos em jogo na estrutura semiótica do signo.

Em resumo, o signo (ou Representamen) é um primeiro, em nível de *primeiridade*; o objeto é um segundo, em nível de *secundidade*; e o interpretante é o terceiro, em nível de *terceiridade*.

Devido à abstração e complexidade do conceito de signo e dos elementos que o compõem, estou apresentando a

figura do triângulo semiótico para descrever este processo. O triângulo semiótico foi desenvolvido na década de 70 por Ogden & Richards (1972) e tem sido usado por diversos autores para exemplificar e descrever as relações entre os três elementos que compõem o signo peirceano, entre eles, Coelho Netto (1990), Pignatari (1987), Sheriff (1994), Epstein (1991), Conesa e Nubiola (1999), Turin (2007). Neste capítulo, estou usando a figura do triângulo semiótico porque acredito ser um desenho bastante didático para os leitores não familiarizados com a abstração do conceito peirceano de signo. Na verdade, considero esta figura um artifício didático para a descrição das complexas relações de determinação entre o signo, o objeto e o interpretante, elementos responsáveis pelas funções semióticas do signo. Vale ressaltar, no entanto, que a figura do triângulo semiótico é diferente da apresentada no gráfico original desenvolvido por Peirce para explicar o desenvolvimento do processo de semiose; o triângulo semiótico acaba não apresentando todo o dinamismo e evolução que estão implícitos no gráfico originalmente desenvolvido por ele.

representando o objeto, produz um efeito cognitivo sobre o intérprete. Dessa forma, a cognição resulta da forma como o signo representa o objeto, exigindo da mente interpretadora potencialidades de interpretação que dependem de sua experiência de mundo.

Como já foi apresentado anteriormente, para Peirce o pensamento se desenvolve em uma cadeia de signos, assim, se torna evidente que o estudo do signo e das relações de determinação entre seus elementos é de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento dos processos de linguagem e de cognição.

A teoria geral do signo permite penetrar o sistema de linguagem sob análise e, assim, observar as relações internas entre os elementos que geram a cognição, permitindo, neste processo, a atenta análise do funcionamento semiótico dos sistemas concretos de linguagem.

No que concerne às Ciências Cognitivas, vale ressaltar que é exatamente esta teoria geral do signo que pode funcionar como fundamentação para essas ciências. Esta teoria é, na verdade, uma teoria do significado que explica os mecanismos de criação das interpretações, sendo que estas interpretações são mediações semióticas. Sobre a importância do conceito Peirceano de signo para as Ciências Cognitivas, Gomila (1996, p. 1358) afirma que a teoria do signo, como um complexo de relações de determinação, se apresenta, na verdade, como uma teoria das representações mentais, questão fundamental às Ciências Cognitivas.

Uma questão também central para as Ciências Cognitivas é o reconhecimento de que existem formas de cognição que derivam da experiência perceptual. Turner (1976, p. 63-64) afirma que, “é apropriado considerar o desenvolvimento perceptual como necessário componente na compreensão do desenvolvimento cognitivo”.

A partir deste ponto, fica evidente que os conceitos da Semiótica de Peirce podem servir às Ciências Cognitivas, na medida em que as Categorias Formais da Experiência descrevem a evolução dos fenômenos apreendidos pelos processos perceptivos e a transformação gradativa da experiência em signo, ou seja, em cognição.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, espero ter deixado claro para o leitor que as teorias semióticas são de fundamental importância para os estudos das linguagens e da cognição. Uso aqui propositalmente o termo linguagens, no plural, porque quando nos deparamos com a realidade das linguagens que podem ser encontradas nos processos de comunicação na atualidade, são as misturas de linguagens que são percebidas, lidas e decodificadas. A hibridização de linguagens é um fato fácil de ser comprovado, basta observarmos a hipermídia, o universo da cibercultura, os textos multimodais e etc, todos demonstram de forma clara a mistura de linguagens e signos em suas estruturas. São muitas as linguagens e as misturas de

linguagens que podem ser encontradas; porém, como linguagens subjacentes a processos de comunicação, essas linguagens tendem a gerar efeitos cognitivos. Como a ciência de todas as linguagens, as teorias da Semiótica se apresentam como um poderoso substrato teórico-metodológico para a análise desses efeitos, pois permite a observação das formas de interpretação que nascem da capacidade humana de percepção e da potencialidade humana para a cognição. Tanto as categorias da experiência, como a teoria do signo, possuem uma lógica implícita de desenvolvimento e de crescimento que servem de alicerce para os estudos da linguagem e da cognição. Na atualidade, com o advento das novas tecnologias de comunicação e de informação e, sobretudo, com seus usos na educomunicação, os estudos da comunicação necessitam de uma teoria que possua em suas bases a evolução e o crescimento que tanto caracterizam esses novos processos. Não tenho dúvidas de que os princípios que emergem da semiótica de Peirce são poderosos instrumentos analíticos para o entendimento de todos esses processos caracterizados pelo crescimento, pela expansão e pela convergência das linguagens.

As possíveis relações entre a ciência geral dos signos e as Ciências Cognitivas são foco de discussão de diversos autores. Enquanto alguns direcionam seus argumentos para as formas como a semiótica poderá servir e auxiliar as Ciências Cognitivas, outros já utilizam os princípios da semiótica em pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e da

cognição. Este campo em desenvolvimento vem sendo chamado de Semiótica Cognitiva.

Segundo Nöth (1995, p. 127) alguns autores “já evocaram o espectro do fim da semiótica na era do cognitivismo”; enquanto outros, de forma contrária, “têm previsto uma revolução cognitivista no próprio quadro da semiótica”. Defendo neste capítulo a segunda perspectiva apresentada. Acredito que a semiótica irá se transformar em uma ciência fundamental para a educomunicação, tanto pela perspectiva do estudo do desenvolvimento das linguagens que estruturam as mídias, como na perspectiva do efeito dessas linguagens e de suas mídias em mentes potencialmente interpretadoras, ou seja, na geração da cognição, do conhecimento e da inteligência.

REFERÊNCIAS

- COBLEY, Paul; JANSZ, Litza. **Introducing semiotics**. Cambridge: Icon Books, 1999.
- COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- CONESA, Francisco; NUBIOLA, Jaime. **Filosofia del lenguaje**. Barcelona: Herder, 1999.
- CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Competência semiótica, percepção e desenvolvimento das interpretações. In. **Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. Simões, Darcilia (org). São Paulo: Factash, 2012.
- _____. Claudio Manoel de Carvalho. Semiose e desenvolvimento cognitivo: estudo sobre as estratégias de construção dos processos sógnicos em seqüências lógicas.

- 2001, 201p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- EPSTEIN, Isaac. **O signo**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- GOMILA, Antoni. Peirce y la Ciencia Cognitiva. **Anuario Filosófico**, Pamplona, v.23, n.3, p.1345-1367, 1996.
- LYONS, John. **Língua(gem) e Lingüística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce**. 1.ed., São Paulo: Annablume, 1995.
- OGDEN & RICHARDS. **O significado de significado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- PEIRCE, Charles Sanders. Escritos Coligidos. In. **Os Pensadores**. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. **Semiótica**. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.
- PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 3.ed., São Paulo: Cultrix, 1987.
- TURIN, Roti Nielba. **Aulas: introdução ao estudo das linguagens**. São Paulo: Annablume, 2007.
- TURNER, Johanna. **Desenvolvimento Cognitivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **Produção de linguagem e ideologia**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTAELLA, Lucia; VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Metaciência: como guia de pesquisa – uma proposta semiótica e sistêmica**. São Paulo: Mérito, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. 4.ed., São Paulo: Cultrix, 1972.
- SHERIFF, John K. **Charles Peirce's guess at the riddle: grounds for human significance**. Bloomington: Indiana University Press, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



ORIGEM AGRÁRIA DO CAPITALISMO E OS IMPACTOS NAS RELAÇÕES COMUNICATIVAS PELO DIREITO À COMUNICAÇÃO

Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin²
Arnon Affonso Gavioli de Assis

RESUMO

Por meio da abordagem histórica da formação agrária do capitalismo este artigo visa analisar os impactos nas relações comunicativas como forma de caracterizar a essencialidade do direito à comunicação na sociedade contemporânea. Apresentam-se argumentos referentes à transformação do espaço e do tempo causados pelo processo de enculturação dominado pela lógica de acumulação do capital. Tais mudanças mudaram também a forma de existir e se comunicar no mundo, sobretudo com a *internet*, fenômeno que foi capaz de criar uma nova categoria: a categoria do glocal. Por fim, diante dos novos desafios, dá-se ênfase à consolidação de um direito à comunicação que seja capaz de garantir a liberdade e a igualdade.

Palavras-chave: Direito à Comunicação. Agrário. Capitalismo. Relações Comunicativas.

² Tem Pós-Doutorado em Direito pela Uerj (Direito da Cidade; Políticas Públicas Urbanas). Pós-Doutora em Estudos Culturais (Imaginários Urbanos; Cultura e Desenvolvimento), pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (Pacc/UFRJ). Doutora e Mestra em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Pesquisadora Associada do Pacc-UFRJ. Profa. do Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (Unir/Emeron). Líder do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (Cejam/Unir) e Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo (Gesjor/Unir). Coordenadora de Pesquisa do Depto. de Ciências Jurídicas (DCJ-Unir). Líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo - Gesjor/Unir. Filiada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); ao Conselho Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Direito (Conpedi); à Associação Brasileira de Ciberultura (ABCiber). Pesquisadora e autora de vários livros e artigos científicos nas áreas: Comunicação e Semiótica (Semiótica Jurídica; Mídia e Redes Sociais (esfera pública e esfera privada na Internet); Direito da Cidade (Políticas Públicas Urbanas); Educação (Cidades Educadoras e Sustentáveis; Gestão, Estado e Ações Afirmativas).

INTRODUÇÃO

O direito à comunicação é um tema demasiado importante para as sociedades contemporâneas. O avanço da tecnologia, da internet e dos meios de comunicação propiciaram uma nova experiência de espaço e tempo, e por fim, uma nova noção do ser. Os meios dominaram a vida do homem, o que não necessariamente melhorou a sua capacidade comunicativa. Há muita troca de informação, em detrimento de efetiva comunicação.

Tais mudanças são o resultado de um fenômeno que marcou a formação das sociedades ocidentais: a consolidação do modo de produção capitalista. O objetivo deste trabalho é analisar, com base na perspectiva histórica, de que maneira a formação do capitalismo iniciou um longo processo de enculturação que, em poucas palavras, distanciou o homem da natureza e resultou na transformação daquilo que não era mercadoria, em mercadoria.

A desvinculação do homem com a natureza também muda a sua cultura, na medida em que a lógica do tempo e do espaço nas cidades urbanas influenciadas pela industrialização, passam a exigir uma nova dinâmica. Esses fatores levam à homogeneização das massas, criando uma cultura de massas. Durante o trabalho, demonstra que a formação da cultura de massa teve influência da mídia, pois o seu impacto sob a vida humana, e a criação de uma sociedade de consumo foi o impulso que o sistema necessitava. Propõe-

se, nessa conjuntura, que o processo de enculturação também revela um processo de colonização e imperialismo que, primeiramente, estava nas mãos de Estados-Nacionais, mas que rapidamente passou também para os grandes oligopólios.

Defender um direito à comunicação, portanto, é defender que haja parâmetros para assegurar a liberdade e a igualdade dos cidadãos, sejam eles cidadãos carne e osso, sejam aqueles que são constituídos pelos pixels das telas de um computador, haja vista que integram a nova realidade, dominada cada vez mais pela virtualização dos aparelhos eletrônicos, e talvez, até mesmo pela virtualização da vida.

1 A ORIGEM AGRÁRIA DO CAPITALISMO E O AFASTAMENTO DA EFETIVA COMUNICAÇÃO

Compreender o aspecto histórico da formação e origem do capitalismo é salutar para entender a atual dinâmica social. A forma de o homem viver em sociedade foi alterada profundamente desde o seu afastamento com a natureza provocado pela transformação da terra em mercadoria (propriedade). Essas alterações tornaram-se cada vez mais rápidas, e inauguraram o hodierno período dromocrático³. A

³ TRIVINHO, Eugênio. Articulando dois importantes conceitos para a revitalização da teoria social e, em particular, da teoria da comunicação, o autor realiza uma reflexão sociodromológica sobre a história ocidental e a civilização mediática avançada em que a categoria da *dromocracia nomeia o regime invisível da velocidade tecnológica como epicentro descentrado de estruturação da vida*

era do *streaming* exige velocidade e fluxo contínuo de informação em detrimento de uma efetiva comunicação. A razão dessa dinâmica é que a própria informação tornou-se mercadoria.

A capacidade de mercantilizar o que antes não era, por si, mercadoria, é um dos atributos do capitalismo. Mas como iniciou este processo? Para entendê-lo, a primeira concepção que deve ser superada é a de considerar que o capitalismo é uma consequência natural da natureza humana, ou seja, superar a associação do capitalismo com a formação das cidades inglesas e comércio, bem como com a inclinação natural do que Adam Smith chamou de “*truck, barter and exchange*”⁴. E em segundo lugar, compreender que o capitalismo sempre foi contraditório — é da sua essência expandir-se por meio da expropriação e exploração do homem e da natureza (WOOD, 2000).

Além disso, a transformação ocorrida na Inglaterra pré-industrial foi reforçada pelas teorias jurídicas e econômicas que se desenvolveram posteriormente. De Locke a Voltaire, e até mesmo Lutero, reforçaram as bases para a

humana; e a da cibercultura, a configuração social-histórica contemporânea da técnica sofisticada, disposta em rede imaterial planetária. Comunicação, glocal e cibercultura: “bunkerização” da existência no imaginário mediático contemporâneo. Fronteiras: estudos midiáticos-Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos/RS, São Leopoldo, vol. VII, n. 1, p. 61-76, abr. 2005.

⁴ Permuta, escambo e troca (tradução nossa)

consolidação do direito à propriedade, peça fundamental para a formação do capitalismo (MARÉS, 2015a).

A própria concepção sobre o espaço e o tempo sofreu modificações, o que foi impulsionado por revoluções filosóficas e históricas. Com o avanço tecnológico, a cultura ocidental propiciou o nascimento do fenômeno da internet, que redefiniu o plano do ser, surge — nesta fase — o corpo-pixel (ZUIN, 2017).

Como salientado acima, o capitalismo não foi inevitável. A sua origem não está relacionada, necessariamente, com a ampliação do comércio e da troca. Wood (2000, p. 12) explica que:

Talvez o corretivo mais salutar para tais pressuposições — e suas implicações lógicas — seja o reconhecimento de que o capitalismo, com todo seu impulso específico de acumular e de buscar o lucro máximo, nasceu não na cidade mas no campo, num lugar muito específico, e tardiamente na história humana.

Os elementos que propiciaram o surgimento do capitalismo exigem mais do que o simples crescimento do comércio e da troca. Há a necessidade de afastar o homem da natureza, desvincular o homem da sua relação com a terra, e assim, romper as estruturas que sustentaram as suas relações sociais até que, por fim, a busca constante por acumulação e a mercantilização das relações sociais dominem a vida.

Durante anos o ser humano retirou o seu sustento da terra, e a sua relação com a natureza moldava toda sua

existência. As estações do ano, a concepção do tempo, as comemorações e oferendas a divindades fortaleciam a convivência dos grupos. As histórias e tradições eram passadas oralmente e a comunicação se dava em um ambiente de confiança.

A esse respeito, Marés (2015b, p. 60), desenvolve que tanto a agricultura como o pastoreio foram avanços para a civilização humana, pois o domínio dessas técnicas exigiram longo período de observação: “a transformação da natureza, das plantas e dos animais, que chamamos de domesticação, foi um processo de conhecimento, uma acumulação cultural. Em todo caso, a história da agricultura é a histórica da dominação da natureza”.

O controle dessas técnicas por alguns membros dos grupos, certamente teve o condão de dividir as sociedades entre aqueles que produziam e aqueles que se apropriavam do trabalho dos outros. Essa realidade era presente no feudalismo, e não há como caracterizar as sociedades feudais como sociedades capitalistas.

Algumas considerações breves sobre o feudalismo são importantes para o desenvolvimento deste artigo. De acordo com Dyer (1998, p. 8), o feudalismo originalmente era “*basado em la obligación de la prestación de servicios a cambio de la tenencia de la tierra*”.

Contudo, ainda que houvesse essa divisão entre trabalhadores e apropriadores, a diferença de uma sociedade capitalista para a sociedade feudal pré-capitalista reside no

fato de que naquela, os produtores diretos se encontram na situação de expropriados e a única forma de terem acesso aos meios de produção é a venda da sua força de trabalho em troca de um salário. Noutro passo, nas sociedades pré-capitalistas os:

[...] produtores tinham acesso direto aos meios de sua própria reprodução. Isso significa que a apropriação do trabalho excedente pela camada exploradora era feita pelo que Marx chamou de meios “extra-econômicos” — quer dizer, por meio de coerção direta, exercida pelos senhores rurais e/ou Estado, pelo emprego de força superior, acesso privilegiado aos poderes militares, judiciais e políticos (WOOD, 2000, p. 13).

Essa dinâmica passou por transformações à medida que o poder político também foi se alterando, sobretudo na Inglaterra, pois levou a que tanto os produtores como os apropriadores passassem a ser dependentes do mercado. Mas, neste ponto, é possível indagar: se o mercado — no século XVII — já não havia se difundido por todo o globo em decorrência das navegações, como explicar que a Inglaterra seja o berço do modo de produção capitalista?

Para Wood (2000, p. 15), o princípio que dominava o comércio era do “lucro por meio da venda”, ou seja, “comprar barato para vender caro”. Contudo em nenhum lugar do globo, “nem nos grandes centros comerciais da Europa, nem na vasta rede comercial do mundo islâmico ou da Ásia, estava a atividade econômica, e em particular a

produção, impulsionada pelos imperativos da competição e acumulação”, como se formava na Inglaterra.

Assim, embora a mão de obra campesina feudal estivesse sob o domínio do senhor das terras, ainda era o homem do campo que produzia não somente para suprir as suas necessidades alimentares bem como de vestuário. O excedente poderia ser, inclusive, vendido em mercados locais. Trata-se nesse caso de formas de comércio não-capitalistas (WOOD, 2000)

Além disso, também existiam as formas de exploração não-capitalistas. Wood (2000, p. 16) ensina que:

Na França, por exemplo, onde os camponeses constituíam a maior parte da população e ainda permaneciam com a posse da terra, um cargo público era um meio de sustentação para muitos membros das classes dominantes, em meio de extração de sobretrabalho dos camponeses na forma de impostos.

Isso demonstra que a relação entre os indivíduos da sociedade não eram reguladas pelo mercado, a exceção, no caso era a Inglaterra, que apontada para uma direção diferente, sobretudo em função da unificação do reino inglês. Para lograr êxito nesse processo, foi preciso eliminar a fragmentação feudal, pois esta forma de composição social craquelava o poder hierárquico do Estado (WOOD, 2000).

A unificação do Estado exige duas dinâmicas: integração horizontal e vertical. A primeira envolve a dissolução de uma sociedade polissegmentada, ou seja,

formada por culturas populares regionais. A segunda corresponde ao divórcio da solidariedade grupal e a obediência a uma autoridade central (MARTIN-BARBERO, 1997).

Além disso, a questão geográfica e territorial também foi importante. As terras do reino estavam concentradas na mão de poucos, de modo que sua exploração era feita em grande parte por arrendatários (ou seja, não proprietários). Com a unificação do poder, os meios extra-econômicos passaram a ficar cada vez mais escassos, de modo que passaram a depender do sobre-trabalho dos arrendatários (WOOD, 2000).

O homem do campo passou a ser dependente do mercado para obter o acesso à terra. Wood (2000, p. 18) elucida que: “[N]esse mercado, a garantia do arrendamento dependia da capacidade de pagar o valor corrente do aluguel, e a falta de competitividade podia significar a direta perda da terra”.

Ainda de acordo com Wood (2000), a competição influenciou a utilização de técnicas para se produzir cada vez mais para a obtenção do lucro, como por exemplo, as técnicas de melhoramentos (*improvement*). Outros institutos como os cercamentos (*enclousure*) propiciaram a consolidação da propriedade privada e a dependência dos produtores aos imperativos do mercado (lei da oferta e da procura). A consequência é que a Inglaterra passou a ser a maior produtora de grãos à época. Tal produção propiciou o aumento

populacional e uma demanda cada vez maior de pessoa para as cidades:

Sem o capitalismo agrário inglês, não teria havido uma massa de expropriados obrigados a vender sua força de trabalho por um salário. Sem essa força de trabalho não-agrícola expropriada, não teria havido um mercado de consumo de massa para os bens de consumo diário — como alimentos e têxteis — que lideraram o processo de industrialização na Inglaterra (WOOD, 2000. p. 26)

Mais tarde, Locke vai deixar claro a necessidade de separar o homem da natureza, e vai estabelecer as bases do capitalismo e da propriedade privada, germen do individualismo que se vive na atualidade. Na sua compreensão, a terra sem a intervenção humana não teria valor. A medida do valor das coisas passou a ser determinado pelo trabalho nelas incorporado (MARÉS, 2015, p. 92).

Essa nova compreensão do homem em oposição à natureza e a essencialidade do trabalho para atribuir valor às coisas, mudaram drasticamente as relações sociais e até mesmo a construção de uma nova moral. Essas mudanças implicam na comunicação na medida em que a formação do capitalismo provocou o processo de enculturação.

2 A CULTURA DE MASSA E OS IMPACTOS NAS RELAÇÕES COMUNICATIVAS

Estabelecido o recorte histórico do qual parte a análise das transformações na comunicação, é importante frisar que a saída do homem do campo para a cidade, o que na verdade significa o distanciamento do homem com a natureza, muda o sentido coletivo do tempo, do espaço e do saber, que resulta no processo de enculturação (MARTIN-BARBERO, 1997).

A ruptura do tempo cíclico e o estabelecimento do tempo linear é próprio de uma sociedade industrializada. Enquanto o tempo cíclico é organizado ao redor das festas carregadas de simbolismos, o tempo linear é o tempo da produção. As festas populares passam a ser espetáculos, submetidos às regras de mercado. O tempo linear também é o tempo dos objetos, desvalorizando o tempo dos sujeitos e da coletividade (MARTIN-BARBERO, 1997).

Por sua vez, o espaço foi transformado à medida que o indivíduo passou a ser diluído no conceito de massa. Zuin (2017, p. 12), com base nos ensinamentos de Aristóteles, aduz que o desaparecimento do corpo leva ao desaparecimento do espaço (ou este fica fluído no tempo). Nesta perspectiva, a integração do homem do campo e posteriormente das classes populares na sociedade capitalista representa a proletarização não só da venda do trabalho, mas também da própria identidade.

O processo de enculturação também modificou o saber. O saber extraído da observação da natureza, o saber mágico, alquímico, medicinal ou astrológico permeia a consciência popular das coisas do mundo. Uma sociedade baseada no consumo e em uma perspectiva estéril e afastada da natureza precisa suplantar essa concepção de mundo. De acordo com Martin-Barbero (1997, p. 133) “no solapamento dessa consciência, a escola vai desempenhar um papel preponderante”. Isso porque dois princípios vão reger a atuação das escolas: “a educação como preenchimento de recipientes vazios e a moralização como extirpação dos vícios”. Era necessário aprender a nova sociabilidade.

A consolidação das cidades como espaço de convivência e das novas formas de relações sociais advindas proporciona a aglomeração de grupos que por vezes se organizavam para protestar por um interesse em comum. Vários movimentos operários marcaram este período, dentre eles destaca-se o movimento ludista, o que demonstra que o processo de enculturação não foi pacífico.

Em contraposição, teóricos de economia, como Adam Smith, começaram a descrever ou propor mecanismos para garantir o pleno funcionamento do mercado, ou seja, para que não houvesse qualquer interferência na sua regulação, que — em última análise, era uma forma de controlar a própria sociedade, pois conforme salienta Polanyi (2000, p. 93): “uma economia de mercado só pode existir numa sociedade de mercado”.

O desenvolvimento de livre mercado produzia vantagens econômicas, porém esgarçava o tecido social de maneira que o próprio Estado viu-se na obrigação de introduzir regulamentações novas para proteger as mercadorias fictícias dessa nova sociedade (terra, trabalho e dinheiro). É nesse sentido que se torna possível afirmar que alguns direitos sociais, como direitos trabalhistas e direitos relacionados à saúde, foram uma forma do Estado Liberal exercer o controle das contingências sociais.

Muito embora tais direitos fossem introduzidos na legislação, o mercado autorregulável era uma realidade. A produção em massa de bens de consumo era realizada com base no padrão estabelecido pela burguesia. A esse respeito destaca-se a explicação de Martin-Barbero (1997, p. 167):

O longo processo de enculturação das classes populares no capitalismo sofre desde meados do século XIX uma ruptura mediante a qual obtém sua continuidade: o deslocamento da legitimidade burguesa “de cima para dentro”, isto é, a passagem dos dispositivos de submissão aos de consenso. Esse “salto” contém uma pluralidade de movimentos entre os quais os de mais longo alcance serão a dissolução do sistema tradicional de diferenças sociais, a constituição das massas em classe e o surgimento de uma nova cultura, de massa.

A cultura de massa é possibilitada, portanto, pela homogeneização horizontal do homem e da ruptura e do confronto com a cultura popular. Onde não há pluralidade, é mais fácil que uma cultura única seja elaborada. A burguesia teve um papel essencial nesse processo, pois o padrão-

consumo era por ela estabelecido, o que acabava por tornar-se o padrão cultural almejado pelos demais. Porém, outro fenômeno pode ser observado na formação das massas no cenário social, que é a manifestação desse novo modo de vida ou modo de existência popular. Martin-Barbero (1997, p. 169) salienta que:

Massa designa, no movimento de mudança, o modo como as classes populares vivem as novas condições de existência, tanto no que elas têm de opressão quanto no que as novas relações contêm de demanda e aspirações de democratização social. E de massa será a chamada cultura popular. Isto porque no momento em que a cultura popular tender a converter-se em cultura *de classe*, será ela mesma minada por dentro, transformando-se em cultura *de massa* (grifos do autor).

Neste período da história, várias teorias sobre comunicação começaram a surgir a fim de entender o poder da mídia nas relações comunicativas. Inicialmente, a Escola de Chicago no início do século XX, já focada no contexto urbano, começou a estudar alguns fenômenos sociais na cidade de Chicago. Os estudos realizados possibilitaram que Robert Park, Ernest Burgess e Rodrick McKenzie elaborassem o conceito de Ecologia Humana (ZUIN, 2017).

Em 1927 surge a teoria desenvolvida por Harold Lasswell: *Mass Communication Research*. A sua análise teve como enfoque a propaganda no período da primeira grande guerra, e estava voltada à compreensão do poder de influência da mídia para suscitar sentimentos de patriotismo e, assim, unir as massas. A mesma propaganda que unia a população,

também era a que disseminava o ódio pelo inimigo (ZUIN, 2017).

Mais tarde, na década de 70, a teoria desenvolvida por Maxwell McCombs e Donald Shaw assegura que é a mídia quem tem o poder de determinar a pauta de discussão das massas na medida em que tem o controle daquilo que vira notícia. Por esta razão deu-se o nome de Teoria da *Agenda-Setting* (ZUIN, 2017). Mais tarde a teoria do *Two-Step Flow Communication* de Paul Lazarsfeld propõe que a comunicação pode ser entendida em dois níveis, por meio dos meios e a partir dos líderes e pessoas influentes.

Adorno e Horkheimer (1985, s. p.), expoentes da Escola de Frankfurt — que possuía um caráter crítico — passaram a questionar os novos meios de produção e transmissão cultural e substituíram o termo cultura de massa por indústria cultural. Pois a indústria, ao mesmo tempo em que massificava, também segmentava e reduzia a pluralidade de atividades que o trabalhador poderia exercer, o que levou a uma “extrema especialização”, nas palavras dos autores.

Para compreender melhor o antagonismo entre cultura e indústria dentro da perspectiva adorniana, Hullot-Kentor (2008, p. 22) “é preciso primeiramente levar em conta que a cultura, embora possa ter outros sentidos, é tudo aquilo que é mais do que a autopreservação. É aquilo que surge da capacidade de suspender propósitos diretos”. Nesse sentido, a própria industrialização poderia a fonte de nova cultura, porém como a sua estrutura ou sistematização é pensada para

atingir propósitos muito bem estabelecidos. Nesse sentido o autor conclui “a produção de cultura como produção da barbárie é a *indústria cultural*” (grifo do autor).

Para subsistir no sistema de acumulação de capital, a indústria cultural deveria gerar lucro (DURÃO, 2008). Assim, à medida que a indústria cultural organizada dentro do modo de produção capitalista foi transformando aquilo que não era mercadoria em mercadoria, até mesmo a religião e os elementos que — de certa forma — conectam o homem à noção de eternidade, a própria capacidade humana de concentração diminuiu. Hullot-Kentor (2008, p. 26-27) aborda esse assunto ao mencionar um comentário que Walter Benjamin fez quando escrever que:

[...] o poder de concentração diminuiu com a desintegração da ideia de eternidade. O próprio Adorno nunca teria escrito isso, mas teria concordado com Benjamin que a capacidade de pensar, o poder de concentração, depende do objetivo e de sua coerência.

O avanço da tecnologia abriu novos horizontes para o processo de mercantilização. No atual estágio, a própria ideia ou o genoma tornou-se mercadoria. Já não é novidade falar-se em propriedade intelectual e em propriedade genética. A comunicação atuou de duas formas nesse contexto, como agente da transformação e como agente transformado, pois o desenvolvimento das mídias e sofreu influência da indústria cultural e contribuiu para a sua difusão com o rádio, a televisão e posteriormente com a internet que possibilitou a

superação das fronteiras e do isolamento estatal, permitindo a conexão de todo o globo. Uma verdadeira aldeia global.

Embora a internet, *prima facie*, tenha potencialmente contribuído para as trocas culturais, transparência e engajamento político. O que se observa, de fato, é que a manipulação das massas na era virtual e a constante mercantilização da vida não foi cessada. A liberdade na rede é um tema bastante complexo, onde é possível destacar pontos positivos e negativos. Umberto Eco, por exemplo, em seu discurso na Universidade de Turin (Itália), ao receber o título de doutor *honoris causa* afirmou que as redes sociais deram voz à uma “legião de imbecis”, pois antes a opinião das pessoas estavam restritas à pequenos grupos.

O que se verifica, na verdade, é que o processo de difusão da internet foi um reforço da estadunização da cultura das massas pelo globo, de acordo com Duarte (2008). O mesmo ator pontua que:

[...] em 1991, 30% da transmissão televisiva na Europa eram de produtos estadunidenses; na Alemanha o índice chegava a 67%. Por outro lado, a esmagadora maioria de toda produção europeia da televisão dessa época — cerca de 90% — nunca deixou seus países de origem, não havendo, no presente, dados que desmintam esse quando do início da globalização (DUARTE, 2008, p. 98).

Se a dominação se expandiu para países ricos, nos países do sul global ou de desenvolvimento tardio os oligopólios midiáticos estadunidenses como a Universal,

Warner, Paramount entre outros ganharam ainda mais força. Situação que também se repetiu mais tarde com a internet, com o oligopólio dos sistemas operacionais Windows e mais recentemente do Macintosh, ambos de matrizes americanas (DUARTE, 2008). Eis, portanto, o novo formato de concentração da propriedade, agora não mais, e tão somente territorial geográfica, mas territorial dromocrática imagética e virtual.

Diante da análise que se propõe, é possível concluir que a unificação das plataformas digitais ao *smartphone* tem o condão de potencializar a colonização cultural promovida pelas grandes potências e empresas transnacionais da área da informática e tecnologia, como o Google. A esse respeito, o entrevistado Jérémie Zimmermann no livro de Assange et. al. (2013, p. 71) assim alerta:

A vigilância patrocinada pelo Estado é de fato um grande problema, que põe em risco a própria estrutura de todas as democracias e seu funcionamento, mas também há a vigilância privada e a potencial coleta de dados em massa por parte do setor privado. Basta dar uma olhada no Google. Se você for um usuário-padrão, o Google sabe com quem você se comunica, quem você conhece, o que está pesquisando e, possivelmente, sua preferência sexual, sua religião e suas crenças filosóficas.

Nessa perspectiva, é importante compreender o direito à comunicação, e de que forma este direito pode servir como instrumento para garantir a proteção à privacidade bem como a liberdade e a igualdade. De que maneira, o homem

pode estabelecer uma relação de comunhão em uma sociedade que tanto tem se afastado da natureza, tornando-se tão dependente das leis do mercado.

3 O DIREITO À COMUNICAÇÃO E O CIDADÃO-GLOCAL DA INTERNET

O longo processo de enculturação, que se iniciou com o distanciamento do homem com a natureza, transformando a concepção de espaço e tempo, formou sociedades dependentes do consumo que — com o avanço da tecnologia — ganhou o nome de aldeia global.

Ocorre que, embora tenha dado voz a muitos usuários, o domínio desta rede, o direito de propriedade das patentes, e o futuro da sua tecnologia permanecem na mão de grandes atores econômicos, sejam eles Estados Nacionais ou conglomerados empresariais. Nesse contexto, desde o telespectador que recebe pronta a informação até o usuário da internet que produz conteúdos, todos se sujeitam à infraestrutura da rede cujo domínio pertence a poucos.

Rodrigo (2010) explica essa dinâmica segundo a qual, o processo de oligopolização que ocorreu com as telecomunicações passou da dinâmica nacional, para a internacional, com a formação de oligopólios transnacionais impulsionada pela digitalização e posterior virtualização da informação.

A depender do lugar, das condições econômicas dos países, a produção do conteúdo local, e as capacidades de

desenvolver ferramentas que contribuam para a comunicação, podem ficar subjugadas pelo poder econômico dos países desenvolvidos. Esse debate tem como marco histórico o Relatório MacBride produzido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ou “Um mundo em muitas vozes”, publicado no Brasil pela Fundação Getúlio Vargas, em 1983.

A sua importância é salutar, pois propunha produzir uma nova ordem mundial da comunicação e da informação visando a sua democratização, ou seja, que os únicos detentores da comunicação não fossem apenas o Estado ou as empresas, mas também a sociedade civil. Ladeira (2012) explica que no Relatório MacBride há várias referências aos valores da cidadania e da igualdade, salientando o direito à participação integral. O fluxo unidirecional da informação, ou seja, os países do norte produzindo conteúdo para os países do sul, diminui as cosmovisões, homogeniza as culturas, haja vista a influência que produz. Assim, “o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias e da comunicação pelas redes IP não alterou o quadro de desigualdades” (RODRIGO, 2010, p. 16).

Além disso, a comunicação é analisada como um fenômeno bidirecional, ademais, como uma consequência lógica do processo democrático, no qual a liberdade deve ser um valor fundamental. Assim, a comunicação passa a ser vista como princípio jurídico, um direito, e, portanto, objeto de políticas públicas. Rodrigo (2010, p. 17) ao abordar o entende

que “nesse ambiente, hoje e cada vez mais, outros tantos direitos fundamentais se relacionam e se entrelaçam com a comunicação mediada por tecnologias e suportes”.

Embora historicamente tenha sido um documento importante por representar o início da discussão do direito à comunicação, as propostas do Relatório MacBride foram sufocadas pelas ideias liberais à época.

No Brasil, um passo importante e recente foi o Marco Civil da Internet (Lei 12.965 de abril de 2014), o qual estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Este dispositivo legal é categórico ao consolidar a liberdade de expressão, a comunicação e a manifestação do pensamento um princípio que deve reger o uso da internet no país (art. 3º, inciso I).

Outrossim, a adesão de padrões tecnológicos abertos é elencado como um objetivo do uso da internet no Brasil, para que seja permitida a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados (art. 4º, inciso IV). A utilização de padrões abertos é uma das formas de dar mais condição de agente ao cidadão-glocal no espaço da internet, pois é nessa visão pansemiótica que o direito fundamental à liberdade e, por fim, à comunicação pode tornar-se efetivo.

Para falar de direito à comunicação, portanto, é necessário entender o que se entende por cidadão-glocal. A esse respeito, Zuin (2017, p. 16) explica se apropriando de Deleuze e Guatari (2004):

[...] o cidadão-glocal se estende como tentáculos múltiplos, ao mesmo tempo em que está aqui, agora, está alhures. Para pensar esse tipo de indivíduo exigem-se novas ações no campo epistemológico, haja vista que também o espaço que ele trafega é rizomático, sem limites, muitas vezes escondido em algum ponto IP – *Internet Protocol* – cuja tecnologia permite a comunicação padronizada entre computadores, mas raras vezes permite dizer quem é ele de fato.

Diz a autora (2017) que esse cidadão-pixel muitas vezes não se deixa conhecer, muito embora tenda a se comunicar, não se define por meio das iconografias e documentos pessoais, é um cidadão rizomático no sentido de Deleuze e Guattari, tal qual um platô: “Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs”.⁵

Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. [...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso.⁶

O longo processo de enculturação propiciado pelo surgimento agrário do capitalismo e as modificações no espaço e tempo daí resultantes, portanto, resultaram nessa nova dinâmica. Nesta perspectiva é de extrema importância a consolidação de um direito à comunicação que seja um

⁵ DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. ed. 34, v. 1 e 5, 2004. Para entender o rizoma, os tentáculos.

⁶ Idem, p. 32-33.

instrumento para a garantia de outros direitos humanos e direitos fundamentais, como a liberdade e igualdade formal e substantiva, bem como uma finalidade a ser seguida, pois trata-se de um direito guarda-chuva que — dada a sua importância no mundo atual — é um direito que permeia todas as relações humanas, haja vista que na era do global, as ações locais têm impacto no âmbito global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dinâmicas sociais sofreram muitas mudanças nos últimos séculos, mas uma delas se destaca por ser o motor que impulsionou e continua movendo e direcionando as interações sociais no mundo contemporâneo: o modo de produção capitalista. Nesse sentido, entender a sua origem agrária é essencial para perceber que, primeiro, não se tratou de um fenômeno inevitável na história da humanidade, e segundo, o seu desenvolvimento não está relacionado exclusivamente com as dinâmicas resultantes da compra e venda.

Observou-se no presente trabalho que os principais elementos que constituíram o modo de produção de capitalista foram a expropriação dos bens de produção e a obtenção da mais valia do trabalho alheio. A proletarização do trabalho camponês na Inglaterra pré-capitalista distanciou o homem da natureza, pois a própria natureza, assim como o homem, o dinheiro, passaram a depender das leis do mercado.

O distanciamento do homem com a natureza modifica a sua relação com o espaço e o tempo. O espaço das cidades e das fábricas já não é mais o mesmo, bem como a noção de tempo. Estes dois elementos resultam na transformação da própria concepção do ser.

As relações comunicativas também se modificam, à medida que a consolidação do modo de produção capitalista, da propriedade privada e dos ideais liberais passa a organizar a dinâmica da vida. A industrialização possibilita a produção em massa e os meios de comunicação possuem o poder de homogeneizar uma sociedade antes plural, em uma sociedade de massas. A própria cultura, conforme explicam Adorno e Horkheimer, passa a fazer parte do espetáculo que objetiva não a valorização das cosmovisões, mas o acúmulo de riqueza.

Teóricos da comunicação passam a estudar os efeitos da informação — que antes era entendida de forma unidirecional — e já nesta dinâmica, observaram a influência que os meios possuem na vida dos indivíduos. A discussão a respeito da manipulação e da colonização promovida pelos países do norte aos países do sul, com relação à produção midiática toma contornos internacionais com o Relatório MacBride. Este documento, no entanto, embora represente um marco histórico por objetivar a democratização dos meios de comunicação, não teve a efetividade desejada.

O avanço da internet e a criação da aldeia global, tornaram toda a dinâmica social mais complexa. O espaço

e tempo foram novamente redefinidos, e assim a concepção do ser. Nessa conjuntura, a figura do cidadão-pixel e do cidadão-glocal inauguram uma fase que, embora diferente, ainda é impulsionada pela acumulação de riquezas. Isso porque os mesmos países que tinham o domínio (propriedade) das tecnologias e da infraestrutura informacional na era da TV e do rádio são os mesmos na era virtual.

Sendo assim, a consolidação de um direito a comunicação que garanta a liberdade e a igualdade em um sistema onde as ações locais reverberam na dinâmica global — o que configura a categoria do glocal — é um importante passo para que direitos humanos mínimos sejam consagrados e respeitados, para que o distanciamento do homem com a natureza, que já é uma realidade, não se transforme no distanciamento do homem com o próprio homem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ASSANGE, Julian ... [et al]. **Cypherpunks**: liberdade e futuro da internet. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BRASIL. **Lei n.º 12.965 de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília. Diário Oficial da União de 24 abr. 2014. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm#art32> . Acesso em 27 dez. 2017.
- DYER, Christopher. Los origenes del capitalismo en la Inglaterra medieval. **Cuadernos de Investigación Histórica**, n. 22, 1998. Universidade de La Rioja. Disponível em:<

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/issue/view/134> >. Acesso em 19 dez. 2017.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural hoje. . In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo. 2008.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo. 2008.

HULLOT-KENTOR, Robert. Em que sentido exatamente a indústria cultural não mais existe. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo. 2008.

LADEIRA, João Martins. O Relatório MacBride e a gênese do debate internacional sobre trocas desiguais nas indústrias de comunicação. **Revista Famecos**, n. 13, v. 19, pp 666-680, set./dez. 2012. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/12892>> Acesso em 27 dez. 2017.

MARÉS, Carlos Frederico. De como a natureza foi expulsa da modernidade. **Revista Crítica do Direito**, n. 5, vol. 66, ago./dez. 2015a. Brasil. Disponível em: <<https://comunicamack.wordpress.com/2015/09/15/revista-critica-do-direito-disponibiliza-novo-numero-para-download/>> . Acesso em 18 dez. 2017.

_____. Terra mercadoria, terra vazia: povos, natureza e patrimônio cultural. **Revista InSURgência**, ano 1, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015b. Brasília. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/download/16774/11912> >. Acesso em 19 dez. 2017.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2000.

RODRIGUES, Diogo Moisés. **O direito humano à comunicação**: igualdade e liberdade no espaço público mediado por tecnologias. 2010. Dissertação (Mestrado em Diretos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.2.2010.tde-15062011-151640. Disponível em: <

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15062011-151640/pt-br.php> > Acesso em 27 dez. 2017.

TRIVINHO, Eugênio. **Comunicação, glocal e cibercultura**: “bunkerização” da existência no imaginário mediático contemporâneo. Fronteiras: estudos midiáticos-Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos/RS, São Leopoldo, vol. VII, n. 1, p. 61-76, abr. 2005.

UNESCO. **Um mundo e muitas vozes: comunicação e informação na nossa época**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens agrárias do capitalismo**. Crítica Marxista. São Paulo: Boitempo, v.1, n.10, 2000, p.12-29.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. **O cidadão pixel-glocal**: a liberdade de expressão no espaço nem local nem global. In: ZUIN, Aparecida Luzia Alzira e outros. (orgs.). **Processos comunicativos, educação e linguagens**. Porto Velho: Edufro, 2017.



AÇÕES PROGRAMÁTICAS DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ATENDIMENTO À JUSTIÇA: DIREITO, SOCIEDADE E O TERCEIRO SETOR

Prof. Dr. Bruno Valverde Chahaira⁷
Letícia Valverde Chahaira

RESUMO

Este trabalho propõe dissecar os sentidos e/ou significados de Estado, para em seguida apresentar as dimensões dos direitos, a fim de elaborar um arcabouço conceitual sobre sua função no âmbito jurídico. Para isso, aponta os possíveis contratos estabelecidos entre o Estado e a Sociedade, tendo em vista que os princípios gerais imanentes neles podem orientar os modelos de sociedade em vigência. Nessa lógica, sob a perspectiva da Semiótica do Discurso (ou Sociossemiótica de Eric Landowski) os estudos se fincam nas relações unilaterais e bilaterais ou recíprocos entre o Estado e a Sociedade. Das pautas dessas relações contratuais fazem surgir uma terceira via que, nesse caso em específico, passa a ser procedido pelo sujeito-terceiro setor. Ou seja, a proposta, de natureza pragmática sistêmica, é analisar o programa constitucional sobre os Direitos Fundamentais, na estrutura da troca exigida pela sociedade de acordo com suas obrigações contratuais (outras), ainda, apresentar a terceira via (Terceiro Setor) e como esse setor avança no espaço vazio deixado pelo Estado.

Palavras-chave: Política Social. Sociossemiótica. Terceiro Setor.

INTRODUÇÃO

Em dias de apatia geral, de grave letargia e alienação jurídica e institucional, de grande ataque à República ou de achaque à política e ao bom senso, devemos nos lembrar de

⁷ Doutor em Direito Constitucional, pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo; Professor Adjunto I da Universidade Federal de Rondônia, Câmpus José Ribeiro Filho. Membro do Conselho Editorial da Revista Jurídica Pensamento Jurídico. Avaliador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito (Conpedi). Membro do Centro de Estudos Jurídicos da Amazônia. E-mail: professorbrunodireito@gmail.com.

que o direito é uma realidade social em transformação, o direito é texto.

O direito é social por muitos aspectos, mas vejamos um bem simples e inicial. O direito é um mecanismo de controle social, ou seja, as pessoas fazem ou deixam de fazer alguma coisa em virtude da lei e também é certo dizer que as pessoas cumprem a lei por três razões básicas: tem consciência de que este é o melhor caminho para suas vidas; têm medo das consequências (quando o direito atua como coerção); esperam ser recompensadas por sua atitude (direito premial).

Quando o controle social é efetivo, significa que a sociedade (sem considerar a exceção: aqueles que descumprem a lei por convicção) compreende e acata o conjunto de leis e a própria orientação jurídica que determina qual deve ser o senso de justiça (o que é certo ou errado). Significa, por fim, que as pessoas têm mais consciência acerca do direito e, desse modo, mais uma vez o direito se revela como construção social. O direito também é um fenômeno político-discursivo. Muitos já ouviram esta afirmação e têm certa consciência dos porquês disto. No entanto, inicialmente, é bom frisar que a política é a arte da convivência, que a política é o exato oposto da corrupção, uma vez que a política deve se nutrir de sentimentos como urbanidade, sociabilidade, civilidade. A política faz-ser o direito, assim, como o discurso faz as coisas fluírem para serem comunicadas.

Na sociedade capitalista e ocidental, tanto o direito quanto à política, de conjugação social, perpassam pelas instituições públicas, melhor, passam pelo Estado. O que ainda formaria o que muitos delimitam como Estado de Direito Republicano.

Por isso, ainda que as conturbações globais levem a muitos pensarem no Estado como uma esfera ou instituição (*a priori*) em descompasso ou aniquilado pela globalização, soberania, povo, território e unidade jurídica ocupam lugar de destaque tanto na vida das pessoas comuns quanto nas relações entre a imensa maioria dos Estados.

1 O DIREITO É VIDA NO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL

Para termos uma ideia inicial de como o Estado é inerente à modernidade, ao menos desde o Renascimento, basta-nos avaliar quantas lutas internas e conflitos externos desdobraram-se apenas neste poucos anos do século XXI em torno da soberania política e do monopólio jurídico. Por si, isto já nos bastaria para ver a presença atuante do Estado e de suas instituições, mas ainda devemos pensar em quantos momentos de nossa vida particular as instituições estatais são determinantes. Isto também seria incontável.

Contudo, cabem algumas observações pontuais e úteis à vida comum do homem médio: "lembrando-se que o direito não socorre a quem dorme – acorde-se e nos ligue"; "a luta pelo direito começa aqui, mas parece que demora um

pouco"; "o direito é vivo, só espera por nós, então, não espere demais para agir". Enfim, atrás das coisas e das relações empedernidas, emparedadas, secas pela empáfia de um poder mofo, o direito está vivo, diria Erlich (2001). Portanto, o direito é vida pública presente no Estado do bem-estar social, ou no melhor dos termos: quando o Estado também exercita o direito, aqui subjaz a vida pública em função do bem-estar de todos.

O texto jurídico constitucional ao não ser colocado em prática pelo Estado, não concretiza o contrato de fidúcia com o cidadão detentor de direitos, logo, daí pode avançar outra via, a do Terceiro Setor. Isto é, o terceiro setor desemboca na terceirização do acesso à justiça, ou seja, na justiça privada. Na injustiça, portanto. O seu contrário seria exatamente o que fora balizado na Constituição Federal de 1988, como Estado Democrático de Direito Social.

No entendimento de Estado Democrático de Direito Social procuramos analisar aqui o perfil técnico-constitucional do Estado proposto pela Constituição socialista portuguesa, tendo-se em conta a consecução do socialismo que se requer para o presente-futuro e não aquele restrito às indicações do passado, sobretudo, o do modelo soviético. Sob este prisma, o que o constituinte português objetivava construir as bases jurídicas de um socialismo democrático apoiado nas conquistas históricas e populares experimentadas lá mesmo em Portugal, bem como em outros países europeus. São dados que se reforçam, novamente, com Jorge Miranda

(2000, p. 360), ao destacar que o caminho do socialismo se faria em relação. Nesse caso, tratamos de uma relação semiótica, de modo discursivo, com:

- a) O desenvolvimento pacífico do processo político-social previsto, dito, umas vezes, “processo revolucionário” [...] outras vezes “transição pacífica e pluralista”;
- b) O gradualismo, que reflete a necessidade de tomar em conta às condições objetivas, internas e externas, de Portugal, adequando às formas de concretização dos objetivos constitucionais às “características do presente período histórico” [...];
- c) O caráter não autoritário e nem sequer determinante (ou exclusivamente determinante) da intervenção do Estado no processo de transição — o Estado “abre caminho”, “assegura a transição”, e não propriamente o socialismo: “cria condições”, não impõe soluções prefixadas;
- d) O apelo à participação dos sujeitos econômicos, especialmente dos trabalhadores;
- e) A atribuição à Assembleia da República das principais decisões sobre matérias econômicas, através da lei [...].

Note-se que, realmente, não há nenhum dispositivo tão expressivo na Constituição Brasileira quanto a qualquer aspiração socialista mais concreta, palpável. A não ser quando o constituinte procurou regular a justiça social, nenhum outro dispositivo seria limitativo do alcance do capital, e mesmo assim não se trata de limitação expressa, direta e clara — figurando muito mais como objetivo, meta, do que como princípio (conforme arts. 3º, I, 5º, XXIII e 170, *caput*, III, 182, 184, 186 e 193 da CF, BRASIL, 1988).

Mas, em que base jurídica assentou-se o modelo no Brasil? Sobre qual estrutura formal estão fixadas as chamadas garantias institucionais do Estado Democrático de Direito? Nessa linha, buscando-se esse sentido mais técnico, adentramos nos princípios constitucionais do modelo no Brasil, isto é, veja-se esta aliança entre direito e política na própria Constituição Federal. De acordo com José Afonso da Silva (2003, p. 108), “os princípios constitucionais em que se assenta o Estado Democrático de Direito, no Brasil, podem ser assim resumidos, no plano do conteúdo jurídico”.

Aqui se tem a oportunidade da abordagem semiótica de natureza conceitual, especialmente porque é fato que o modelo nunca enfrentou uma crise conceitual, teórica, nem no Brasil, nem em Portugal. Trata-se isto sim de uma profunda crise econômica, social e política que assola, principalmente, os países pobres ou em desenvolvimento. Quando os direitos previstos não se homologam com os modos de vida daqueles os quais os direitos deveriam efetivamente atingir, o Estado procura entrar em conjunção, através dar normas, por isso, essa democracia moderna receberá a alcunha institucional de Estado Democrático de Direito.

Desencadeia-se, então, um processo de democratização do Estado; os movimentos políticos do final do século XIX, início do XX, transformam o velho e formal Estado de Direito num Estado Democrático, onde além da mera submissão à lei deveria haver a submissão à vontade popular e aos fins propostos pelos cidadãos.

Assim, o conceito de Estado Democrático não é um conceito formal, técnico, onde se dispõe um conjunto de regras relativas à escolha dos dirigentes políticos. A democracia, pelo contrário, é algo dinâmico, em constante aperfeiçoamento, sendo válido dizer que nunca foi plenamente alcançada. Ao Estado Democrático importa saber a que normas o Estado e o próprio cidadão estão submetidos.

O denominado Estado Democrático (democracia plebiscitária de cunho popular) alça seus primeiros voos ao findar da Segunda Guerra, como corretivo ao conteúdo dos discursos das barbaridades cometidas em nome do povo, e por isso teria de assegurar a constitucionalização de novos direitos. No Brasil, a Constituição de 1946⁸ teria de promover algum acerto de contas com o populismo getulista: alinhado ao Mussolini e depois pressionado pelos aliados. Nesta Constituição, a igualdade política dos eleitores brancos e negros, e entre homens e mulheres, sairia fortalecida⁹, bem como a delimitação dos direitos sociais ganharia novo fluxo. A defesa dos direitos fundamentais já aparece clara, inclusive

⁸ Veja-se que ainda sentíamos a forte influência norte-americana, a exemplo do Art 1º: “Os Estados Unidos do Brasil mantêm, sob o regime representativo, a Federação e a República”.

⁹ Mesmo que os analfabetos não tivessem direito de voto, ao contrário de hoje: “Art 132 - Não podem alistar-se eleitores: I - os analfabetos; II - os que não saibam exprimir-se na língua nacional; III - os que estejam privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos. Parágrafo único - Também não podem alistar-se eleitores as praças de pré, salvo os aspirantes a oficial, os suboficiais, os subtenentes, os sargentos e os alunos das escolas militares de ensino superior”.

imputando crime de responsabilidade do Presidente da República. Na sua expressão jurídica, do artigo 89, temos:

Art. 89 - São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentarem contra a Constituição federal e, especialmente, contra: I - a existência da União; II - o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário e dos Poderes constitucionais dos Estados; III - o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais; IV - a segurança interna do País; V - a probidade na administração; VI - a lei orçamentária; VII - a guarda e o legal emprego dos dinheiros públicos; VIII - o cumprimento das decisões judiciárias. Parágrafo único - Esses crimes serão definidos em lei especial, que estabelecerá as normas de processo e julgamento.

Por fim, por Estado Democrático de Direito Social tem como conceito:

Organização do complexo do poder em torno de instituições públicas, administrativas (burocracia independente) e políticas (tendo por *a priori* o Poder Constituinte - legítimo), no exercício legal do monopólio do uso legítimo da força física (violência), a fim de que o povo (conjunto dos cidadãos), sob a égide constante da cidadania democrática, regulando-se pelo princípio da supremacia constitucional e na vigência plena das garantias, das liberdades e dos direitos individuais e sociais, estabeleça o bem comum, o *ethos* público, a *salus publica*, em determinado território, e de acordo com os preceitos da justiça social (a igualdade real), da soberania popular e consoante com a integralidade do conjunto orgânico dos direitos humanos, no tocante ao reconhecimento, defesa e promoção destes mesmos valores humanos. De forma resumida, pode-se dizer que são elementos que denotam uma participação popular soberana no controle institucional e ético do próprio Estado e na formulação ampliada, legítima dos ideais sociais

e socialistas presentes da salvaguarda dos direitos públicos, sociais e coletivos (MARTINEZ, 2013).

Nota-se que na definição estão apostas tanto as construções discursivas ou elaborações teóricas do século XX, do Estado Democrático, bem como as conquistas reunidas em torno dos direitos público-subjetivos, além dos elementos fundantes de todo o Estado Moderno.

2 A FUNÇÃO SOCIOSSEMIÓTICA DO DIREITO ÀS ANÁLISES SOCIO-HISTÓRICAS DO TERCEIRO SETOR NA ATUALIDADE

Comumente é dito que o Direito é uma das áreas mais influentes no tratamento da regulação social, tendo em vista que é a área do conhecimento que visa refletir e acompanhar os fatos históricos, sociais, econômicos, antropológicos, etc., na tentativa de melhorar a funcionalidade da sociedade.

Assim, merece explicitar o tratamento dado à função sociossemiótica do Direito e como ela nos serve à didática e para as análises como previstas. Para isso, temos que entender alguns elementos constitutivos da sua natureza e daí traçar as relações jurídicas fundamentais e as camadas jurídicas sedimentares (costumes, leis, sentenças, doutrina, etc), como grupos particulares (família, empresa, sindicato, etc.) e das sociedades global (nação, comunidades internacionais)”. ’

A função sociossemiótica que aqui se utiliza trata dos estudos de Eric Landowski, em *A sociedade refletida*, no seguinte sentido:

A Sociossemiótica nos permite analisar todo o processo de produção e veiculação de discursos sociais. Em primeiro lugar, convém explicar que discursos sociais são aqueles discursos cujo receptor é tido como coletivo, ou seja, não é um indivíduo isolado, mas um grupo aberto e indeterminado de indivíduos, que chamamos de *público*. Dessa maneira, o Direito, por exemplo, caracteriza-se por ser uma atividade produtora de discursos dirigidos a um público. Já para entender a função do Direito, precisamos falar um pouco sobre as funções desses discursos sociais. Todos os discursos sociais possuem uma função principal ou primária. A maioria dos discursos sociais tem caráter eminentemente pragmático, isto é, visa a satisfazer alguma necessidade prática do ser humano (LANDOWSKI, 1992).

Em que pesem os nossos interesses será visto que a sociedade ao se organizar exige do Direito novas formulações a fim de atender e/ou satisfazer as suas necessidades. Assim, tanto o Direito como a sua funcionalidade poderão variar conforme a realidade vivenciada nas diferentes sociedades. “Por não haver uma definição universal válida de Direito para todo tempo e lugar, também as suas funções não serão únicas, mas, sim, histórica e localmente diferenciadas” (OTERO, SILVA, 2016, p. 4); tal como o caso que demanda a regulamentação jurídica do Terceiro Setor na atualidade, haja vista que sua configuração social não é a mesma daquela que o instituiu por meio da propositura da Igreja Católica, na Idade Média, por exemplo; daí as exigências de regulamentação jurídica de acordo com o tempo atual.

Nessa perspectiva se diz sobre a necessidade de realizar a leitura a partir dos processos humanos: sociais, políticos,

econômicos, culturais e jurídicos; e da transitividade desses processos, como ainda, buscar estabelecer premissas para que o operador do direito, no caso concreto, possa efetivar o conteúdo da regra de direito. É, portanto, por esse viés que as leituras sobre o objeto de estudo recaem nesse contexto, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e jurídicas na formulação e/ou organização do Terceiro Setor, fundamentalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 – a conhecida Constituição Cidadã. Afinal, foi por meio da CF/88 que se ampliou o contrato social entre o Estado e a Sociedade, na defesa pela participação econômica, política e de direitos.

Nessa direção, pode-se dizer que não haveria função sociossemiótica do Terceiro Setor e de seus institutos, sem que lhes houvesse a concessão social do direito e da sociedade, os quais lhes fornecem as bases jurídicas e de valor para sua manutenção, no bojo do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, por meio da função sociossemiótica do direito foi dada, a esse setor, a objetivação de atender aos direitos sociais, haja vista que por meio do direito se cumpre a regulamentação que viabiliza colocar em prática os objetivos do Terceiro Setor de modo condizente à realidade onde se insere.

Do engendramento da função sociossemiótica do direito com a sociedade, as estratégias de transformações sociais, econômicas, históricas e outras que implicam na relação da sociedade com o Estado Democrático de Direito, fazem com que o Terceiro Setor possa se expressar

respondendo e modificando algumas questões inerentes às ineficiências que pressupostamente ocorrerem no âmbito estatal.

Para chegar nesse estágio, foram necessárias algumas reformas que pudessem dar conta deste engendramento, como também para a compreensão da função sociosemiótica do Terceiro Setor, porque dentro das reformas houvera alguns impasses e/ou dilemas, como aquela que se caracterizou por meio do processo de reordenamento do Estado, a partir dos interesses do capital, em oposição à garantia de direitos sociais via políticas sociais públicas, conforme pontua Duarte (2008, p. 51).

Nesse diapasão, para a compreensão da função sociosemiótica do direito e, conseqüentemente, da função sociosemiótica do Terceiro Setor, no Estado Democrático, é preciso também entender os valores que a sociedade dá ao setor, porque não haveria origem do Direito para a sua orientação, tampouco Terceiro Setor na sua organização, se a sociedade não afirmasse que entre ambos são válidas as regulamentações. Justamente por essa afirmação, de acordo com Amaral e Capellari (2014, p. 6)

O Direito invade e domina a vida social, quer nas relações entre indivíduos, quer entre o indivíduo e o grupo social, como a família e o Estado ou ainda de relações entre os próprios grupos. Não importam os personagens presentes na história: o Direito tem como função social harmonizar as relações, garantindo-se o bem estar de um grupo, para que o caminho seja seguro em busca de uma sociedade justa, fraterna e solidária. A função

social pode ser definida como as atividades exercidas pelos indivíduos ou grupos sociais, com a finalidade de se alcançar necessidades específicas do homem. Esta é a função social do Direito, que em sua essência permite que os homens possam conviver em sociedade em busca de seu pleno desenvolvimento e produzindo nos indivíduos um efeito prático, suscetível de modificar sua conduta e concepção do mundo ou de reforçar-lhes o sentimento dos valores sociais.

Uma vez que estamos tratando dos direitos fundamentais e as providências para sua efetivação a partir do Terceiro Setor, prudente trazer de modo sucinto, como os direitos fundamentais passaram a serem vistos enquanto dimensões e/ou gerações, uma vez que estamos lidando com a função social do Direito, e como essa função é competente em relação com as transformações que a sociedade exige em cada tempo.

Cada uma das dimensões e/ou gerações do Direito não surgiram concomitantemente, porque cada período histórico demandou direitos específicos correspondentes às necessidades sociais. Assim, também não se fala que todos os indivíduos são titulares dos mesmos direitos, com a mesma intensidade e simultaneamente. No espaço da convivência social o que é válido em determinado momento pode se alterar em outro, principalmente, pela existência de interesses de grupos, ideologias, conflitos de interesses, etc. De certo modo, devido às diferenças, alteraram-se também, os direitos fundamentais em cada tempo e espaço.

A primeira dimensão dos direitos fundamentais diz respeito aos direitos buscados no período pós-revoluções americana e francesa que marcaram a vida da sociedade em vários aspectos. Seguindo essa linha, é relevante que dentro dos valores sociais e da busca pela sociedade justa, fraterna e solidária deva haver os direitos fundamentais para o pleno desenvolvimento dos cidadãos. E, é por meio do Direito e sua funcionalidade que, notadamente, se impulsionam os direitos de segunda geração marcados pela Revolução Industrial e pelos reflexos advindos da Primeira Guerra Mundial. Por isso, os direitos fundamentais, nos dizeres de Paulo Gonetbranco (2009, p. 267), surgiram de motivações as quais contribuiriam ao fim do descaso com os problemas sociais, contudo,

Associados às pressões decorrentes da industrialização em marcha, o impacto do crescimento demográfico e o agravamento das disparidades no interior da sociedade, tudo isso gerou novas reivindicações, impondo ao Estado um papel ativo na realização da justiça social.

Para a compreensão das dimensões dos direitos fundamentais, no âmbito da função sociossemiótica do Direito, também carece entender o surgimento deles.

Portanto,

Os direitos fundamentais, como resultado da personalização e positivação constitucional de determinados valores básicos (daí seu conteúdo axiológico), integram, ao lado dos princípios estruturais e organizacionais (a assim denominada parte orgânica ou organizatória da Constituição), a substância propriamente dita, o núcleo substancial, formado pelas decisões fundamentais, da ordem normativa, revelando que mesmo num Estado constitucional democrático se

tornam necessárias (necessidade que se fez sentir da forma mais contundente no período que sucedeu à Segunda Grande Guerra) certas vinculações de cunho material para fazer frente aos espectros da ditadura e do totalitarismo (SARLET, 2005, P. 70)

Daí, o surgimento dos direitos fundamentais de terceira geração evidencia uma tendência orientada à expansão do que viria a ser o sujeito de direitos e a própria conceituação e entendimento de dignidade humana. A partir desses enfoques, Alarcon (2004, p. 81) preleciona como passaria a ser reafirmado o caráter universal do indivíduo perante os regimes políticos e as ideologias que o colocaria em risco.

Então, se o Direito tem a função sociossemiótica de acompanhar, refletir e orientar a sociedade de acordo com suas transformações, na historicidade dos direitos fundamentais, a revolução burguesa e as chamadas liberdades públicas, no final do século XVII, orientaram os direitos de primeira dimensão. A segunda dimensão de direitos fundamentais decorre dos processos revolucionários ocorridos no início do século XX, após a Primeira Guerra Mundial, são os conhecidos - direitos sociais. O direito de terceira dimensão é o revestido da solidariedade e fraternidade humana, pujante sobre a repercussão dos efeitos e dos resultados da Segunda Guerra Mundial.

E, os direitos de quarta geração ou dimensão? Vale citar: “Poucos autores discorrem sobre a existência da quarta

dimensão, também chamada de dimensão, dos direitos fundamentais. De acordo com Paulo Bonavides (2006, p. 571):

São direitos de quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta para o futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência.

Contudo, como o objetivo desse estudo recai sobre o Terceiro Setor e seu papel social no Estado Democrático de Direito, tendo em vista a funcionalidade que lhe advém a partir dos aspectos jurídicos a prestar serviços à sociedade, tais como os previstos nos preceitos constitucionais dos artigos 5º, 6º e 170, o foco das análises são os direitos fundamentais de segunda geração, que conforme menciona Silva (2004), são os direitos sociais, assim dispostos como “prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos”.

Nesse sentido, a preocupação é, sobretudo, entender esses modelos, isto é, que os conceitos da semiótica geral parecem-nos fornecer os instrumentos úteis para ir nessa direção, para tentar compreender melhor como o “texto jurídico” consegue conciliar os imperativos, aparentemente contraditórios, de ordem e de movimento, que são os seus.

Em se tratando de prestações positivas via Estado direta ou indiretamente, aqui se inserem as prestações

positivas, devidamente constitucionais, tais como as previstas para a execução do Terceiro Setor. Portanto, esses direitos tendem a realizar a equidade de situações sociais desiguais; são os direitos que se ligam à igualdade e à justiça social e, valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade. (SILVA, 2004, p. 289-290). Sobre esses direitos e suas naturezas constitucionais, destinaremos uma seção específica sobre o assunto, mais adiante.

Para melhor orientação dos estudos, a fim de entender como se dão os provimentos dos direitos sociais por meio do Terceiro Setor, importante apresentar a sua configuração histórica, conforme segue.

3 A CONFIGURAÇÃO DISCURSIVO-HISTÓRICA DO TERCEIRO SETOR E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A configuração histórica do Terceiro Setor, no Brasil, não é precisa, tendo em vista algumas referências pontuarem que os registros sobre esse setor no País tiveram início no período colonial a partir das Organizações ligadas à Igreja Católica, as quais, por meio de ações de caridades nas áreas beneficentes, assistencial à saúde, educação, a Igreja Católica se vinculou ao Estado.

No Brasil, as ações sociais, destinavam-se às camadas mais carentes da população, apoiando-se em um modelo importado pelas casas de Misericórdias portuguesas, de iniciativas caritativas e cristãs.

O fato é que a partir das doações dos proprietários de terras para que o Estado atendesse as populações necessitadas, e do atrelamento do Estado à Igreja Católica, ampliou-se o estágio latente da pobreza da população, porque essas doações visavam também aumentar o poder político de ambos. Com o assistencialismo, os estratos sociais menos favorecidos viviam em permanente dependência do Estado e da Igreja, como também das doações daqueles que detinham as riquezas.

Outros dados enfatizam que o histórico do setor remonta ao final do século XIX, originário da participação da sociedade civil e das entidades sem fins lucrativos.

No século XX, surgiram outras religiões, que juntamente com a Igreja Católica, passaram a atuar no campo da caridade com fins filantrópicos associados ao Estado. Mas, no período republicano, a relação Igreja e Estado mudou, uma vez que antes esses dois objetivavam o atendimento e a assistência das questões sociais. Nessa nova fase, passam a atuar outras religiões, utilizando-se das mesmas práticas da Igreja Católica, beneficiando-se também, de parcerias com fins filantrópicos junto ao Estado.

Retomando ao emprego do termo “Terceiro Setor”, este tendeu a ser usado nos anos 70 nos EUA para identificar

um setor da sociedade no qual atuam organizações sem fins lucrativos, voltadas para a produção ou a distribuição de bens e serviços públicos.

Ajudar o próximo, dar assistência ao outro, enquanto prática social tem seu histórico no interior da sociedade civil (SPOSATI, 2006) e, conforme dito acima, referendada, principalmente, pela Igreja Católica, que, durante um longo período de tempo, alicerçou as condutas morais de seus seguidores na dita ação de caridade.

No assentamento dos interesses capitalistas, o destaque recaiu sobre a propriedade privada e nos meios de produção e da mercantilização. Desse enfoque capitalista, produtor e mercantil, o modelo passou a determinar o lugar social dos trabalhadores inseridos no processo produtivo. No entanto, nesse processo produtivo, a força de trabalho agora não cumpria a mesma função, gerando, além do famigerado exército industrial de reserva, os afastados do processo produtivo.

Por isso, embora alguns autores mencionem a dificuldade em demarcar o período histórico do Terceiro Setor brasileiro, porque a atuação do Estado e das associações podem se confundir entre si, principalmente como aconteceu nas décadas de 1930 e 1940, no governo de Getúlio Vargas, foi nesse período que surgiu a necessidade da regulação das entidades filantrópicas e sua relação com o Estado, modelo de organização da sociedade civil que aqui será apresentada para prosseguirmos no histórico do Terceiro Setor. O que está

certo é que sua configuração semiótica tem a ver com o discurso-histórico o qual lhe concebeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos teóricos já apresentaram a ideia de que o Direito não é pura lógica, o que significa dizer que questões culturais, sociais, tecnológicas e políticas permeiam a leitura dos fatos e as formulações das leis. Nos dizeres de Gregorio Robles: “Na vida social dos homens, como sistema de comunicação, o direito é linguagem ou, em outras palavras, o direito é texto” (2005, p. 2), e enquanto texto é passível de interpretação, como ainda, condição *sine qua non* para produzir outros textos.

Para Bobbio, o autor julga possível distinguir três funções fundamentais da linguagem do Direito, quais sejam: descritiva, expressiva e prescritiva. Logo, se confirma que é na linguagem que o Direito exercita a sua própria função discursiva sociocultural.

Dessa maneira, o Direito, por exemplo, caracteriza-se por ser uma atividade produtora de discursos dirigidos a um público. Já para entender a função do Direito, precisamos falar um pouco sobre as funções desses discursos sociais. Segundo Landowski (2012, p.10): “Todos os discursos sociais possuem uma função principal ou primária. A maioria dos discursos sociais tem caráter eminentemente pragmático

(Landowski, 1992), isto é, visa a satisfazer alguma necessidade prática do ser humano”.

Observa-se, se encontramos de acordo com Landowski (1992) a função principal ou primária nos discursos sociais visando satisfazer alguma necessidade prática do ser humano, é possível dizer, portanto que, para Bobbio nessa linha de referência a função da linguagem prescritiva também visa satisfazer questões práticas sociais, tais como: informar, comunicar, transmitir saber etc. Afinal, como Bobbio assevera, a função prescritiva é própria da linguagem normativa, porque implica ao mesmo tempo em que influencia o comportamento alheio, tende a transformá-lo, se utilizando para tal da *performance* que lhe é característica: no *fazer-fazer*.

Ora, antes do *fazer-fazer* performático é preciso primeiro um *fazer-dizer* – presente no ato comunicativo do Direito para com a sociedade. Pois, para que o indivíduo possa ser influenciado e receba corretamente a comunicação almejada, garantindo a inteligibilidade da mensagem por meio de um processo eficaz de formulação e transmissão, conforme se prevê nas normas jurídicas, o destinatário “precisa acreditar”, “assumir” e a tomar como verossímil; tem-se aí, o que a faz digna de credibilidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora (2004). “O patrimônio genético humano e sua proteção na Constituição Federal de 1988”. São Paulo: Método.

AMARAL, Antonio José Mattos do; CAPELARI, Rogerio Sato (2014). “**A função social do direito e o desafio do judiciário na efetivação dos direitos sociais e da dignidade da pessoa humana**: em busca do pleno desenvolvimento do ser”. D598 Direitos sociais e políticas públicas III [Recurso eletrônico on-line] organização Conpedi/Ufpb; coordenadores: Terezinha de Oliveira Domingos, Rogério Luiz Nery da Silva, Danielle Anne Pamplona. Florianópolis: Conpedi, Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=745b601f1064f3e9>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BONAVIDES, Paulo (2006). **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 7 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL (2013). “Constituição Federativa do Brasil de 1988”. Senado Federal. Brasília: Distrito Federal.

CARVALHO, Francisco José (2011). “A função social do Direito e a efetividade das Normas Jurídicas. Introdução ao Estudo do Direito”. São Paulo: Carta Forense. DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento (2008). “**A funcionalidade do terceiro setor e das ongs no capitalismo contemporâneo**: o debate sobre sociedade civil e função social”. *Libertas*, Juiz de Fora, v.8, n.1, jan-jun, pp. 50-72.

HONESKO, Raquel Schlommer (2008). “**Discussão Histórico-Jurídica sobre as Gerações de Direitos Fundamentais: a Paz como Direito Fundamental de Quinta Geração**”. In *Direitos Fundamentais e Cidadania*. FACHIN, Zulmar (coordenador). São Paulo: Método, pp. 195-197.

IURCONVITE, Adriano dos Santos (2016). “Os direitos fundamentais: suas dimensões e sua incidência na Constituição”. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 48, dez 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=artigos_leitura_pdf&%20artigo_id=4528>. Acesso em: 10 ago 2017.

LANDOWSKI, Eric (1992). *Sociedade Refletida*. Ensaios de sociosssemiótica. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1992.

MARTINEZ, Vinício Carrilho (2013). “Teorias do Estado: metamorfoses do Estado Moderno”. São Paulo: Scortecci.

MIRANDA, Jorge (2000). **Manual de Direito Constitucional**. Tomo I. 3 ed. Coimbra-Portugal : Coimbra Editora.

OTERO, Cleber Sanfelici; SILVA, Nilson Tadeu Reis Campos (2016). “**A função social do direito nas atuais sociedades complexas: uma análise crítica a partir da diferenciação funcional sistêmica luhmanniana**”. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=8597a6cfa74defcb>. Acesso em 19 ago. 2016.

GONETBRANCO, Paulo Gustavo.(2009, p. 267). In: AMARAL, Antonio José Mattos do; CAPELARI, Rogerio Sato (2014). “**A função social do direito e o desafio do judiciário na efetivação dos direitos sociais e da dignidade da pessoa humana: em busca do pleno desenvolvimento do ser**”. D598. Direitos sociais e políticas públicas III. Recurso eletrônico on-line. Organização Conpedi/Ufpb; coordenadores: Terezinha de Oliveira Domingos, Rogério Luiz Nery da Silva, Danielle Anne Pamplona. Florianópolis: Conpedi, Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=745b601f1064f3e9> . Acesso em: 18 ago. 2016.

ROBLES, Gregorio (2005). “O Direito como texto”. Quatro estudos de Teoria Comunicacional do Direito. Tradução de Roberto Barbosa Alves. Barueri, São Paulo: Manole.

SARLET, Ingo Wolfgang (2005). “Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988”. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

SILVA. José Afonso da (2004). “Curso de direito constitucional positivo”. 21 ed. São Paulo: Malheiros.

SPOSATI, Aldaíza (2001). “Desafios para Fazer Avançar a Política de Assistência Social no Brasil”. In: Serviço Social & Sociedade. Assistência e proteção social, nº 68. Ano XXII. São Paulo: Cortez, pp. 54-82.



COMPREENSÃO E ANÁLISE GEOSSOCIOSSEMIÓTICA DO MAPA SOCIOCULTURAL DAS MULHERES ATIVISTAS DO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB - RO

Profa. Dra. Maria das Graças Silva Nascimento Silva¹⁰
Doutoranda Larissa Zuim Matarésio

Resumo

Este artigo propõe fazer conhecida a área da Geossociossemiótica como ferramenta metodológica para os estudos dos discursos e das práticas sociais. A análise geossociossemiótica, neste trabalho, recai sobre o mapa sociocultural das mulheres ativistas do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB - RO, representadas por trabalhadoras do campo e da cidade, em defesa do espaço deliberativo a favor do Projeto de Energia Popular representado na marca: “Água e energia não são mercadorias!”. Os questionamentos que estruturam o projeto são desdobramentos da trajetória enquanto jornalista, quando tive a oportunidade de acompanhar algumas reuniões com as lideranças do MAB em Rondônia, a fim de registrar os posicionamentos sobre as instalações e funcionamento das duas usinas que compõem o conhecido Complexo Hidrelétrico Santo Antônio e Jirau, no rio Madeira, Porto Velho – RO. A partir daí foi possível conferir que as mulheres do MAB, além de exigirem o direito das mulheres e o reconhecimento feminino no espaço deliberativo de decisões políticas, participando das reuniões, elaborando pautas para a agenda nacional e internacional discutindo sobre a temática “Água e energia não são mercadorias!”, de maneira contrária aos propósitos imperialista e patriarcal, segundo a Carta das Mulheres do MAB, conduziram as ações e se fizeram presentes no movimento e *em* movimento constituíram o espaço sociocultural de empoderamento feminino.

¹⁰ Pós-doutora em Geografia Humana pela UEPG-PR, doutora em Ciências Sócio Ambiental e Desenvolvimento Sustentável UFPA, professora associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisa principalmente na área de Geografia e Gênero, com ênfase em Políticas Públicas para mulheres no campo, da floresta e das águas. Coordena o Grupo de Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero – GepGênero.

Palavras-chave: Geossossemiótica. Mulheres. Empoderamento. Espaço sociocultural. Direito à Comunicação.

INTRODUÇÃO

Merece introduzirmos ao presente estudo, a citação de David Harvey sobre o significado de espaço. Para o autor, a fim de entender a sociedade atual e suas relações, como ainda a sobrevivência do modo de produção capitalista que é justamente o modelo energético para Rondônia, é preciso atentar para as relações entre espaço e tempo. Harvey retoma a importância do conceito de espaço para as ciências humanas e sociais discutindo o ajuste espacial, nos seguintes termos:

O desenvolvimento desimpedido do capitalismo em novas regiões é uma necessidade absoluta para a sobrevivência do capitalismo. Essas novas regiões são os lugares onde o excesso de capitais superacumulados podem mais facilmente ser absorvidos, criando novos mercados e novas oportunidades de investimentos rentáveis.¹¹

Segundo Harvey (2012) a contribuição de Henry Lefebvre é importante para definir o espaço de maneira tripartite: “espaço material (o espaço da experiência e da percepção aberto ao toque físico), a representação do espaço (o espaço como concebido e representado) e o espaço de

¹¹ HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006, p. 118.

representação (o espaço vivido, das sensações, das emoções e significados)»¹².

Por essas perspectivas conceituais, como concebe a Geografia, acrescida às premissas Sociossemiótica e dos Direitos Humanos, também pretendemos categorizar e dotar de sentidos os objetos do espaço onde as mulheres do MAB habitam e lutam, em oposição ao projeto energético instalado em Rondônia – Porto Velho. O que significa que, a partir da experiência vivida com as lideranças do MAB em Porto Velho – RO foi possível compreender como o ser humano pode ser o sujeito construtor de um mundo ordenado de objetos de acordo com sua cultura, seja assentado em símbolos da presença, seja assentado em símbolos da ausência. Se o mundo é ordenado desta ou de outra forma, para analisá-lo é preciso compreendê-lo enquanto mundo da experiência, enquanto espaço de direitos que pode ser garantido a partir da leitura do mundo em que vivemos e como o percebemos.

Desse modo, espaço não somente conceitual, mas como campo sógnico que não nega o racional, mas deixa de ser pura objetividade para se transformar em subjetividade

¹² Original: Harvey, D. 2006. Space as a keyword. In: Castree, N. e Gregory, D. (org.) David Harvey: a critical reader. Malden e Oxford: Blackwell. Tradução livre: Letícia Gianella. Revisão técnica: Rogério Haesbaert e Juliana Nunes. Dada a formatação de nossa revista, optamos por incorporar a divisão em tópicos presente na tradução francesa (HARVEY, D. 2010. Géographie et Capital: vers un matérialisme historicogéographique. Paris: Syllepse). HARVEY, David. *O espaço como palavra-chave*. Universidade de Nova York.

histórica, segundo o qual, os direitos humanos, a semiótica e a cultura podem explicá-lo, de modo a dar condições aos homens e às mulheres se moverem e serem capazes de alcançar uma realidade que lhes é exterior, sem anular o que lhes é interior.

De acordo com a Doreen Massey:

Compreendermos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como esfera na qual, distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade¹³

Nesse sentido o espaço deliberativo que as mulheres do MAB reivindicam no documento: “Carta Final do Encontro Nacional das Mulheres do MAB”, emitido em 07 de abril de 2011 pode ser outro mapa importante, por exemplo, para entender esse espaço como esfera da possibilidade da existência feminina no movimento e seu lugar no mundo como querem conquistar. Na Carta elas denunciam, com base no modelo de sociedade e no atual modelo energético, as violações dos seus direitos, e como as violações afetam a vida das mulheres.

Não há o reconhecimento do trabalho doméstico e do campo;
Pela perda do trabalho e da renda;

¹³ MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço*. Editora Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 2009, p. 29.

Pela ausência das mulheres nos espaços deliberativos;
Pela não qualificação das mulheres do campo para o trabalho urbano;
A forma autoritária e truculenta com que os funcionários das empresas tratam e discriminam as mulheres;
Ausência de serviços básicos que inviabilizam a mobilização e a participação das atingidas;
Perda dos vínculos com a comunidade;
Perda e quebra dos laços familiares;
Agravamento da violência sexual e da prostituição.¹⁴

Ao exigirem os seus direitos, o reconhecimento e a participação nesse espaço de empoderamento – de deliberações das mulheres, pressupostamente, elas encontram a valorização, e enquanto lugar do discurso, da voz, da comunicação da mulher, permite nele construir e reconstruir significados na cartografia vivida.

1 O RECONHECIMENTO DAS MULHERES DO MAB NO ESPAÇO COMUNICATIVO E DA POLÍTICA

Sobre o reconhecimento das mulheres do MAB e a exigência em poder participar dos processos comunicativos, políticos e decisórios no espaço deliberativo, as mulheres do MAB, aqui as de Rondônia, querem adquirir competência

¹⁴ MAB. Carta Final do Encontro Nacional das Mulheres do MAB. Publicado em sex, 08/04/2011 – 10h46min. Texto lido durante ato de encerramento do 1º encontro das mulheres atingidas por barragens, no parque da cidade, em Brasília. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/noticia/carta-final-do-encontro-nacional-das-mulheres-do-mab>. Acesso em 15 jan 2017.

para poder-fazer e desconstruir os discursos de opressão que sempre sofreram interna e externamente devido ao modelo patriarcal, machista e segregador. Elas dizem:

Outro reflexo da opressão é a ausência das mulheres nos espaços deliberativos. A voz sufocada das mulheres no espaço público (ou político) é uma consequência de sua circunscrição à esfera privada. Os homens, seus maridos, irmãos e pais, oferecem resistência à sua participação nas reuniões sobre a implantação da barragem, pois não reconhecem na opinião delas força política.¹⁵

Por isso, a comunicação das mulheres no seu espaço de convivência é fato importantíssimo nessa realidade, haja vista que por meio da sua expressão elas buscam seus direitos, por isso:

Reconhecer a comunicação como um direito humano significa dizer que todas as pessoas têm o direito de se expressar, e de fazer isso publicamente. Mas não é só isso. É também o direito à participação em sua cultura, o direito à privacidade, o direito de fruir dos benefícios do progresso científico, o direito de ter acesso ao conhecimento produzido pela sociedade e o direito a um ambiente plural nos meios de comunicação. (grifos nossos) ¹⁶

¹⁵ MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. O modelo energético brasileiro e a violação dos direitos das mulheres. 1. Energia para quem e para quem?. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/artigo/mulheres-atingidas>. Acesso em 28 jan 2017.

¹⁶MOYSES, Diogo. **Comunicação é direito humano**. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Comunicacao-e-direito-humano-diz-campanha/2/10277>. Acesso em 09 jan 2018.

Assim, Wolton¹⁷ propõe o diálogo como ferramenta de interação social: “Comunicar é cada vez menos transmitir, raramente competir, sendo cada vez mais negociar e, finalmente, conviver”. Nesse sentido:

A concepção de **direito à comunicação** para além da liberdade de informação e de imprensa aparece de forma incontornável no Relatório MacBrid, de 1983. O documento reforçou explicitamente a necessidade de reconhecimento do **direito humano à comunicação como princípio jurídico**, sendo este conjunto de textos até hoje a principal referência dos estudos que abordam a emergência do direito humano à comunicação¹⁸ (grifos nossos).

Góes, Schaefer e Gemaque mencionam que dentre as situações de conflito nas relações entre homens e mulheres caracterizam a diferença social dentro da sociedade. Para as autoras,

A diferença social do que é ser homem ou mulher é um papel determinado pela sociedade, que historicamente é reforçado pelos laços fortes que o patriarcado ainda exerce, ainda que mudanças e rupturas esteja ocorrendo na atualidade, o sexo masculino continua privilegiado, principalmente quando se trata de questões referentes ao meio rural, em que

¹⁷ WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 62.

¹⁸INTERVOZES. **Observatório do Direito à comunicação**. Disponível em: http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?page_id=28545. Acesso em 09 jan 2018.

o direito maior cabe ao homem, por ser considerado o “chefe da família”.¹⁹

Por isso, vimos relevância nos estudos sobre elas. Contudo, é impossível abordar sobre as mulheres do Movimentos dos Atingidos por Barragens sem tratar sobre o empoderamento.

1.1 O empoderamento das mulheres ativistas do MAB - RO

A palavra empoderamento, para alguns autores, é um neologismo do educador Paulo Freire e tem origem no termo inglês “*empowerment*”, que define um conceito fundamental para entender as aspirações dos movimentos sociais atuais, como o caso do movimento das mulheres do MAB.

Para Marco Aurélio Ruy:

A palavra “empoderamento” é descrita em dicionários da língua portuguesa como Aurélio e Houaiss. De acordo com eles, o termo conceitua o ato ou efeito de promover conscientização e tomada de poder de influência de uma pessoa ou grupo social, geralmente para realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural no contexto que lhe afeta.

A ideia é dar a alguém ou a um grupo o poder de decisão em vez de tutelá-lo. O movimento feminista negro, por exemplo, trabalha para empoderar mulheres negras, promovendo conscientização, por meio de educação comunitária, palestras e produção de conteúdo. O

¹⁹ GÓES, Kelyany; SCHAEFER, Ana Paula e GEMAQUE, Raimunda. Geografia e gênero: políticas públicas para as mulheres rurais no assentamento Joana d’Arc III – Porto Velho/RO. DOI: 10.5212/Terra Plural, v. 9, n. Especial, 2015.

objetivo é dar instrumentos necessários para que esse grupo reivindique políticas públicas que beneficiem ou diminuam suas dificuldades específicas.

É, portanto, um conceito fundamental para explicar as principais faces de movimentos sociais que defendem mais participação social e oportunidades para minorias.²⁰

O termo empoderamento foi cunhado para tentar definir formas de poder adquiridas por grupos minoritários, com pouco poder, ou emergentes e cuja definição tem diversas vertentes. Como definição para esse termo, tomamos as análises de León²¹

É preciso abarcar o empoderamento a partir de duas dimensões: uma coletiva e outra individual. O empoderamento implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público e também em contextos mais específicos, ou individuais.²²

Para Maria das Graças Nascimento Silva e Silva empoderamento significa: A noção de empoderamento refere-se à mudanças ou pelo menos melhoria das condições sociais de existência de mulheres com poucos recursos sociais e políticos. [...] Mas para que isso aconteça é necessária toda

²⁰ RUY, Marcos Aurélio. *A origem do conceito de empoderamento*: a palavra da vez. Disponível em: <http://portalctb.org.br/site/noticias/cultura-e-midia/30585-a-origem-do-conceito-de-empoderamento-a-palavra-da-vez>, Acesso em 20 jan 2017.

²¹ León, M. *El empoderamiento de las mujeres*: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. La ventana, (13), 94-106, 2001. Disponível em: <http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventana/Ventana13/vetana13-4.pdf>. Acesso em 10 jan 2017.

²² Organização das Nações Unidas – ONU. *Princípios de Empoderamento das Mulheres*. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres/>. Acesso em 15 jan 2017.

uma eficiência na gestão de políticas públicas que cheguem até essas mulheres.²³

De acordo com o documento da ONU-Mulheres:

Empoderar mulheres e promover a equidade de gênero em todas as atividades sociais e da economia são garantias para o efetivo fortalecimento das economias, o impulsionamento dos negócios, a melhoria da qualidade de vida de mulheres, homens e crianças, e para o desenvolvimento sustentável (grifos nossos).

Os sete princípios de empoderamento das mulheres, conforme documento da ONU-Mulheres²⁴ são:

²³ GÓES, Kelyany; SCHAEFER, Ana Paula e GEMAQUE, Raimunda. Geografia e gênero: políticas públicas para as mulheres rurais no assentamento Joana d'Arc III – Porto Velho/RO. DOI: 10.5212/Terra Plural, v. 9, n. Especial, 2015, p. 26)

²⁴ Em julho de 2010, a Assembleia Geral da ONU criou a ONU Mulheres, a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Ao fazê-lo, os Estados-Membros da ONU deram um passo histórico para acelerar a implementação das metas da Organização sobre a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. A criação da ONU Mulheres surgiu como parte da agenda de reforma das Nações Unidas, reunindo recursos e mandatos para gerar mais impacto. A instituição agrega e constrói sobre o importante trabalho de quatro setores prévios distintos do Sistema das Nações Unidas, que se centravam exclusivamente na igualdade de gênero e no empoderamento das mulheres: Divisão para o Avanço das Mulheres (DAW). Instituto Internacional de Pesquisas e Capacitação para o Progresso da Mulher (INSTRAW). Escritório de Assessoria Especial para Questões de Gênero e Promoção da Mulher (OSAGI). Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). Principais Funções: Apoiar os organismos intergovernamentais como a Comissão sobre o Status da Mulher na formulação de políticas, padrões e normas globais, e ajudar os Estados-membros a implementar estas normas, fornecendo apoio técnico e financeiro adequado para os países que o solicitem, bem como estabelecendo parcerias eficazes com a sociedade civil. Ajudar o Sistema ONU a ser responsável pelos seus próprios compromissos sobre igualdade de gênero, incluindo o acompanhamento regular do progresso do Sistema. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em 10 jan 2017.

1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível.
2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não-discriminação.
3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa.
4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres.
5. Apoiar empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das cadeias de suprimentos e marketing.
6. Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social.
7. Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero.²⁵

Mas o que dá o empoderamento ou “dá o poder” às mulheres do MAB-RO? A fim de organizar e/ou estruturar este trabalho, a ideia é identificar, descrever e analisar a partir da cartografia diária das mulheres do MAB como elas veem, sistematizam, refletem, constituem o espaço deliberativo que lhe é próprio como instância de poder, buscando também compreender como se dão as relações nesse espaço com os demais sujeitos do seu mundo vivido, como os homens do movimento, os membros da comunidade onde vivem, as mulheres que não fazem parte do movimento, são alguns deles.

²⁵ ONU. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em 10 jan 2017.

2 A GEOSOSSEMIÓTICA: DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO À PRÁTICA DISCURSIVA

A fim de compreender os modos como se dão os acontecimentos do mundo vivido para o interior do espaço deliberativo, antecipamos um pouco sobre a fundamentação teórica deste projeto, ou seja, é na Semiótica Discursiva, Francesa ou Narrativa que orienta a Sociossemiótica, que encontramos o conceito de Mediação que exige do investigador mergulhar no texto do sujeito para tornar possível que os “vários lugares que eram por si mesmos incompatíveis se encontrassem presentes em um só lugar” para a realização da ação.

[...] a semiótica da ação, atribuindo o status formal aos conceitos de actante e de transformação, condição para a instauração de sua sintaxe, não fez outra coisa senão deslocar a problemática dos investimentos semânticos, descarregando-se sobre a noção de estado. Ora, o estado, na perspectiva do sujeito que age, é ou o resultado da ação, ou seu ponto de partida: haveria, portanto, “estado” e “estado”, e as mesmas dificuldades ressurgem; o estado é antes de mais nada um “estado de coisas” do mundo que se acha transformado pelo sujeito, mas é também o “estado de alma” do sujeito competente em vista da ação e a própria competência modal, que sofre ao mesmo tempo transformações. Com base nessas duas concepções do “estado”, reaparece o dualismo sujeito/mundo. **Apenas a afirmação de uma existência semiótica homogênea – tornada tal pela mediação do “corpo que sente” – permite enfrentar essa aporia: graças a essa transmutação, o mundo enquanto “estado de coisas” vê-se rebaixado ao “estado do sujeito”,**

isto é, reintegrado no espaço interior uniforme do sujeito. (grifos nossos).²⁶

Nos termos de Carvalho e Gastaldo a teoria da Semiótica, com base estruturalista, e a Geografia podem embasar as constatações acerca dos modos como as mulheres do MAB atuam, se movimentam, se empoderam, etc. Mencionam os autores:

Teorias estruturalistas fundadas na constatação da existência de classes sociais, buscando denunciar a opressão e a exclusão de grupos sociais (como o feminismo da segunda geração e o neo-marxismo, entre outras) embasaram a produção de conceitos como a determinação social do empoderamento.²⁷

Logo, nesse espaço deliberativo, de empoderamento, as mulheres do MAB resistem, querem se tornar presentes e visíveis, querem-ser-vistas; não nas clausuras do modelo de sociedade imperialista e patriarcal como sempre lhe foram impostas, mas nas dobras do tempo e do espaço onde, como protagonistas, acompanham o movimento do mundo do qual fazem parte, com suas multiplicidades de sentidos. E isso tem

²⁶ GREIMAS, Algirdas Julien. FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*: dos estados de coisas aos estados de alma. De 1991, Greimas e Fontanille 1993, p. 14-15.

²⁷ CARVALHO, S.R.; GASTALDO, D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. *Ciênc. saúde coletiva*. v.13 supl.2 p.dez. 2008, p. 2036. *In*: Gleys Ially Ramos dos Santos. *Mulheres em movimento: os limites do espaço e do gênero em face do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais no Tocantins*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (PPGG/IESA/UFG). UFG. Goiás, 2013.

a ver com o que Foucault²⁸ apregoa, isto é, “é preciso reconhecer as pluralidades e compreender as trajetórias e as inter-relações das mesmas, porque elas emanam relações de poder.” E segundo Carvalho e Gastaldo:

À dissonância encontrada entre os arranjos centralizadores sobre a gestão de coletivos e a experiência cotidiana dos indivíduos, bem como nas racionalidades distintas que procuram consolidar-se como discursos dominantes para constituir verdades de um determinado tempo e lugar. Relações de poder produzem condições de resistência uma vez que, as “tentativas de governabilidade externa não podem simplesmente se impor sobre os sujeitos” porque sempre existirá a possibilidade de que esta seja quebrada uma vez que “cada ator social, cada local é um ponto de intersecção entre forças e, portanto um ponto de resistência em potencial a qualquer modo de pensar e agir” e lugar de afirmação e de organização de um programa diferente e (ou) de oposição.²⁹

É nessa perspectiva que se pode valorizar o caráter semiótico das linguagens para o interesse da Geografia Humana, entre elas as linguagens visual-iconográfica e discursiva-verbal, por exemplos, contidas nos documentários, Cartas, artesanatos, etc., elaborados pelas mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens em defesa do tema: “Água e energia não são mercadorias”; pois ambas as

²⁸ FOUCAULT, M. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995. p. 231-249.

²⁹ CARVALHO, S.R.; GASTALDO, D. *Op. cit.*; 2008, p. 2013.

linguagens nos permitem construir e reconstruir significantes e significados nos mais diferentes contextos espaço-temporais, em particular nas narrativas do espaço-tempo da Amazônia, Rondônia, Porto Velho.

2.1 As mulheres do MAB e a prática sociosemiótica discursiva e educativa

As mulheres atingidas por barragens, comumente conhecidas como Mulheres do MAB, são trabalhadoras do campo e da cidade, representam dezesseis estados brasileiros e quatro países da América Latina: Brasil, Argentina, Paraguai e México, que lutam em defesa pelos direitos e pela construção de um projeto energético popular (MAB Amazônia).³⁰ Nessa direção, o movimento tem como objetivo denunciar os impactos sociais e ambientais ocasionados pelo modelo energético implantando na América Latina, e principalmente, no momento atual na Amazônia.

As mulheres discutem os direitos que são perdidos com o modelo de construção das hidrelétricas e a necessidade de rever esse modelo em vista do projeto energético popular. Dentre os direitos reivindicam a organização dos trabalhadores (as) atingidos por barragens e pelas grandes obras de infraestrutura que têm se instalado no Brasil e demais países representados pelo MAB. No entanto, se volta, sobretudo, à denúncia da violação dos direitos humanos das

³⁰ Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/amazonia>. Acesso em 19 dez 2016.

populações atingidas pelas construções, afetando a vida das mulheres, porque além da falta do reconhecimento do trabalho feminino, há a ausência das mulheres nos espaços deliberativos de forma autoritária e truculenta, dentre outros agravamentos. Como referência do movimento tem a marca discursiva do MAB: “Água e energia não são mercadorias!”; e nesse contexto a contraposição ao modelo energético implementado em Rondônia, e a denúncia da violação dos direitos humanos na vida das mulheres atingidas por barragens.

O Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB tem histórico desde o final da década de 1970, na ditadura militar brasileira.

O período foi marcado por uma grave crise energética a nível mundial, com a primeira grande crise do petróleo. Isso fez com que os países centrais fossem em busca de novas formas de gerar energia já pensando em como substituir a falta de petróleo. Com isso, os países com potencial em outras fontes começaram a ser alvo de estudos e implementação de formas “renováveis” de geração de energia.³¹

No caso brasileiro, foi com a Eletrobrás que o desenvolvimento dos estudos sobre o potencial hidrelétrico, análise dos rios e das bacias hidrográficas, desencadeou o mapeamento detalhado dos lugares onde se poderiam

³¹ MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. História do MAB: 20 anos de organização, lutas e conquistas. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/historia>. Acesso em 20 jan 2017.

construir as usinas hidrelétricas. Desse modo, o Estado brasileiro teve papel fundamental como financiador dos projetos hidrelétricos.

Por outro lado, as escolhas do governo brasileiro deixaram de lado aqueles que seriam os atingidos pelas formações dos grandes lagos e pelas alterações do meio ambiente. De acordo com os documentos do Movimento dos Atingidos por Barragens:

A construção de grandes usinas em várias regiões do país, ao mesmo tempo que havia um estudo sobre o potencial e como fazer o aproveitamento da energia, não havia uma proposta de indenização adequada das famílias que viviam na beira dos rios. Consequência disso foi a expulsão de milhares de famílias de suas terras e casas, a maioria sem ter para onde ir. Muitas foram para as favelas das cidades, engrossaram as fileiras de sem-terras.

Com isso, gerou-se um clima de insatisfação das famílias e surgiram vários focos de resistência onde as obras estavam sendo construídas. Os principais locais de luta foram: Tucuruí (PA) no norte do país, Itaipu (binacional com Paraguai) no sul, Sobradinho e Itaparica no nordeste. E mais adiante, Itá e Machadinho também na região sul. Nessas regiões os atingidos iniciaram com revoltas, lutas por indenização e logo formaram organizações locais e regionais de resistência. Eram as chamadas Comissões de Atingidos, CRAB (Comissão Regional dos Atingidos por Barragens) na região Sul, CAHTU (Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí), CRABI (Comissão Regional dos Atingidos do Rio Iguaçu).³²

³² MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. História do MAB: 20 anos de organização, lutas e conquistas. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/historia>. Acesso em 20 jan. 2017.

A retirada do homem do seu lugar natural de vivência e sobrevivência, para o atendimento de grandes empreendimentos, há tempos vem gerando desigualdades sociais no Brasil. Devido a essas situações de deslocamento vários movimentos, principalmente a partir dos anos 70, surgiram em prol da defesa da terra, do trabalho digno, da defesa dos direitos humanos, como o Movimento dos Sem-Terra – MST, Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto – MTST; entre outros. Acompanhando essa trajetória de organização e de luta, tão importante quanto a posse da terra e da moradia, seja no campo ou na cidade, temos a defesa pela água e pelo meio ambiente equilibrado em defesa da vida.

Nessa seara, visando à defesa da água como bem coletivo, o MAB coloca em pauta a discussão sobre os empreendimentos que vinham se instalando no país e utilizando as águas dos rios brasileiros para a produção de energia elétrica. Dos debates surgidos nos encontros dos movimentos sociais favoráveis à causa emergiu o tema: “Água e energia não são mercadorias!”.

A marca do MAB:



Figura 1: Fonte.: <http://www.mabnacional.org.br>

Para Zuin:

À marca é alçada à condição de sujeito, já que é ela quem “segmenta”, “introduz”, “recorta”, “seleciona”, “dota”, “ordena”, “cria”. A isso significa: a marca passa de enunciado a enunciador. Não se trata aqui, evidentemente, de um sujeito ou enunciador “em carne e osso”, mas semiótico: a ela é atribuído um papel sintático, uma função dentro de um texto, e é neste sentido que adquire o estatuto de enunciador – cuja natureza, reitera-se, é puramente semiótica e discursiva.³³

A marca enquanto “sujeito semiótico” não tem existência “corpórea”, “material”, sua presença é perceptível apenas no interior de certos enunciados: a “marca” – Água e energia não são mercadorias! - se manifesta nos instrumentos de comunicação do Movimento dos Atingidos por Barragens (publicitárias, *marketing* político e outros) que protagoniza; nos comportamentos e nas declarações das mulheres e seus ativistas; nos pensamentos e nas falas dos destinatários a seu respeito.

Enfim, em uma pluralidade de discursos que são produzidos por uma grande variedade de outros sujeitos. Daí seu caráter interdiscursivo, que permite caracterizá-la como sendo “formada pelo conjunto de discursos que mantêm entre si todos os sujeitos (individuais ou coletivos) que participam de sua formação”, nas palavras de Andréa Semprini³⁴.

³³ ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. *Semiótica e Política: a educação como mediação*. Curitiba: Appris, 2015, pp-164-165.

³⁴ SEMPRINI, Andréa. SEMPRINI, Andréa. *El marketing de la marca. Una aproximación semiótica*. “La marca introduce discontinuidad dentro de la continuidad. Dentro del continuo fluir de objetos, conceptos, connotaciones, valores, ideas, colores, sonidos y formas, la marca va introduciendo cortes, segmenta el flujo, selecciona ciertos elementos que desea apropiarse, rechaza otros y los ordena confiriéndoles comprensibilidad. Dentro de esa globalidad indiferenciada compuesta por todos los significados posibles en una sociedad, la marca recorta un

Desse modo, pode-se dizer que a percepção que se tem da marca corrobora com a percepção que as mulheres do movimento têm, através dos sentidos, das coisas do mundo natural ou humano vividos no estado de Rondônia, e que chegam à consciência. Assim sendo, o espaço deliberativo desejado pelas mulheres do MAB é percebido de forma diferente dos homens do MAB, como é percebido diferente por aqueles que representam os empreendimentos hidrelétricos. (Santo Antonio e Jirau). Por isso, as mulheres têm uma imagem da marca “Água e energia não são mercadorias”!, e isto tem a ver com a forma como elas a percebe, como por ela vivem e lutam, como se sentem em relação a ela.

Em correlação ao argumento acima, Edward C. Relph diz:

São quatro significados para o termo geografia: como disciplina acadêmica administrativamente distinta; como um copo formal de conhecimento no qual são levados em conta os arranjos espaciais; as relações homem-natureza; como a ciência que se dedica ao arranjo espacial e cartográfico específico das coisas, regiões e

segmento y lo ordena confiriéndoles significado. (...) En resumen, la marca construye en torno al producto un mar de significados, semantiza el producto. Lejos de limitarse a una mera función de marcaje, la marca diferencia el producto y lo enriquece haciéndolo a la vez, único y multidimensional. (...) Si lo consubstancial a la marca es dotar a un producto de significado y crear mundos posibles, su naturaleza semiótica es difícilmente discutible”. Barcelona, Espanha: Paidós, 1995. In: ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. *Semiótica e Política: a educação como mediação*. Curitiba: Appris, 2015, pp-165.

nações; como o padrão pessoal de atividades e encontros com lugares e paisagens.³⁵

Sobre o último significado recai o objeto de estudo da Geografia da Percepção, porque tem como embasamento a filosofia fenomenológica, e nela busca seu método para as análises, qual seja:

A intenção, ao observar um fenômeno geográfico de experiência, de contato, é descrever, não explicar, a coisa experimentada;

Ao descrever o fenômeno, colocar-se no lugar dos que o estão experimentando;

Fazer uso do maior número possível de fontes;

A partir da identificação e interpretação das estruturas de experiência (geográfica), examinar onde essas estruturas se originam, como se desenvolvem e sofrem transformações, procurando colocá-las num contexto de origem mais amplo.³⁶

Outra questão importante prezada pelo MAB se refere à formação, qualificação e educação dos seus membros. Para Alice Akemi Yamasak

A trajetória histórica do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), com a contribuição da Educação Popular em Paulo Freire, tem como prática político-pedagógica os processos de formação política dos militantes do MAB. Entende-se que as práticas dos movimentos sociais, e em particular as atividades do MAB, inserem-se no contexto da luta de classes contemporânea. Sendo assim, aos trabalhadores do campo e, em particular, aos militantes do

³⁵ RELPH, E. C. Place and the phenomenological basis of geography. *As bases fenomenológicas da Geografia*. Geografia. Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, abr. 1979.

³⁶ RELPH, E. C. *As bases fenomenológicas da Geografia*. In: ROCHA, Lurdes Bertol. *Fenomenologia, Semiótica e Geografia da Percepção*: alternativas para analisar o espaço geográfico. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 4/5, p. 67-79, 2002/2003, p. 75.

MAB, interessa compreender criticamente a realidade de modo a tornar-se possível a formulação e a disputa por um outro modelo energético, popular e soberano. A trajetória histórica da luta dos atingidos também ocorre em articulação com grupos sociais progressistas que compõem um Estado Ampliado brasileiro, como as universidades. Os esforços coletivamente realizados para promover uma formação humana unitária tem-se apropriado de pressupostos marxistas, ampliando e aprofundando a compreensão crítica da realidade e a consciência sobre os desafios históricos que o contexto contemporâneo traz. Finalmente, a recente experiência no campo da Comunicação ampliou a relação entre a UFF e o MAB no sentido de potencializar a luta dos trabalhadores, por meio dos militantes atingidos por barragens, na apropriação de tecnologias de comunicação em favor de um modelo energético popular.

Nestes termos diz Alain Touraine:

Entendo que uma relação social de dominação só pode suscitar uma ação que mereça o nome de movimento social se atuar sobre o conjunto dos principais aspectos da vida social, ultrapassando as condições de produção em um setor, de comércio ou de troca ou, ainda, a influência exercida sobre os sistemas de informação e de educação.³⁷

Assim, o MAB ou as mulheres do MAB se apresentam como possibilidade analítica para entendermos as relações de poder estabelecidas a partir das práticas e do modelo político sentenciado no âmbito do estado de Rondônia, no que trata a produção energética. Com o discurso

³⁷ TOURAINE, Alain. *Na fronteira dos movimentos sociais*. Sociedade e Estado, Vol. 21, no 1, 2006, p. 14.

“Água e energia não são mercadorias!” têm-se os temas: público e privado; coletivo e particular; vida e morte; interior e exterior; que embora permitam serem analisados cada qual com suas especificidades, do particular ao geral, não é possível nesse contexto desconsiderar que tais relações não estejam fundadas no poder hegemônico dos grandes empreendimentos em detrimento dos direitos dos atingidos por eles.

Logo, entendendo tais relações de poder presentes aí, observam-se as rupturas e discontinuidades nos modos de vida dos atingidos, à medida que tais empreendimentos ao se deslocarem de lugares, tal como redes, aqui e agora em terras rondônicas, em seguida ali no Pará, logo após e acolá no Amazonas, ou alhures, reproduzem ações/reações, revelando, conseqüentemente, quem é o dominador e o dominado.

Nos dizeres de Castell:

A forma de organização em redes é o que caracteriza a nova base material das atividades, em toda a estrutura social na era da informação. São sistemas abertos, plásticos, compostos por um conjunto de nós interconectados que reorganizam as relações de poder. As redes, contudo, não são homogêneas e é variável o papel dos atores na sua regulação e funcionamento. Tampouco a rede é dissociada do Lugar que recepciona instalações de redes elas próprias distintas, rejeitando uma noção que relaciona as redes à desterritorialização.³⁸

³⁸ CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Segundo Milton Santos significa que: "as redes são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao Mundo opõe o território e o lugar; e, de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo"³⁹. A estrutura do Lugar dá a diversidade das instalações de redes e dos eventos. Para entender os eventos propostos a partir dos grandes empreendimentos hidrelétricos, como é o nosso objeto, o autor corrobora nos seguintes termos:

Em cada momento, a unidade do mundo produz a diversidade dos lugares. Se o evento esgota as suas próprias possibilidades, jamais ele esgota ou utiliza todas as possibilidades oferecidas pelo mundo. (...) É apenas nesse sentido que se pode dizer que um evento é uma causa de outro evento. De fato, só a totalidade em movimento cria novos eventos. Mas a totalidade em movimento também inclui as ações tornadas possíveis em um lugar particular, a partir do qual acabam por influenciar outros lugares. E as ações não são indiferentes à realidade do espaço, pois a própria localização dos eventos é condicionada pela estrutura do lugar.⁴⁰

Por isso é necessário resistir, e os movimentos sociais através da Via Campesina, MST e MAB, as mulheres no interior dos seus movimentos iniciaram uma agenda de ações contra o descaso social, as invasões do poder público e dos consórcios de energia e a favor da vida. A particularidade expressa, não está somente na agenda unificada, mas nos sujeitos que estão tornando essas ações e lutas possíveis – as

³⁹ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002a.

⁴⁰ Idem.

mulheres dos diversos segmentos sociais (movimentos sociais, sindicatos, ONGs, Igreja, etc.) e de diversas regiões/municípios do Brasil.

A presença das mulheres no lugar – Rondônia -, especialmente *no* Movimento dos Atingidos por Barragens, querem constituir e/ou formular *em* seu espaço deliberativo, concebido a partir da vivência comunicativa feminina, por meio de uma abordagem geossociosemiótica, o que significa que aquilo que as mulheres do MAB dizem e como dizem, diz respeito a sua presença (*no* e *em* movimento): o espaço das mulheres e sua espacialidade se referem à visibilidade feminina em defesa dos direitos e pela construção de um projeto energético popular.

Portanto, em se valendo da Sociossemiótica, campo de investigação dos discursos sociais, o qual nos permite analisar todo o processo de produção e veiculação de discursos sociais, a Geografia pode se valer dessa área de conhecimento para apreender os sentidos imanentes nos discursos sociais, para explicitar aquilo que lhe diz respeito: o espaço e a espacialidade; o território e a territorialidade, o ser-visto no espaço e no território, como o não-ser-visto nessa mesma relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, convém explicar que discursos sociais são aqueles discursos cujo receptor é tido como coletivo, segundo o semioticista Eric Landowski (1992), ou

seja, não é um indivíduo isolado, mas um grupo aberto e indeterminado de indivíduos, que chamamos de público. Dessa maneira, o MAB, por exemplo, caracteriza-se por ser um movimento cuja atividade produtora de discursos dirigidos a um público - os atingidos por barragens - propõe, elabora, discute, regimenta, etc., projetos, documentos etc, para se afirmar e representar esse público. Já para entender a função do MAB no lugar - Rondônia, precisamos entender um pouco sobre as funções dos discursos sociais do MAB nesse lugar, porque é a partir da apreensão dos sentidos encontrados nos seus discursos que podemos inferir quais os arranjos espaço-temporais: histórico, econômico, cultural, social, devido a sua característica própria, carregam consigo para dotar de significado o que lhe é de mais geográfico: os signos presentes na marca “Água e energia não são mercadorias!”; ou ainda, os significados presentes nos textos que defendem ou propõem pela construção de um Projeto Energético Popular para o Brasil.⁴¹

Do mesmo modo podemos analisar os discursos sociais das mulheres atingidas por barragens e identificar como elas buscam, no seu cotidiano, se manterem atuantes e visíveis no espaço deliberativo que almejam. Com base nos documentos, Cartas, arpilleras⁴² e outras iconografias, vídeos

⁴¹ MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. História do MAB: 20 anos de organização, lutas e conquistas. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/historia>. Acesso em 20 jan 2017.

⁴² Arpilleras são telas de tecidos utilizadas pelas mulheres na ditadura militar chilena para denunciar as violações daquele período. A técnica foi

e documentários, notícias publicadas nos sites do MAB - Mulheres, podemos conferir a vivência espaço-temporal dessas mulheres e, como essa vivência pode ser concebida e experienciada ou sentida de modo contínuo ou descontínuo, com rupturas brutais ou bloqueios espaço-temporais.

Por essa perspectiva é notória a relação da Semiótica com a Geografia como vimos trazendo ao longo desse projeto, mais especificamente a Sociossemiótica⁴³, porque ao passo em que são campos de conhecimentos que se valem de diversas linguagens, se apresentam como métodos de análises do espaço social.

A Semiótica enquanto área que estuda os signos, isto é, tudo aquilo que é produzido e que possa ser interpretado ou ter seus sentidos apreendidos, baseando-se na

apropriada pelas mulheres do MAB para denunciar a violação dos direitos humanos nas barragens. Matéria publicada em 28 go 2016. *MAB leva discussão sobre direitos das mulheres atingidas à Caravana em Defesa do Tapajós*. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/noticia/mab-leva-discuss-sobre-direitos-das-mulheres-atingidas-caravana-em-defesa-do-tapaj-s>. Acesso em 20 jan 2017.

⁴³ Assim, a Semiótica narrativa se constrói – na direção da Sociossemiótica, em intenção dela, uma problemática de outra ordem, partindo da ideia de que essas determinações, enquanto valores manipulados por um grupo, sujeito ou vários etc., têm como primeiro efeito diferenciar as posições, os papéis e, mais geralmente, as competências dos atores uns em relação aos outros, isto é, produzir, por ajuste delas, certas “configurações intersubjetivas” – relações de igualdade ou de dominação, de atração ou de repulsão, de cooperação ou de rivalidade etc ., que se tratará precisamente de descrever e prever no seu espaço. LANDOWSKI, Eric. *A Sociedade Refletida: ensaios de sociossemiótica*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992, p. 70.

Sociossemiótica, estuda a semiose⁴⁴ ou os sentidos dos signos e, sob a ótica da percepção, da organização do espaço, da vivência do cotidiano, da significação dos signos imanentes nos discursos sociais produzidos pelas mulheres do MAB, propõe, levando em conta as características socioculturais, econômicas, geopolíticas do lugar onde se instauram, da visão do mundo concebido e a do mundo percebido ou subjetivado, tratar da oposição entre o espaço presença (deliberativo) tal como concebido ou subjetivado pelas mulheres do MAB, e o espaço ausência (constituído por meio dos projetos hidrelétricos do Complexo Santo Antonio e Jirau) que não permitem às mulheres do MAB terem o reconhecimento na defesa da marca do movimento: “Água e energia não são mercadorias!”.

Do ponto de vista geossociossemiótico (nossa proposta inovadora), ou seja, sob a perspectiva estruturalista desde Ferdinand Saussure (Semiologia), perpassando por Algirdas Julien Greimas (Semiótica Narrativa, Discursiva ou Francesa) e Eric Landowski (Sociossemiótica), as análises da cartografia feminina presente no MAB nos possibilitam em sincronia com a Geografia, além de reconhecer, dotar de sentidos e significar o lugar onde elas vivem, também os fenômenos socioeconômicos e culturais que constituem esse

⁴⁴ Dentro da ciência dos signos (Semiologia; Semiótica), semiose foi o termo introduzido por Charles Sanders Peirce para designar o processo de significação, a produção de significados. SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. 1 ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

lugar de vivência. Nessa direção nada melhor que citar Milton Santos: “a Geografia sempre pretendeu construir-se como uma descrição da terra, de seus habitantes e das relações destes entre si e das obras resultantes, o que inclui toda ação humana sobre o planeta”.⁴⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, S.R.; GASTALDO, D. **Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista.** Ciênc. saúde coletiva. v.13 supl.2 p.dez. 2008, p. 2036. In: Gleys Ially Ramos dos Santos. Mulheres em movimento: os limites do espaço e do gênero em face do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais no Tocantins. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (PPGG/IESA/UFG). UFG. Goiás, 2013.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.
- GÓES, Kelyany; SCHAEFER, Ana Paula e GEMAQUE, Raimunda. **Geografia e gênero: políticas públicas para as mulheres rurais no assentamento Joana d’Arc III – Porto Velho/RO.** DOI: 10.5212/Terra Plural, v. 9, n. Especial, 2015.
- GREIMAS, Algirdas Julien. FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões:** dos estados de coisas aos estados de alma. De 1991, Greimas e Fontanille 1993.
- HARVEY, David. 2006. **Space as a keyword.** In: Castree, N. e Gregory, D. (org.) David Harvey: a critical reader. Malden e Oxford: Blackwell. Tradução livre: Letícia Gianella.

⁴⁵ SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.* São Paulo: EDUSP, 2002a.

Revisão técnica: Rogério Haesbaert e Juliana Nunes. (HARVEY, D. 2010. Géographie et Capital: vers um matérialisme historicogéographique. Paris: Syllepse).

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006, p. 118.

INTERVOZES. **Observatório do Direito à comunicação**.

Disponível em:

http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?page_id=28545. Acesso em 09 jan 2018.

LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992, p. 70.

León, M. **El empoderamiento de las mujeres**: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. La ventana, (13), 94-106, 2001. Disponível em:

<http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventana/Ventana13/vetana13-4.pdf>. Acesso em 10 jan 2017.

MAB. **Carta Final do Encontro Nacional das Mulheres do MAB**. Publicado em sex, 08/04/2011 – 10h46min. Texto lido durante ato de encerramento do 1º encontro das mulheres atingidas por barragens, no parque da cidade, em Brasília. Disponível em:

<http://www.mabnacional.org.br/noticia/carta-final-do-encontro-nacional-das-mulheres-do-mab>. Acesso em 15 jan 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**. Editora Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 2009, p. 29.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. **História do MAB: 20 anos de organização, lutas e conquistas**. Disponível em:

<http://www.mabnacional.org.br/historia>. Acesso em 20 jan 2017.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB. **O modelo energético brasileiro e a violação dos direitos das mulheres. 1. Energia para quê e para quem?**

Disponível em:

<http://www.mabnacional.org.br/artigo/mulheres-atingidas>. Acesso em 28 jan 2017.

MOYSES, Diogo. **Comunicação é direito humano**.

Disponível em:

<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos->

Sociais/Comunicacao-e-direito-humano-diz-campanha/2/10277. Acesso em 09 jan 2018.

ONU. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em 10 jan 2017.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Princípios de Empoderamento das Mulheres**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres/>. Acesso em 15 jan 2017.

RUY, Marcos Aurélio. **A origem do conceito de empoderamento**: a palavra da vez. Disponível em: <http://portalctb.org.br/site/noticias/cultura-e-midia/30585-a-origem-do-conceito-de-empoderamento-a-palavra-da-vez>, Acesso em 20 jan 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. 1 ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo:EDUSP, 2002a.

TOURAINÉ, Alain. **Na fronteira dos movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Vol. 21, no 1, 2006, p. 14.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

YÁZIGI, E. A. Milton e a criatividade. In: SOUZA, M. A. (Org.). **O mundo do cidadão**: o cidadão do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 270.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. **Semiótica e Política**: a educação como mediação. Curitiba, Editora Appris, 2015.



CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS: DESAFIOS PARA UMA CULTURA TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS

Uma análise dos resultados da pesquisa TIC Educação 2016

Jadial Rodrigues da Silva

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira as tecnologias de informação e comunicação estão inseridas na escola de modo a contribuir para a formação de uma cultura tecnológica nas escolas. Para alcançar esse objetivo nossa análise foi baseada nos resultados da pesquisa TIC Educação 2016. Realizamos um diálogo dos resultados da pesquisa com o pensamento de diversos autores que abordam a temática. Os resultados apontaram para diversos desafios que devem ser superados para que se crie uma cultura tecnológica nas escolas, tais como, problemas de infraestrutura (Computadores em número suficiente, conexão a internet de alta velocidade), de sobrecarga de trabalho docente, entre outros. Percebemos também que o professor tem um papel importante nesse processo e que um dos grandes desafios é considerar a cultura em que seus alunos estão inseridos e integrar em sua prática pedagógica as tecnologias móveis. Principalmente, o celular.

Palavras-Chave: TIC na Educação. Tecnologias móveis. Prática docente. Cultura Tecnológica nas Escolas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade vem sofrendo um processo de transformação acelerada, pautada pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação. Essa transformação atinge também, a Educação. Diversas alternativas surgem para fazer frente à ótica positivista da educação “tradicional” – Uma ótica centralizada no ensino. Merieu (1989, apud Perrenoud, 2000, p. 11), alerta que:

Essa transformação na forma educacional passa pela prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. (Merieu, 1989 apud Perrenoud, 2000, p. 11).

Passamos a viver um processo educacional dialético, dinâmico onde o conhecimento não tem dono, é construído a todo o momento, onde quem ensina ao mesmo tempo aprende. Onde a escola busca acompanhar toda essa mudança para não perder sua função social: formar os indivíduos para a cidadania. Neste contexto, cabe ao educador estar em constante atualização, refletindo sobre a sua postura em sala de aula e fora dela.

Frente a estas observações, nos veio à inquietação de analisar como as tecnologias de informação e comunicação estão convergindo para dentro da escola e sendo integrada a mesma numa perspectiva de constituição de uma cultura tecnológica na escola.

Segundo Sacristan (2001, p. 210), o desenvolvimento tecnológico atual, acaba direcionando para as escolas a necessidade de desenvolver novas habilidades nos alunos referentes ao mundo digital. Sendo necessário para tanto, a provocação de experiência de aprendizagem de informação selecionada e ordenada.

No mesmo sentido que Sacristan, Merieu (2004) nos alerta que não se pode esquecer os fins últimos a que a escola

serve, nem o papel que desempenha na construção da sociedade desejada. Assim, é necessário primeiro determinar o que se pretende que aconteça na sala de aula e depois identificar as tecnologias mais pertinentes para intervir e potencializar a aprendizagem educacional.

Para estabelecer políticas educacionais que desencadeie em ações de planejamento e aplicação das TIC, na escola, é essencial que sejam consideradas as condições existentes em diversos aspectos, como equipamentos, conectividade (internet), capacitação docente, conteúdos digitais, e novas práticas educativas, [...] a tecnologia deve estar a serviço da educação (MARTINEZ, 2004, p. 100).

No nosso entendimento, os pontos colocados por Martinez para uma política efetiva de tecnologias nas escolas, são pontos que devem ser analisados, pois podem contribuir significativamente para a integração das tecnologias de informação e comunicação como uma práxis social escolar – uma cultura tecnológica nas escolas.

Face ao exposto no parágrafo anterior, entendemos que analisar o resultado da pesquisa TIC Educação 2016⁴⁶ contribui para identificarmos quais os desafios ainda vigentes para a integração das TIC no âmbito escolar.

⁴⁶ Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras, realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.

O estudo teve caráter bibliográfico, descritivo de abordagem metodológica de enfoque qualitativo (DENZIN e LINCOLN, 2006).

A questão investigada foi: Como as tecnologias de informação e comunicação estão inseridas na escola de modo a contribuir para a formação de uma cultura tecnológica nas escolas?

A pesquisa TIC Educação é resultado de pesquisas realizadas anualmente pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), entidade formalizada em 2005. Uma das atividades regulares do NIC.br é gerar estatísticas confiáveis e internacionalmente comparáveis sobre o acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), assim como a realização de estudos sobre as implicações da Internet na sociedade brasileira.

Essas pesquisas são desenvolvidas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br. Este centro tem produzido ao longo de 12 anos de existência, indicadores que são usados pelos governos, organismos internacionais, empresas, universidades e a sociedade em geral. Contribuindo de forma efetiva para a adoção de políticas públicas quanto ao uso da internet nos vários setores da sociedade.

Para dar conta de responder a questão norteadora de nossa pesquisa, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma: ainda na introdução, é realizada uma contextualização sobre o avanço das tecnologias da informação e comunicação

na sociedade atual e a necessidade das escolas incorporarem essas tecnologias no seu ambiente de tal maneira que se crie uma cultura de uso na escola. Para isso, na seção 1 buscamos evidenciar o papel do professor no espaço escolar frente às TIC, trazendo como referencial Perrenoud, Soares e Barreto; na sequência, na seção 2, buscamos realizar um diálogo com os resultados da pesquisa TIC EDUCAÇÃO 2016 que selecionamos para demonstrar de que forma os docentes das escolas tem se apropriado das TIC em sua prática pedagógica e quais os principais desafios enfrentados na percepção deles; na seção 2.1, realizamos uma breve historicização do ato comunicativo e o seu desenvolvimento a partir dos meios utilizados pela humanidade para empregá-lo. Essa historicização é um esforço para chegarmos a conclusão de quanto o meio, o suporte, a tecnologia influencia na forma como os indivíduos interagem na sociedade. Por fim, são feitas as considerações finais que nos remete a questão norteadora do presente artigo.

1 O PROFESSOR FRENTE ÀS TIC

As TIC na atualidade são consideradas como vitais para o desenvolvimento das sociedades. Sendo assim, a pesquisa TIC Educação 2016 possibilita:

[...] uma compreensão do cenário atual e das tendências de uso pedagógico das novas tecnologias digitais, e em particular da Internet, nas escolas urbanas brasileiras, sobretudo no que se refere ao papel dos professores enquanto

agentes centrais para a disseminação e a mediação do uso das TIC nos estabelecimentos de ensino. (p. 29).

Hoje, é indiscutível que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação vieram para ficar. Pensar desenvolvimento em qualquer nível ou área sem pensar em aplicação de recursos tecnológicos é inviável.

Na Educação, várias escolas já utilizam sistemas informatizados de Gestão Escolar (administrativa e pedagógica); professores usam o diário eletrônico em substituição ao diário de papel, além de planejarem suas aulas com apoio das ferramentas computacionais. Os alunos fazem suas pesquisas escolares, e redigem seus trabalhos se utilizando dos aplicativos existentes em seus computadores, tablets e smartphones.

O professor deve ser um profissional consciente de seu papel na era da informação e da comunicação. Que percebe as potencialidades das ferramentas que têm ao seu alcance e faz uso delas para mediar o conhecimento. Alguém que divide com seus alunos o palco da construção de um saber partilhado, sempre procurando novos conhecimentos das TIC.

Segundo Soares, “[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa”, portanto o educador precisa assumir uma postura de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de

parcerias com seus alunos para que estes se tornem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (2000, p. 125), a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ele afirma ainda, que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

Nenhuma pessoa está imune às transformações que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), está promovendo em nossa sociedade e, conseqüentemente, na educação. No transcorrer desse processo é importante que as escolas acompanhem o desenvolvimento que o mundo moderno está proporcionando no meio social e escolar. Pois, de acordo com Barreto (2004, p.182) [...] “as TIC têm sido apontada como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos”.

Entendemos então, que o professor como protagonista na apropriação e incorporação das TIC na escola deve ser bem preparado para lidar com essas tecnologias além de ser subsidiado com infraestrutura adequada para efetivar uma cultura tecnológica na escola. Seguindo este entendimento buscaremos identificar na sessão seguinte, a partir dos resultados da pesquisa TIC Educação, a percepção dos professores quanto ao uso e acesso das TIC nas escolas.

2 DIALOGANDO COM OS RESULTADOS DA PESQUISA TIC EDUCAÇÃO 2016

Realizada desde 2010, a pesquisa TIC Educação (2016, p.95):

[...] mapeia a disponibilidade e a qualidade da infraestrutura de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares; o uso das TIC por alunos, professores, coordenadores e diretores, tanto dentro quanto fora da escola; e a inserção das TIC na gestão escolar e na prática pedagógica, por meio da coleta de dados sobre as atividades desenvolvidas por professores em sala de aula e sobre a formação de educadores.

Sendo assim, um dos resultados apontados pela pesquisa foi à percepção dos professores sobre possíveis impactos das TIC em práticas pedagógicas conforme representado na tabela 01, abaixo:

TABELA 01⁴⁷ - Percepção dos professores sobre possíveis impactos das TIC em práticas pedagógicas.

2016 (%)	Professores de escolas públicas
Os professores passaram a ter acesso a materiais mais diversificados / de melhor qualidade	93
Os professores passaram a adotar novos métodos pedagógicos	85
Os professores passaram a colaborar mais com outros colegas da escola	79
Os professores passaram a cumprir suas tarefas administrativas com maior facilidade	82
Os professores passaram a ter contato com educadores e com especialistas de outras escolas	66
Os professores passaram a fazer avaliações mais individualizadas dos alunos	75
A quantidade de trabalho dos professores diminuiu	54
Os professores passaram a se comunicar com o aluno com maior facilidade	75

Na tabela 01, um dos fatores que nos chama atenção como um dos grandes desafios a ser superado é a sobrecarga de trabalho dos docentes, pois apenas 54 % dos professores

⁴⁷ A TABELA 01, foi adaptada a partir da TABELA 02 do livro TIC EDUCAÇÃO 2016. No presente trabalho optamos por analisar apenas a percepção dos professores das escolas públicas. No entanto, na tabela original disposta no livro é possível visualizar também, a percepção de professores das escolas privadas além das percepções de diretores e coordenadores pedagógicos.

têm a percepção que a quantidade de trabalho diminuiu a partir do uso da TIC em sua prática pedagógica.

Os professores possuem, em sua grande maioria, uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais. Sendo que alguns professores trabalham em outra escola, chegando a uma jornada de trabalho de sessenta horas semanais. Tal jornada excessiva dificulta o trabalho docente, pois lhes falta o tempo adequado para planejar, pesquisar e inovar suas aulas.

Diante desta problemática, o ensino fica prejudicado. Pois, Organizar e dirigir situações de aprendizagem, é manter um espaço justo para procedimentos. É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de aprendizagens (Perrenoud, 2000, p. 25).

É praticamente impossível que um professor com uma jornada semanal de 60 horas consiga realmente ministrar uma aula de auto nível. As aulas no máximo são medianas, tendo em vista que no decorrer do dia o professor vai se cansando, fisicamente e psiquicamente.

Por outro lado, o resultado da pesquisa mostra ainda que com o uso das TIC os professores (93%) percebem que passaram a ter acesso a materiais mais diversificados / de melhor qualidade além de adotar métodos pedagógicos novos (85%). Essa mudança de comportamento percebida pelos docentes a partir do impacto das TIC em sua prática

pedagógica evidencia a importância que as TIC possuem para uma educação de qualidade, principalmente nas escolas públicas.

As principais barreiras para o efetivo uso das TIC nas escolas, possibilitando a formação de uma cultura tecnológica escolar, encontram-se principalmente na infraestrutura das escolas públicas, como podemos perceber na TABELA 02⁴⁸ - SOBRE BARREIRAS PARA O USO DAS TIC NAS ESCOLAS

2016 (%)	Professores de escolas públicas
Número insuficiente de computadores por aluno	77
Equipamentos obsoletos /ultrapassados	69
Baixa velocidade na conexão de Internet	72
Ausência de suporte técnico ou manutenção	66
Número insuficiente de computadores conectados à Internet	75
Falta de apoio pedagógico aos professores para o uso do computador e da Internet	41
Pressão ou falta de tempo para cumprir com o conteúdo previsto	42
Pressão para conseguir boas notas nas avaliações de desempenho	34
Ausência de curso específico para o uso de computador ou Internet nas aulas	53

⁴⁸ A TABELA 02 foi adaptada a partir da TABELA 03 do livro TIC EDUCAÇÃO 2016. Na tabela original disposta no livro, é possível visualizar além da percepção dos docentes da escola pública, a percepção de professores das escolas privadas, diretores e coordenadores pedagógicos.

Em ordem do maior para o menor, é perceptível na tabela acima que os professores em sua maioria, apontam para o número insuficiente de computadores por alunos (77%), número insuficientes de computadores conectados à internet (75%) e baixa velocidade na conexão de internet (72%) como sendo os grandes empecilhos para integração das TIC a sua prática pedagógica.

Este cenário de insuficiência de equipamentos e ausência ou má qualidade da internet nas escolas públicas brasileiras mostra que não só devemos pensar a qualificação docente do uso de TIC na prática pedagógica, bem como é necessário prover a escola de infraestrutura necessária para a implementação dessas práticas, senão, estaremos fadados ao fracasso. Pois, conforme Feldman (2009, p. 77), “O processo de formação de professor caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas”.

A pesquisa TIC EDUCAÇÃO 2016, apontou ainda, que 45% das escolas públicas ainda não ultrapassaram 4 Mbps de velocidade de conexão à Internet, enquanto 33% delas possuem velocidades de até 2 Mbps. Esses dados corroboram com a percepção dos professores quanto este ser um desafio para a incorporação das TIC na escola tendo em vista que uma baixa conectividade inviabiliza o acesso simultâneo de vários alunos, seja por rede cabeada, seja por rede sem fio.

3 CONVERGINDO AS MÍDIAS: TECNOLOGIAS MÓVEIS – UM CAMINHO POSSÍVEL PARA CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS

O ato comunicativo é um ato inerente à humanidade. Ao longo de sua história, a humanidade buscou ampliar sua capacidade comunicativa desde o aperfeiçoamento de sua linguagem, bem como, os meios para o exercício de tal ato.

A humanidade passou pela expressão comunicativa das pinturas rupestres na Pré-História, da escrita cuneiforme em placas de argila e pedra na Mesopotâmia, da escrita pictográfica dos egípcios em papiro (o que facilitou a forma de armazenar e transportar os registros dessa sociedade) até chegar à invenção do papel em 105 d.C com T'sai Lun, na China.

A partir do surgimento do papel no século II e de seu refinamento nos séculos seguintes, as sociedades experimentaram uma capacidade exponencial de comunicação. Principalmente no mundo ocidental, com o advento da imprensa por Gutemberg. Essa mudança nos meios de comunicação é apontada por McLuhan (1972, p. 119), conforme citação abaixo:

A diferença entre o homem da palavra impressa e o da palavra manuscrita é quase tão grande quanto a que existe entre o não-alfabetizado e o alfabetizado. Os elementos constitutivos da tecnologia de Gutenberg não eram novos. Mas ao se conjugarem no século quinze pela invenção da

imprensa, produziram tal aceleração de ação social e pessoal, que se pode comparar à do "take-off" [...].

E também por Chartier (1994, p. 185-186),

[...] A primeira revolução é técnica: ela modifica totalmente, nos meados do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. Com os caracteres móveis e a prensa de imprimir, a cópia manuscrita deixa de ser o único recurso disponível para assegurar a multiplicação e a circulação dos textos.

McLuhan e Chartier nos fazem refletir sobre a influência que as tecnologias exercem sobre a configuração da cultura de uma sociedade. Principalmente, no elemento cultural comunicação que nos permite propagar informação e produzir conhecimento a partir da interação entre os indivíduos. Desta maneira, a Educação enquanto meio para a transmissão cultural de uma geração à outra, deve levar em consideração os meios que se utilizam os indivíduos para o ato comunicativo.

Entendendo que as tecnologias de informação e comunicação, enquanto meios que potencializam a capacidade comunicativa humana e acabam por contribuir na configuração cultural da sociedade, podemos apontar com base nos resultados da pesquisa TIC Educação 2016, que, se quisermos criar uma cultura tecnológica na escola é necessário olhar para onde as mídias estão convergindo. Elas convergem para os celulares. Isto graças à revolução da

internet que descentralizou os meios de comunicação, permitindo que a informação se tornasse assíncrona, reconfigurando a noção de tempo e espaço. A internet e toda a tecnologia que dela deriva e para ela converge mudou a forma como os indivíduos trabalham, se relacionam e são educados.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2016, 49% dos alunos das escolas públicas alegam acessar a internet em deslocamento contra 38% que acessam na escola, 28% que acessam em lanhouse e 16% que acessam em telecentros. Já quanto ao tipo de equipamento utilizado para acessar a internet, 93% afirmaram utilizar o celular.

Já para o uso da internet em atividades escolares percebemos que o maior uso é para pesquisas escolares e trabalhos a distância com colegas (74%). Apenas 36% responderam utilizá-la para comunicação com o professor.

Os dados acima demonstram que apesar da internet e dos celulares estarem na vida diária dos estudantes, não estão totalmente integrados em sua vida escolar. Um desafio que consideramos como o principal a ser superado para a constituição de uma cultura tecnológica nas escolas, pois a internet é o nosso tecido vital, passando a ser a base tecnológica que molda a era da informação (Castells, 2003, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido até aqui, buscou refletir como as TIC estão sendo integradas nas escolas públicas e quais os desafios para criarmos uma cultura tecnológica nas escolas.

Fica evidente que as escolas necessitam repensar seu papel social frente aos novos paradigmas que se impuseram pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação nas sociedades contemporâneas. A centralidade no ensino não é mais possível, pois os alunos são bombardeados de informações pelos meios de comunicação, pela interação na rede, pela cultura da internet que reconfigurou o modo como interagimos uns com os outros.

Se o ensino como centro não é mais possível por um lado, por outro, os professores como responsáveis por ensinar os conhecimentos escolares devem focar na aprendizagem e no aprendente. Entender como os alunos aprendem? Qual o contexto social em que vivem? Qual sua cultura? É essencial para nortear o professor em sua prática pedagógica.

O contexto social nos parece evidente: os nossos alunos vivem conectados. Principalmente, àquilo que aparenta ter se tornado uma extensão de seu corpo – o celular. As tecnologias móveis têm integrado outras tecnologias ao ponto de praticamente todas as mídias terem convergido para dentro delas. Nos celulares atuais, por exemplo, temos a possibilidade de assistir TV, ouvir rádio, escutar música, gravar um áudio, um vídeo, conversar com outras pessoas de

diversas formas, fazer compras, nos divertir e até trabalhar. Por que não estudar?

Das diversas possibilidades de análise que a pesquisa TIC Educação 2016 permite realizar, escolhemos demonstrar o papel do professor frente aos desafios para incorporação das TIC na escola, sem eximir da responsabilidade os outros agentes internos e externos à escola. A conclusão que chegamos é que para criar uma cultura tecnológica nas escolas é necessário que o professor dentro da sua competência, busque integrar além de outras tecnologias como o computador, a TV o vídeo, também e, principalmente, as tecnologias móveis em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. **Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. Educação e Sociedade**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006 (07/05/2012). Acesso em: 15 mar. 2018.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. In: A Era da Informação: Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____, 1942 – A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedades / Manuel Castells; tradução, Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica, Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CHARTIER, Roger. *Do código ao monitor: a trajetória do escrito*. *Estud. av.* 1994, vol.8, n.21, pp. 185-199. ISSN 0103-4014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

MCLUHAN, Marshall, 1911- M145g **A galáxia de Gutenberg**; a formação do homem tipográfico; tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP [1972] 390p. (Cultura, sociedade, educação, v. 19)

MARTINEZ, Jorge H. **Novas Tecnologias e o desafio da educação**. In: Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza? Org. TEDESCO, Juan Carlos. São Paulo: Cortez. UNESCO, 2004.

PERRENOUD, P. "*Dez Novas Competências para Ensinar*". Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

SACRISTAN, **Gimeno. Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre, RS, Ed. Artmed. 2001.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOARES, I. O. **Uma educomunicação para a cidadania**. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> . Acesso em: 05 jul. 2012.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools: ICT in education 2016/Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. 3.700 Kb ; PDF.

ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA - EMMTEC: REESTRUTURAR PARA MERCANTILIZAR

Ms. Marcilei Serafim Germano

Resumo

Este trabalho apresenta o projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) como modelo de reestruturação à mercantilização do Ensino Médio, particularmente, no estado de Rondônia. Partimos do princípio segundo o qual as políticas educacionais brasileiras estão historicamente submetidas aos modelos econômicos orientados pelos organismos financeiros internacionais. Os dados da pesquisa de campo foram obtidos mediante aplicação de questionários a 5 docentes, 20 discentes matriculados no ensino de Mediação Tecnológica e 5 representantes de movimentos sociais e sindicais da área de Educação, de Rondônia. A pesquisa adotou, como referencial de análise, os fundamentos do materialismo histórico-dialético, tendo como categorias de análises teoria e prática, realidade, contradição, possibilidade e trabalho. Os resultados obtidos demonstraram que o EMMTEC como programa de governo se insere na lógica da reestruturação produtiva de maximização dos custos por meio da diminuição do número de escolas/salas/turmas e professores. Constatamos ainda que o EMMTEC, em consonância com as políticas dos organismos internacionais, desmantela o ensino público, negando a oportunidade de uma educação inclusiva e de qualidade às classes mais necessitadas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação como Mediação Tecnológica. Reestruturação. Mercantilização.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, partimos da necessidade de compreender o Projeto de Ensino Médio por meio da Mediação Tecnológica, o conhecido EMMTEC, no estado de Rondônia. Este projeto surgiu em 2013 e começou a ser implantado em 2016 nas escolas estaduais que atendem ao Ensino Médio rondoniense. O governo justificou a necessidade do projeto devido à dificuldade de profissionais para trabalharem na área da educação, principalmente, no Ensino Médio, e pelo difícil acesso às comunidades, nas quais o projeto foi implantado. O EMMTEC é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, responsável pela implementação nas escolas-sede esse modelo educacional. A metodologia do projeto pauta-se em aulas transmitidas via satélite para os alunos em suas localidades – consideradas distantes e de difícil acesso, via receptor de imagens (TV).

A relevância deste trabalho se deu porque acompanhamos o movimento contrário ao projeto: alunos, sociedade, movimentos sociais e sindicais que se mobilizaram contra o governo do estado em diversos municípios, procurando o diálogo na tentativa de barrar a implantação, por entenderem que esse modelo seria extremamente prejudicial à educação no estado. Nessa perspectiva, nosso trabalho teve como problema central conferir como o governo de Rondônia, através do EMMTEC, pretendeu oferecer educação de qualidade ao Ensino Médio, tendo em vista os problemas

decorrentes da falta de infraestrutura em muitas das escolas públicas do estado, da necessária capacitação docente, que é em muitos casos deficitária, e diante das dificuldades de diálogo com a sociedade. Problemas como esse desencadearam outros que ao longo dos estudos averiguamos, principalmente, àqueles advindos não somente da falta de diálogo com a sociedade por parte do atual governo, mas da histórica estrutura do modelo de Estado como forma de organização de classe. Nessa direção, o objetivo foi analisar o EMMTEC como modelo de reestruturação do Ensino Médio, todavia, em vista da mercantilização da educação. Para isso, trazemos um breve percurso histórico sobre a formação do Estado e como as políticas educacionais brasileira estão sob a determinação dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, FMI, Cepal e outros. Por fim, apontamos o EMMTEC e suas consequências para a educação pública em Rondônia, conferindo os aspectos de fechamento de salas/turma/escolas e a diminuição do número de professores em atendimento ao Ensino Médio regular, por meio do que tratamos de programa de mercantilização, e não política de educação do governo do estado.

1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DOS MODELOS ECONÔMICOS DE ESTADO

Dado o debate constante sobre a importância da educação para a transformação social – educação –, passou a ser discursivizada como base estratégica política e econômica nos mais diversos âmbitos da sociedade. Não por acaso, o tema também está na agenda das políticas internacionais sob forte intervenção dos organismos externos no sentido de garantir que a educação da população esteja sob o controle destes.

Para compreensão do início do processo de intervenção desses organismos na área educacional, principalmente na América Latina, e nesse contexto no Brasil, faz-se necessário o reconhecimento do seu surgimento e da sua consolidação a partir da formação do modelo de Estado, para, em seguida, entender os motivos pelos quais a educação assume, ainda hoje, o papel elitista na sociedade brasileira.

Os estudos enfatizam que a formação do Estado e da economia brasileiros nos períodos Imperial e Republicano configurou as políticas educacionais e suas relações com os organismos internacionais. A trajetória sociohistórica do Brasil que se constitui nos primeiros três séculos de colonização do País está intimamente relacionada aos projetos de expansão comercial e colonial da Europa. Conseqüentemente, esse fato não deixaria de afetar a educação.

A expansão da lucratividade que a burguesia comercial europeia aferiu no período mercantilista, entre os séculos XV e XVIII, também está ligada a todas as atividades econômicas que suas colônias desenvolveram, isto é, o desenvolvimento econômico das colônias estava direcionado aos interesses da burguesia comercial da Europa. Nesse período, a política econômica mercantilista do sistema colonial estruturou-se explorando as colônias; essas seriam elementos-chave na acumulação da burguesia mercantil. Novais (1985, p. 51) afirma que a política econômica mercantilista “ataca simultaneamente todas as frentes, preconizando a abolição das aduanas internas, tributação em escala nacional, unidade de pesos e medidas, política tarifária protecionista” no sentido de auferir lucros à economia metropolitana.

Do ponto de vista político-econômico, criaram-se as condições para que a burguesia mercantil de posse dessas riquezas estruturasse o Estado moderno, deixando para trás a velha forma de organização social do mundo medieval. A política mercantilista protege ao máximo os mercados coloniais, em consonância com as grandes disputas entre as potências europeias pelo controle do mundo. Foi com esse sistema que Portugal, por exemplo, auferia os lucros advindos da exploração colonial sem grandes investimentos e tendo o controle da posse da terra, elemento essencial para manter a exploração das colônias. De posse do controle da terra e do modelo de administração que possibilitava grandes vultos de

lucratividade, Portugal se manteve explorando o Brasil por muitos anos sob a insígnia da colonização.

A seguir, temos a organização do Estado, fundado sobre os ideais do liberalismo econômico clássico, com as teorizações de Adam Smith (1723-1790), seguido por David Ricardo (1772-1823) e outros da Escola Clássica de Economia, que tinham como proposição o mínimo de ingerência estatal na liberdade dos indivíduos e nas atividades econômicas (“a mão invisível do mercado”). O que do ponto de vista humano e social não seria aceito para a sociedade em transição para um modelo contemporâneo, nessa organização ocorreu: a junção do liberalismo com a escravidão humana. Mas, do ponto de vista econômico, ambos se encaixavam perfeitamente. No caso brasileiro, após a primeira Constituição (1824), embora alguns defendessem o cessar do tráfico de escravos, este se estendeu com vitalidade no País. Mesmo com a abolição da escravatura nos Estados Unidos, em 1º de janeiro de 1863; no Brasil se passariam 64 anos, quando, em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi assinada. Segundo Alfredo Bosi (1988, p. 5): “O par, formalmente dissonante, escravismo-liberalismo, foi, no caso brasileiro pelo menos, apenas um paradoxo verbal. O seu consórcio só se poria como contradição real se se atribuísse ao segundo termo, liberalismo, um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da Revolução Industrial europeia (grifo do autor). Nos termos de Conrad (1985, p. 118): “Sob regimes

conservadores e liberais”, essa forma de organização do Estado e da economia levou os povos a viverem constantemente em incertezas sociais, políticas e econômicas.

Desse estágio chegamos ao modelo neoliberalista. O neoliberalismo enquanto forma de organização do Estado e da economia nos coloca diante de inúmeros desafios, para além das meras incertezas antes previstas, porque aumenta sobremaneira o fosso da desigualdade social. Se a escravidão dos negros havia sido “abolida”, por outro lado, nesse modelo econômico, a escravidão é maior dada toda a sua simbologia, porque o neoliberalismo se configura a partir do conjunto de reformas nos planos econômico, político, jurídico, educacional, e por uma série de estratégias que visam orientar culturas a fim de “impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais”, dos quais levam à aceitação das reformas por eles propostas como se fossem as únicas que podem e devem ser feitas (GENTILI,1996, p. 9). Ainda nesse mesmo sentido, o autor demonstra como a dimensão cultural está a serviço da lógica hegemônica para a construção das bases teóricas e conceituais necessárias à criação e manutenção do neoliberalismo enquanto alternativa de poder social, político e econômico.

Nessa perspectiva, o projeto neoliberal, que procura a superação da crise dos anos 60, pretendeu também expandir seu controle via governos neoliberais que “não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, mas também conseguem que essa

transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 2). Nesse seguimento, os intelectuais neoliberais elaboram o pensamento, visando difundir que a ordem social, ao seguir esse modelo, segue os princípios do livre-comércio, e sem a intervenção estatal é possível encontrar as liberdades individuais, fazendo oposição ferrenha às políticas do “Estado de Bem-estar Social”.

Não demorou muito para que em poucas décadas as concepções neoliberais se espalhassem pelo mundo como a fórmula para a resolução de todos os problemas e/ou males da humanidade até então não enfrentados ou resolvidos. Com esse discurso, o modelo propõe a mudança do papel do Estado, justificando que o mercado deveria substituir a política. Por isso, os países subdesenvolvidos, com suas economias dependentes do capital internacional, passam a implementar essas concepções neoliberais nos planos social, político e econômico, tal qual o modelo defende, sem quaisquer reflexões mais profundas do que está por trás da sua natureza.

Na educação não tardaram a aparecer seus propósitos. Desde a década de 60 no Brasil, as concepções neoliberais têm adentrado e influenciado a área de forma muito consistente, como a aprovação da Lei nº 4.024/61, que adequou a escola à ideologia do progresso dos tempos de modernização do País. Assim, as políticas educacionais

neoliberais passaram a submeter o ensino público brasileiro às regras do mercado, como afirma Silva (2002, p. 36):

[...] a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade torna-se o valor máximo de nossa educação, subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação.

Dessa forma, à educação coube a função de instrumentalizar o cliente para poder competir no mercado de trabalho. O Estado torna-se mínimo para atender às demandas da sociedade e máximo para atender a lógica capitalista seguindo os ditames do capital.

2 OS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na historiografia da educação realizada por Anibal Ponce (2007), o autor destaca que a educação sempre foi privilégio da classe dominante e relegada à classe trabalhadora; sempre foi objeto de luta, representando para os ricos a manutenção de poder; para os pobres, acesso ao conhecimento produzido a partir da popularização da cultura, que o permitisse se livrar dos jugo da burguesia.

Os estudos de Demerval Saviani (2004; 2008) mostram a importância da educação para o processo de aquisição do conhecimento e acessível a todos. No entanto, o projeto educativo brasileiro não possibilita o acesso do

conhecimento a todos. Daí a proposta do autor da luta pela educação na perspectiva de “socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas”. Nessa perspectiva, entra a luta pela socialização do conhecimento, historicamente mantido nas mãos da burguesia. Para tal socialização a classe trabalhadora tem enfrentado o Estado burguês, que cria, implanta e legitima as políticas educacionais que não propõem o acesso ao saber de qualidade, mas, sim, aos rudimentos do conhecimento necessário à execução de trabalhos práticos sem o domínio do processo como um todo. Segundo Saviani, sob o ponto de vista político e econômico estamos submetidos ao semifeudalismo e ao semicolonialismo modernos; do ponto de vista cultural tem-se gerado a nova ordem ideológica que ganha materialidade por meio das agências multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird) e o Banco Mundial (BM). Esses “organismos internacionais”, como são chamados, têm a função de ser o “cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para obter o consentimento da população em relação às suas propostas”. (SANTOMÉ, 2003,19)

Os organismos financeiros internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), da Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura (Unesco), têm o papel de destaque nas orientações sociais, políticas, econômicas, “às quais o Brasil deve se orientar enquanto Estado”, como afirma Silva (2002, p. 1). Segundo Santomé, cada vez mais é presente a “ingerência dos organismos internacionais e das corporações na conjuntura nacional, o que significa que o governo brasileiro continua refém das instituições financeiras que estão atuando em prol do capital”.

O Banco Mundial⁴⁹ foi e é a principal agência responsável pela difusão de ideologia para a manutenção e a aceitação das políticas neoliberais. Seguindo esse propósito, surgiu na Conferência de Bretton Woods (1944)⁵⁰ para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Acontece que nos últimos 20 anos, o Banco Mundial vem fazendo grandes investimentos na educação, e o Ministério da Educação (MEC) tem implantado sistematicamente suas orientações. Os programas de educação do governo federal, em sua totalidade, estão voltados à orientação do Banco

⁴⁹ O [Banco Mundial](#) é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-Guerra. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em: 29 dez 2017.

⁵⁰Como é sabido, o sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre Nações-Estado independentes.

Mundial, na perspectiva de atender a formação “de baixo custo e semisservil”, pois, diante dos momentos de intensificação da crise do capital, faz-se necessária essa formação, e a escola passa do ponto de vista do Banco Mundial a cumprir essa função, isto é, formar mão de obra para o mercado de trabalho. Em cenários de crise do capital, as políticas educacionais procuram se adequar às necessidades de ampliação do capital. Para isso, o Banco Mundial, por meio de altos financiamentos, passa a gerir os programas educacionais do governo federal, que recebe em troca da negociação a pretensa segurança de que os pagamentos e/ou repasses para investimentos sejam feitos em dia. Nessa direção, o financiamento para o desenvolvimento dos países vem condicionado à dinâmica de atrelamento de projetos na área de educação embasados nos ideais do Banco Mundial.

Desse modo, o Banco Mundial estabelece o modelo de desenvolvimento e, conseqüentemente, o modelo educacional do qual os países devem seguir. Esses modelos, por sua vez, não correspondem às necessidades desses países, e sim, às necessidades daqueles os quais os organismos internacionais estão a serviço, mantendo-nos dependentes do capital internacional. Daí derivam os elementos que compõem a formulação das políticas educacionais brasileiras. Segundo Silva (2002), o Banco Mundial, em seis décadas de influências no Brasil, tem aumentado o grau de ingerência sobre a formulação das políticas econômicas e sociais.

Essa subserviência do governo federal brasileiro ocorre desde a década de 1960, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4.024/61 –, na qual tem orientação privatista, como afirma Aguiar (2016, p. 2): “A primeira LDB favorecia os interesses privatistas porque permitiu que empresários da educação ocupassem cargos nos conselhos de educação em níveis federal e estadual”; assim, a “expansão do ensino privado foi muito intensa após 1964, seguindo a lucratividade média em cada grau de ensino, e assim essa expansão tornou-se intensa no 2º e 3º graus” (AGUIAR, 2016, p. 2). Identificamos também nas formulações das Leis de Reforma do Ensino Básico (Lei nº 5.692/71) e na Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) as diretrizes educacionais brasileiras à teoria do “Capital Humano”, que, segundo Frigotto (2005, p. 126):

O conceito de capital humano vai mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constituem no elemento fundamental.

Como vimos, a teoria do capital humano esconde a verdadeira origem do subdesenvolvimento, apontando que esse está na falta de recursos humanos qualificados e não na ação de dominação e exploração imperialista.

Pautadas no entendimento exposto por Lenin em *O Estado e a Revolução* (2007), nossas análises das políticas

educacionais dão conta de que o “[...] Estado é o produto e manifestação do antagonismo inconciliável de classe”. Neste sentido, qualquer análise que se venha fazer a respeito do Estado só é compreensível a partir do aparelho de manutenção da estrutura social vigente, em que suas ações visam ampliar a acumulação do capital. Notamos que as políticas educacionais estão pautadas no sentido de atender aos interesses dos organismos internacionais, que estão a serviço do modelo de sociedade neoliberal. Nesse sentido, o Estado como responsável pela formulação de políticas educacionais acaba por ser [...] “a desumanização dos seres humanos, tornando-os objetos, mercadorias”.

3 O EMMTEC NO CENÁRIO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo o “Plano Estratégico Rondônia de Oportunidades 2013-2018” (p. 09), em sua introdução aponta para a adequação do Estado às reformas advindas da década de 90. Menciona o documento:

O advento da reforma do Estado e a estabilidade econômica, ocorridos a partir da década de 90, incutiram na Administração Pública brasileira a busca pelas boas práticas de gestão. Dois eventos foram fundamentais para a sedimentação desse valor: a Emenda Constitucional n. 19 e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LC 101/2000). Essas duas normas mudaram a forma de gerir o Estado, estabelecendo limites para gastos e impondo aos administradores públicos que utilizassem os recursos com economicidade e eficiência.

O Plano Estratégico do governo de Rondônia já direcionava, desde a década de 90, quais valores a administração pública na gestão pós-reforma do Estado tendia

a adequar-se: a Emenda Constitucional nº 19, que instala no Brasil a administração pública gerencial, realizada por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, ou como ficou conhecida a Reforma Administrativa. Essa Emenda objetiva a minimização da ação do Estado na sociedade, como se pode observar no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p. 4):

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da Previdência Social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo maior qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas.

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) trata sobre a “disciplina fiscal” muito importante para o País, porém, governos têm se aproveitado da lei como instrumento de negação de aumentos salariais dos trabalhadores, contratação de servidores etc. Ainda é utilizada para negar investimentos no setor público, nesse sentido surge a orientação que decreta a falência da educação em nome da racionalidade econômica ao propor a redução dos conteúdos básicos e específicos, para enfatizar percursos e disciplinas com a justificativa de flexibilização, ou com a formação por “percursos” aligeirados, de baixo custo que, de uma maneira ou outra, pretende atender à demanda reprimida.

Para o atendimento rápido da demanda reprimida, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, em seu artigo 80, contempla a Educação a Distância (EaD) que foi posteriormente regulamentada por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 em seu artigo 30, inciso IV. Em seu artigo 1º, afirma que:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com base nessas legislações foram surgindo no Brasil várias experiências de Educação a Distância e modalidades como o Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC).

O EMMTEC surge no Brasil, primeiramente no estado do Amazonas, quando, no ano de 2007, é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) daquele estado. Dados de 2014 demonstram que o programa atende a 2.715 comunidades por meio de 905 escolas em áreas urbanas e rurais, com 2.168 turmas distribuídas em 62 municípios do estado, com um público de 29.371 alunos (AMAZONAS, 2014). Logo essa experiência se espalhou para vários outros estados da Federação, entre eles, Bahia, Piauí, Alagoas e Rondônia atendendo hoje milhares alunos.

Em Rondônia, as discussões para implantação do Programa iniciaram-se em 2013, por meio da proposta de projeto de lei aprovado em 2016. A proposta foi de atender aos 52 municípios do estado. Em 2016 iniciaram os trabalhos atendendo 85 escolas.

O Projeto de “Ensino Médio com Mediação Tecnológica” tem como base legal a LDB nº 9.394/96. Estabeleceu-se por meio da Portaria nº 680/2016/GAB/SEDUC, de 08/03/2016 nas escolas da rede pública de Rondônia. Tem como objetivo universalizar o acesso à última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, o EMMTEC, como projeto do governo do Estado de Rondônia, se constitui em:

[...] uma alternativa administrativo-pedagógica para garantir o acesso e assegurar a qualidade no atendimento dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, das comunidades rurais, cuja oferta atual, **enfrenta além dos problemas qualitativos, a falta de vagas para atender a demanda e também para atender excepcionalmente a área urbana, nos municípios interioranos, haja vista que o déficit de professores habilitados** atinge vários componentes curriculares do Ensino Médio (SEDUC/RO, 2016, p. 4) (grifos nossos).

Todavia, observa-se que a justificativa do governo do Estado está pautada em uma visão de educação como mecanismo econômico/mercadológico, isto é, prevê no seu cerne a redução dos investimentos financeiros na educação como apregoam as orientações, também dos organismos

internacionais. Isso fica explícito no discurso da Secretaria da Educação no período de implantação do EMMTEC:

São 80 escolas que assistidas pelo projeto, nós temos 8 professores habilitados para atender toda a nossa grade curricular, seria necessário contratar, hoje, 712 professores. Se nós tivéssemos de suspender a mediação hoje, eu teria de colocar para dentro 712 professores. Supondo que precisaríamos contratar 4 profissionais para cada unidade, com uma média de salário que nós temos hoje na folha, nós teríamos ali um milhão e sessenta e oito mil (1.068.000,00) por mês, o que equivale a treze milhões oitocentos e oitenta e quatro mil (13.884.000,00) por ano. O que vai equivaler ao período do contrato com o Instituto Federal a quarenta e um milhões seiscentos e cinquenta e dois mil (41.652.000,00). Então veja senhores, com a mediação eu vou gastar vinte (20) e com a não mediação, correndo o risco de fazer concurso e o cara nem tá lá pra dá aula, quarenta e um milhões setecentos e cinquenta e dois (41.752.000,00) (Transcrição de fala) (grifos nossos).

Como podemos observar, o governo substitui a contratação de 712 professores necessários para a educação presencial por 4 profissionais cada unidade escolar em uma política clara de barateamento do custo da educação. Além de apontar para a negação em se fazer concurso público, pois o governo pressupõe que “o cara nem tá lá para dar aula”. Novamente, são claras as orientações do governo do Estado em fazer a gestão da educação como se fosse mercadoria e não projeto para o desenvolvimento do Estado.

O Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO- 2014), segundo dados, demonstra que 24% dos jovens

com idade entre 14 e 17 anos se encontram fora da escola. Por essa razão, o governo estadual defende a implantação do EMMTEC, embasando-se na própria falta de execução de suas responsabilidades em anos anteriores para com a educação básica do Estado, como, por exemplo, a execução de concurso público para professores.

Dentre as motivações do projeto encontra-se o discurso do “difícil acesso”, principalmente das zonas rurais. No entanto, observamos que o projeto vem sendo implementado em cidades do eixo rodoviário do estado (BR-364), a exemplo da capital Porto Velho, com 15 escolas contempladas (algumas dentro da cidade), Ariquemes 15, Jaru 10, Ouro Preto 4, Ji-Paraná 8, Presidente Médici 2, Cacoal 2, Pimenta Bueno 5 e Vilhena 11. Todos esses municípios são próximos ou à margem da BR-364, não explicitando o critério – localidade de difícil acesso –, conforme argumento do governo.

Outro pretexto é a expansão ao acesso para o Ensino Médio, como vem sendo exigido pelo governo federal, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. O governo estadual de Rondônia aponta que o EMMTEC:

Destina-se prioritariamente a democratizar o acesso de adolescentes, jovens e adultos das comunidades rurais dos municípios rondonienses à última etapa da Educação Básica, adotando a mesma solução idealizada e implementada pela SEDUC/AM, que passou a utilizar as modernas tecnologias de informação e comunicação para vencer as barreiras geográficas regionais e a escassez de

professores habilitados (SEDUC/RO, 2016, p. 5) (grifos nossos).

Com base na experiência do estado do Amazonas, extensão e formação bem distinta de Rondônia onde as cidades estão às margens da Rodovia BR-364, e não às margens dos rios e distantes das cidades, o governo cita o Amazonas como modelo a ser seguido. Porém:

[...] Objetivando solucionar essa problemática educacional e estabelecer avanços substanciais na ampliação do atendimento nas comunidades rurais, o governo do estado, por meio da SEDUC/RO e em parceria com o Ifro, com o fulcro na resolução n° 1 de 02 de fevereiro de 2016, propõe a implantação do Ensino Médio regular concomitante ao ensino profissional com Mediação Tecnológica, tendo como firme propósito garantir condições sociais dignas para os jovens das populações rurais, oferecendo-lhes uma educação com padrão de qualidade que possibilite a continuidade dos estudos, a construção e reconstrução de conhecimentos para o exercício da cidadania, e oportunizando a inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento econômico do Estado (SEDUC/RO, 2016).

Nesses termos, a posição do governo de Rondônia está em acordo com a universalização e a criação de condições sociais dignas para os jovens das populações rurais. Todavia, como mostram inúmeras pesquisas, a escola do campo nunca foi prioridade para nenhum dos governos do estado. Apesar das inúmeras iniciativas de Educação rural, essas nunca foram discutidas com a comunidade para melhor atender às suas demandas. As comunidades têm experiências de escolas que poderiam ser exemplo para o governo quando se trata de

educação do campo, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas e o próprio Instituto Abaitará, sob a responsabilidade do próprio governo do estado. Falta, portanto, por parte do governo o diálogo com as comunidades, no sentido de implantação do modelo de educação do campo que venha ao encontro dos anseios da comunidade camponesa, tendo em vista que existe no estado uma longa experiência em educação do campo.

A proposta de universalização da educação aos jovens por meio do EMMTEC se ampara conforme defende a Secretaria de Estado da Educação:

[...] uma moderna plataforma de telecomunicação, para oferecer a veiculação de conteúdo programático modular/ano, por meio de Solução de Videoconferência, incluindo acesso simultâneo à internet em Banda Larga & Alocação de equipe multidisciplinar para apoiar a coordenação pedagógica da SEDUC/RO na implantação e operacionalização do projeto (SEDUC /RO, 2016, p. 5).

Isto é, uma proposta que tem por base a telecomunicação para veiculação de conteúdos aos alunos, porém o estado de Rondônia, segundo a Agência Nacional de Telecomunicações – Anatel (2014), possui a terceira pior internet banda larga fixa do País. Mesmo assim, propõe a veiculação do conteúdo por meio dessa metodologia.

As aulas serão transmitidas pela televisão, em tempo real, proferidas pelo professor ministrante, do estúdio localizado em Porto Velho, as quais o aluno assiste na sala interativa da escola de sua comunidade. Orientado por um professor que estará presente em sala, chamado de professor

presencial, o aluno interage com o professor ministrante, posicionando-se diante de uma webcam, que transmitirá sua imagem, sua voz e dados, o que resultará em um diálogo efetivo, em tempo real, garantindo a completa comunicação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem (SEDUC/RO, 2016, p. 35).

A metodologia proposta pelo EMMTEC, como se pode constatar, indica para a substituição dos professores em sala de aula pelo atendimento, no qual a comunicação será realizada pela webcam com o acompanhamento de um professor presencial. O projeto desenvolve-se a partir do uso de tecnologias que têm por base as telecomunicações, e, nesse caso, depende de outras estruturas para seu efetivo funcionamento, como, por exemplo, a rede elétrica que falta em muitas comunidades de Rondônia.

Outro ponto do qual levantamos aqui é a possibilidade do ponto de vista pedagógico de o professor ministrante, durante uma aula, atender dúvidas de alunos de todo o estado, tendo em vista que atenderá nesse momento mais de 4 mil estudantes. Aqui remontamos à legislação, a qual aponta que um professor nos anos finais do Ensino Médio deve atender 40 alunos. Nesse caso, o professor passará a atender milhares de alunos. Segundo a afirmação do governo do estado, o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica:

[...] está em total consonância com a legislação vigente, obedecendo prioritariamente à Constituição Federal, considerando a nova redação do Art. 208 inciso I, estabelecida pela

Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que determina como dever do Estado “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que nela não tiveram acesso em idade própria”, e determina também a competência prioritária do Estado no atendimento a adolescentes, a jovens e adultos no Ensino Médio, conforme art. 211, § 3º, assegurando-lhes o acesso a esse nível e a sua permanência nele, e no § definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. [...] 4º que reafirma “na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios (SEDUC/RO, 2016, p. 10).

O que percebemos aqui é uma leitura equivocada da legislação educacional, buscando interpretá-la de acordo com os interesses de empresas que querem uma educação fácil de comercializá-la, isto é, a mercantilização da educação. O Projeto de Lei nº 3.846 de 4 de julho de 2016, que institui o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, que em seu art.1º aponta que o EMMTEC será implantado “aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso, com demanda reprimida ou em localidades onde houver carência de profissionais habilitados” (RONDÔNIA, 2016, p.1). Como afirma Kuenzer (2006, p. 880), nessas políticas que são apontadas como processo de democratização da educação, “precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem

permanência”. Ou ainda, segundo Mészáros (2005, p. 36), essa educação ofertada a todos tem a função não só de fornecer “o pessoal necessário à maquinaria produtiva e à expansão do sistema capitalista”, mas também, de “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

O Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica foi encaminhado à Câmara de Deputados do Estado de Rondônia e aprovado, tornando o Projeto de Lei nº 3.846 de 4 de julho de 2016. Em seu art.1º, afirma que,

Fica instituído o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, com o objetivo de implantar o Ensino Médio com Mediação Tecnológica aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso, com demanda reprimida ou em localidades onde houver carência de profissionais habilitados. (RONDÔNIA, 2016, p. 1)

O projeto estabelece em seu primeiro artigo que tem como objetivo atender “aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso”. Criado pela SEDUC/RO, a partir das experiências da SEDUC/AM, tem como base legal a LDB nº 9.394/96, as Resoluções nº 04/2010 – CNE/CEB, a nº 2/2012 – CNE/CEB, a nº 095/2003-CEE/RO e a nº 1.166-CEE/RO. Sendo estabelecido por meio da Portaria nº 680/2016-GAB/SEDUC de 03 de março de 2016.

4 A MANUTENÇÃO DO PODER E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

As discussões para implantação do EMMTEC iniciaram no Estado de Rondônia em 2011 quando a gestora da SEDUC, na época, conheceu o Centro de Mediação Tecnológica do Amazonas. Em 2013 é apresentado ao Poder Executivo o projeto:

Como estratégia para a implantação do EMMTEC, a SEDUC poderá celebrar parcerias, convênios ou termos de cooperação com os municípios, através de suas redes de ensino, para a utilização das escolas existentes. Além disso, o Governo do Estado ficará autorizado a dotar as comunidades que serão atendidas pelo Programa de uma rede de comunicação multimídia (dados, voz e imagem) por meio de uma moderna plataforma de telecomunicações, incluindo acesso simultâneo a internet em banda larga (SILVA, 2013, p. 02).

Desde então, a proposta do EMMTEC rondou a Casa de Lei do estado de Rondônia, por meio da SEDUC, ganhando expressividade no fim de 2014 quando assumiu, em 3 de dezembro do mesmo ano, a nova secretária de Educação. Depois de elaborado o EMMTEC pela SEDUC/RO, tendo por base o projeto da SEDUC/AM, em 13 de abril de 2016, a então secretária foi recebida pela Comissão de Educação para esclarecer a implantação do EMMTEC:

A secretária explicou que o método foi implantado em razão do colapso de professores que vive o país. **Citou que as pessoas não apresentam mais predisposição para a docência, para a licenciatura**, pois, segundo ela,

está cada vez mais fácil a forma de monitorar a qualidade de ensino e a avaliação do desempenho dos professores dentro da sala de aula.

“E não é por causa de salário, pois à medida que se avalia a qualidade de ensino, muitos professores acabam pedindo exoneração e grande parte, quando percebe que ensinar não é a sua praia, entra com laudo médico, e assim vamos ficando sem professores”, explicou (PEREIRA, 2016, p. 02) (grifos nossos).

A implantação do EMMTEC creditou-se ao “colapso social advindo por parte dos professores”. Pinto (2014) demonstra por meio de estudos que nos anos finais no Ensino Fundamental e o Ensino Médio não há falta de professores:

Ora, o que os dados indicados até aqui apontam é que, longe do que se imagina, não há no Brasil, um problema generalizado de falta de professores formados aptos a lecionar em suas áreas de formação. O problema persiste apenas em física (PINTO, 2014, p. 8).

O autor demonstra que não há falta de professores generalizada como alega o governo do estado; o que há é a desvalorização do profissional de educação que, muitas das vezes, é colocado a lecionar fora de sua área de formação. Segundo Pinto (2011, p. 12), há a necessidade de discutir a melhora efetiva da remuneração docente. Para ele, o Ensino Médio no Brasil, no ano de 2014, tinha 395.846 professores, recebendo uma média salarial de R\$ 1.916, com um limite

inferior de R\$ 1.847 e superior de R\$ 1.985, com jornada semanal entre 23,2 e 20,5 em horas de trabalho:

[...] o mais grave é que com a expansão totalmente irresponsável de licenciaturas na modalidade EAD, cujos alunos são reconhecidamente menos preparados que os alunos dos cursos presenciais, a tendência é achatar ainda mais os salários, dada a grande oferta, afugentando da profissão exatamente os docentes mais bem preparados que o país tanto precisa para melhorar a qualidade de seu ensino. Qualquer política, no momento, de estímulo à expansão de vagas, em especial na modalidade EAD é um grave equívoco, com consequências danosas para a educação brasileira.

A expansão do ensino na modalidade EAD provocou, segundo o autor, a diminuição na procura de cursos de licenciatura presenciais que é o responsável pela formação de professores e também que a formação na modalidade EAD com alunos menos preparados leva à diminuição dos salários dos docentes no país. Em outro estudo do Conselho Nacional de Educação (2007, p. 9) aponta que:

[...] o Brasil é um dos países que menos pagam aos seus professores. É o que demonstrou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), apresentado em Paris durante as comemorações do Dia Internacional do Professor, realizadas em 38 países, entre eles, o Brasil. O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isso, senão a mais importante.

Portanto, a afirmativa do governo do estado, por meio de sua secretária de Educação, não faz jus ao real contexto da educação brasileira, e sim, como já confirmado, querem apenas a redução de custos em detrimento de uma educação realmente de qualidade.

Logo em seguida, no dia 22 de abril de 2016, realizou-se a assinatura do convênio entre o governo de Rondônia via SEDUC/RO com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Ifro) para a transmissão das aulas. O convênio, de duração de três anos, tem como objetivo de que o Ifro possa disponibilizar a oferta de 22 mil vagas em cursos de nível médio regular concomitante ao ensino profissional e superior em 179 polos espalhados pelo estado, além de atender a toda a rede estadual de ensino por meio da Mediação Tecnológica.

Como afirmou o então diretor do Campus Porto Velho Zona Norte, o objetivo é “democratizar o acesso à educação de nível médio em localidades com escassez de professores da área propedêutica”. A iniciativa também pretende levar a educação profissionalizante mediada por tecnologia a regiões de difícil acesso, como zonas rurais, áreas carentes e áreas indígenas. Com essa ação, o Ifro dá um importante passo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) do governo federal (Ifro, 2015, p. 1). O convênio foi assinado também na perspectiva de cumprimento das metas de matrículas do Ifro juntamente com as exigências do governo federal na expansão da modalidade

de educação EAD, sem a preocupação da educação que atenda às reais necessidades dos povos camponeses, indígenas e povos da floresta. Sendo bem sinceros, do nosso ponto de vista e análises, os gestores demonstram que o objetivo com os quais estão preocupados é com o cumprimento de metas do governo do estado e do Ifro, procurando aumentar o número de alunos matriculados sem a preocupação com a qualidade educacional ofertada aos alunos, tendo em vista as críticas apontadas a essa modalidade de ensino se comparada ao presencial.

Em 8 de março, publicou-se a Portaria nº 680/2016 – GAB/SEDUC, que implanta o Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica. Nele, em seu artigo 3º apresenta uma contradição que merece ser apontada:

Art. 3º As aulas do Projeto do Ensino Médio com Mediação Tecnológica serão realizadas pelo professor ministrante, principalmente em tempo real, no estúdio localizado em Porto Velho - RO. Parágrafo único. **Poderão ser utilizadas teleaulas gravadas como recurso tecnológico de atendimento aos componentes curriculares, quando necessário.** (grifos nossos).

Em inúmeros momentos o governo menciona que as aulas serão presenciais, sem prejuízo para os alunos. No entanto, na aprovação da portaria de implantação do projeto afirma que as aulas serão ministradas “principalmente em tempo real” e “poderão ser utilizadas teleaulas gravadas como recurso tecnológico”, demonstrando assim que não há por parte do governo a certeza da oferta dessa modalidade de

ensino na forma como divulga. Além de vários momentos que as aulas são transmitidas em pen drive para as escolas, para que estas as transmitam aos alunos.

Logo em seguida, tivemos a suspensão da apresentação do projeto em 23 de maio de 2016, por parte do Conselho Estadual de Educação, pelo prazo de 45 dias a pedido dos movimentos sociais, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Liga Camponesa, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Rondônia (Fetagro), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Território da Cidadania, no sentido de aprofundar as discussões sobre o projeto.

Após o projeto já estar sendo implantado e encontrar resistência na mobilização dos movimentos sociais e sindicais, o governo estadual, a pedido do deputado do Partido dos Trabalhadores e representante da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia – Fetagro que integra o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - MSTTR, convoca a população para a Audiência Pública, que ocorreu no dia 23 de junho de 2016. Nessa reunião, movimentos como o MAB, Liga camponesa, MPA, Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Via Campesina, Território da Cidadania, sindicais como a Fetagro, Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Rondônia (Sintero), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e alguns docentes da Universidade Federal de Rondônia (Unir), representantes da comunidade e movimento

estudantil se fizeram presentes e puderam demonstrar sua insatisfação com a implementação do projeto EMMTEC. Estiveram também presentes órgãos governamentais, tais como Ministério Público Federal (MPF), Tribunal de Justiça (TJ-RO) e SEDUC-RO na defesa do projeto.

Os movimentos sociais e sindicais, pais e discentes apontavam que “a mediação tecnológica passou de exceção à regra, e estava sendo implantada indiscriminadamente em locais que poderiam ter professores” (SINTERO, 2016, p.1). Como podemos observar, a fala remete ao que já anteriormente identificamos, de que o governo do estado, ao encaminhar o projeto de lei, afirma que esse seria implementado em “locais de difícil acesso”, porém ele está sendo implantado indiscriminadamente nos municípios do eixo da BR-364, localidade que não se caracteriza como de difícil acesso.

Considera-se, ainda, a intervenção feita pelos alunos/as: “Alguns alunos de escolas onde o projeto foi implantado também puderam externar suas opiniões. [...] Uma delas disse: “Embora o projeto seja bom, o melhor mesmo seria a presença de professores em sala de aula” (SINTERO, 2016, p. 1). Nessa fala, vemos que os alunos apontam a qualificação dos professores do programa, porém, percebem também que seria melhor o ensino presencial com professores em sala de aula.

Uma mãe de aluno criticou o projeto e deu depoimento emocionante, dizendo que agora a filha tem aulas

pela televisão, e que na localidade onde mora não tem energia elétrica nem internet, por isso a mediação tecnológica não trouxe benefícios. (SINTERO, 2016, p. 1). Observa-se que os pais dos alunos que vivem a realidade concreta, diferentemente da SEDUC e do governo estadual, sabem o modelo de educação que os filhos recebem, da falta de estrutura que acarreta os prejuízos, e por isso confirmam que a modalidade não favorece a educação de qualidade. O discurso da mãe também está em consonância com a problemática que a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) aponta para Rondônia, porque está na terceira colocação de pior internet banda larga do País. Somente aos interesses escusos das políticas educacionais podem explicar tais contradições.

Representando os professores do Estado, o presidente do SINTERO, diz que os trabalhadores da educação são contrários ao EMMTEC. E reafirmando o posicionamento contrário da categoria de profissionais da educação confere:

[...] a educação em Rondônia tem muitos problemas, e que um deles é a falta de professores. Mas a solução, conforme destacou e tem defendido, é a realização de concurso para o preenchimento das vagas, **e não a implantação indiscriminada de qualquer projeto**. Manoel Rodrigues disse que antes de criar ou implantar um projeto, o governo deveria dialogar com a comunidade e discutir com quem entende do assunto, que são os trabalhadores em educação, pois, do contrário, em vez de solucionar um problema o governo prejudica ainda mais a qualidade do ensino”. (SINTERO, 2016, p. 1) (Grifos nossos)

A fala remonta à falta de diálogo do então poder do Estado com a sociedade quando se trata de implantação das políticas públicas em prol da sociedade rondoniense. Após a Audiência foram tirados alguns encaminhamentos:

- 1) seja criado um projeto para formação de professores em Educação do Campo; 2) seja constituída uma coordenadoria de Educação voltada para o campo; 3) Valorizar os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo; 4) A participação dos movimentos sociais em todos os processos de formação de educação do campo; 5) Que se cumpra a Lei de Diretrizes e Bases em que trata da Educação do Campo e; 6) Seja elaborado um “TAC” (termo de ajuste de conduta) entre estes envolvidos na Educação para estabelecer critérios no Projeto Mediação Tecnológica. (SINTERO, 2016, p. 1)

Tal pauta de reivindicações apresentada pelos movimentos sociais e sindicais vem de uma longa experiência de trabalho e luta na educação. Pelo que apuramos perante os movimentos sociais e sindicais mesmo com a audiência não houve por parte do governo qualquer iniciativa em atender às reivindicações/encaminhamentos tirados na Audiência Pública. Tivemos, ainda antes da votação do projeto de lei, no dia 15 de agosto de 2016, por parte do Conselho Estadual de Educação a votação de alteração no projeto do EMMTEC.

E no dia 4 de julho de 2016 foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, por 17 votos a favor e 5 contra, o Projeto de Lei nº 3.846/2016 que institui o Projeto do Ensino Médio com Mediação Tecnológica no Estado de Rondônia.

Nesse sentido, a democratização do Ensino Médio obrigatória na legislação vigente, no Art. 206 da Constituição Federal, constante a garantida gestão democrática, na qual aparece novamente na LBB nº 9394/96, no seu Art 3º; no PNE 2014-2024, no seu Art. 2º, Inciso VI, que diz sobre a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Em se tratando do posicionamento do gestor público do estado de Rondônia e seus representantes, nesse caso em particular a Secretaria de Estado da Educação, em nada atende à legislação. Contraditoriamente, o mesmo governo instituiu a Lei nº 3.162 de 27 de agosto de 2013, que “dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Rondônia” apontando o princípio da gestão democrática como base para o funcionamento do ensino público. Do mesmo modo, fere a LDB 9.394/96, em seu Art. 14 sobre o cumprimento do princípio da gestão democrática na educação básica: “I – a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 2015, p.15)

Ainda com base no Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o Art. 80 da LDBN 9.394/961, o qual discorre em seu Art. 30 que:

As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos Fundamental e Médio a distância,

conforme § 4o do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

- I - a complementação de aprendizagem; ou
- II - em situações emergenciais. (grifos nossos)

Ressaltamos que o EMMTEC não corresponde à “complementação de aprendizagem”, tendo em vista que a aprendizagem ocorre aqui por meio da transmissão via TV, também não se justifica porque o modelo implantado não se encaixa em projeto de “situações emergenciais”, já que, como visto anteriormente, foi implantado nos municípios e zonas rurais, onde muitos desses, por não se caracterizarem como de difícil acesso, não são considerados como locais de situações emergentes. Portanto, visa, tão somente, vincular a educação ao mundo do trabalho e não à formação crítica do cidadão para lidar com as dificuldades as mais diversas da realidade da vida. “A estrutura curricular do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica objetiva, por meio dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social (RONDÔNIA, 2013, p. 13)”.

Tendo por base que o “atendimento será efetivado por meio de uma moderna plataforma de telecomunicação, para oferecer a veiculação de conteúdo programático modular/ano, por meio de Solução de Videoconferência [...]”, como a SEDUC afirma oferecer “contextualização e interdisciplinaridade” em aulas produzidas em série para veiculação em todo o estado (comunidades indígenas,

camponesas, quilombolas, ribeirinhas e na cidade) e em conteúdos oferecidos modularmente e em aulas?

Com base nesses questionamentos, passamos analisar o EMMTEC como modelo de reestruturação à mercantilização do Ensino Médio em Rondônia.

A estratégia para a educação no estado de Rondônia foi estabelecida no Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia – PEE/RO (2014-2024) de 2015, por meio de várias bases de dados. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (Inep, 2014) demonstram que Rondônia apresenta os seguintes resultados: entre 2007 e 2013 o Ideb do estado de Rondônia total nos anos iniciais foi de 3,7 para 4,7 nos critérios de cumprimento de metas estabelecidas pelo governo federal. No ano de 2007, a meta era de 3,7, o estado atingiu 4,0 e em 2013 a meta era 4,7 e atingimos 5,2, significando que nos anos iniciais alcançamos as metas. Nos anos finais observamos que em 2007 a meta era 3,4 e atingimos a meta com exatamente 3,4, enquanto em 2013 a meta era 4,2 e ficamos com média de 3,9, demonstrando assim que houve elevação nos níveis, porém não o suficiente para atingir as metas estabelecidas.

Em relação ao Ensino Médio, o governo do Estado, por meio do PEE/RO (2014-2024), afirma que:

Apesar das ações desenvolvidas pelo governo federal e o Ministério da Educação, dentre os quais destacam-se o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), a criação do Fundeb (Lei nº 11.494/2007); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a

ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar o contexto educativo e atender às necessidades dos estudantes do Ensino Médio, tanto nos aspectos da formação para a cidadania quanto para o mundo do trabalho. (RONDÔNIA, 2015, p. 39-40)

Isto é, as ações do governo federal no sentido da implantação das políticas educacionais não estão surtindo os efeitos desejados quando se vê a realidade da educação, e principalmente do Ensino Médio no Brasil. O Ensino Médio em Rondônia, em 2013, contava com 150 escolas na área urbana e 28 na zona rural, ou seja, 81,3% das unidades escolares em 2013 encontravam-se na área urbana e somente 18,6% na zona rural. Observe que a grande maioria das escolas do estado de Rondônia se encontra na zona urbana, não justificando a tão propalada alegação do governo do estado por meio da Seduc da execução do EMMTEC por ter difícil acesso dos alunos à escola na forma presencial.

Temos ainda o Ensino Médio do campo, que em 2013 contava com 101 escolas e 4.656 estudantes, que, em parceria com as secretarias municipais de Educação, sediam as estruturas físicas das escolas “polos” e convênios para atender ao transporte escolar. Além das Escolas Famílias Agrícolas que eram 6 em 2014, nos municípios de Cacoal, Jaru, Ji-Paraná, Novo Horizonte do Oeste, São Francisco do Guaporé e Vale do Paraíso, atendendo a um total de 813 alunos, como o próprio governo afirma no PEE/RO -2015:

Tal modelo adota a formação integral, na qual a alternância integra e articula os três agentes educativos: família, comunidade e escola. A prática pedagógica da alternância, hoje reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, é uma estratégia adequada ao modo de vida do campo, respeitando as atividades produtivas da família, o seu tempo, as condições climáticas e a cultura da localidade, e, ao mesmo tempo, contribui para repensar sua realidade. Partindo desse pressuposto, as escolas organizam o seu tempo educativo em dois momentos: tempo escola e tempo comunidade, dentro de um processo dinâmico, rico e significativo. (RONDÔNIA, 2015, p. 61)

Ao mesmo tempo que o governo estadual reconhece a história de educação construída pelas comunidades camponesas, por meio da implantação do EMMTEC ele anula esse reconhecimento, impondo um modelo educacional totalmente fora da realidade dos camponeses.

Os dados do MEC/INEP/DEED (2010) demonstram que o estado de Rondônia tinha 484.058 mil matrículas na Educação Básica, com 16.041 mil docentes em 1.491 escolas. Em MEC/INEP/DEED (2016) tinha 448.283 mil matrículas, com 16.579 docentes, com 1.306 escolas. Dentro da lógica da chamada reorganização da educação, os dados demonstram que houve o fechamento de 12,4% de escolas no período de 7 anos. De acordo com o Plano Estadual de Educação (Rondônia, 2015, p.40), o estado necessita “não só de aportes de recursos financeiros e humanos para ampliar a oferta de vagas àqueles que venham requerer, mas também, o

fortalecimento institucional na execução das políticas traçadas para o Ensino Médio”.

Em 2015, o estado tinha o total de 64.820 matrículas no Ensino Médio. Desses, 56.822 na rede pública de ensino, 3.200 na rede federal e 4.798 na rede privada. Com o total de 4.122 docentes, dos quais 3.317 eram da rede estadual, 282 da rede federal e 523 da rede privada. Em 2015 contava com 238 escolas, sendo 188 da rede estadual, 6 da rede federal e 44 da rede privada. Como podemos observar, 95, 8% dos alunos matriculados no Ensino Médio são da rede pública de ensino, enquanto 4,2% são da rede privada. Tendo utilização de internet em 44,1% dos domicílios somente.

Em relação ao número de alunos matriculados, os dados demonstram, em 2016, 230.060 alunos no Ensino Médio Regular; desses 2.002 alunos eram do EMMTEC, isto é, em 2016 se perdeu 0, 87% dos alunos do Ensino Médio regular para o EMMTEC. No ano seguinte em 2017, o número de alunos no Ensino Médio Regular é de 201.873 e no EMMTEC, 4.366. Logo, 2,1% dos alunos do Ensino Médio Regular migraram para o EMMTEC. O EMMTEC em dois anos de implantação de 2.002 alunos (2016), subiu para 4.366 (2017), o que significa crescimento do número de alunos atendidos em 2,1%. Novamente confirmando a tese de que o governo de Rondônia está investindo na substituição do Ensino Médio regular, pelo Ensino Médio por Mediação Tecnológica.

Em relação ao número de escolas, havia em 2016, 452 escolas no Ensino Médio regular, dessas 85 ofertavam o EMMTEC, ou seja, 18,8% se transformaram em escolas de EMMTEC. Em 2017, permaneceu-se com as mesmas 452 escolas atendendo ao Ensino Médio regular, porém com 122 escolas atendendo ao EMMTEC, ou seja, aumento de 27% das escolas de Ensino Médio regular se transformaram em escolas do Ensino Médio com Mediação Tecnológica.

Observa-se que o governo de Rondônia não investiu mais no Ensino Médio regular, mas sim, no EMMTEC, pois de 2013 para 2017, isto é, em 5 anos, o Ensino Médio regular não teve aumento no número de escolas. Em compensação, o EMMTEC saltou de 85 para 122 escolas, aumento de 30,3% em apenas 1 ano, ou seja, em 5 anos o governo do estado não criou nenhuma escola para o Ensino Médio regular na forma presencial de educação, porém, para o projeto EMMTEC o governo transformou 122 escolas do Ensino Médio regular em escolas polos para atendimento ao EMMTEC, o que representa 27% das escolas do estado em atendimento ao Ensino Médio.

O estado de Rondônia tem 6.426 professores para atender ao Ensino Médio regular, mas com a implantação do EMMTEC serão necessários para o atendimento de todos os alunos somente 26 professores contratados por tempo determinado de trabalho. Assim, da coleta de dados e com base na obtenção dos resultados, constatamos que a implantação do EMMTEC na Rede Estadual de Educação do

estado de Rondônia está causando a migração de professores no Ensino Médio regular para o EMMTEC. Vejamos: em 2016 tínhamos 6.855 professores no Ensino Médio regular, e desses, 120 eram do EMMTEC, ou seja, 1,7% dos professores migrou para essa modalidade. Em 2017, o total é de 6.426 docentes no Ensino Médio regular (queda em relação a 2016); mas 313 no EMMTEC, isto é, 4,8% de professores migraram do Ensino Médio regular para o Ensino Médio mediado por tecnologia.

Podemos observar que no quesito relação professor/aluno temos uma média de 80 alunos por professor em 2016; e em 2017 esse número chegou a 189,8 alunos por professor; crescimento de 57,8% no número de alunos por professores. Confirma-se, assim, que as políticas educacionais aqui representadas pelo Ensino Médio com Mediação Tecnológica estão atendendo ao barateamento do custo educacional para os cofres públicos em consonância com as orientações ou diretrizes dos organismos financeiros internacionais apresentados acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais para o ensino técnico e tecnológico desde seu surgimento no Brasil têm aspecto para atender às classes pobres e não se modificaram até os dias atuais. Ocorre que o Ensino Médio continua sendo o nível educacional, o qual muitos jovens brasileiros não frequentam.

Segundo Carmo e Correa (2014, p. 28), a “[...] idade considerada ideal para cursá-lo é de 15 a 17 anos, porém, apenas 50,9% desses jovens encontram-se nesse estágio de ensino”.

Com base nos dados apresentados sobre a situação da educação no estado de Rondônia, a SEDUC/RO, acreditando não serem satisfatórios os resultados de seu próprio trabalho, traz das experiências desenvolvidas pelo estado do Amazonas o Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC). É muito interessante ressaltar que se pautaram na experiência de um estado que se encontra dez posições atrás de Rondônia nos índices de avaliação do Ministério da Educação. Isso significa que os estados que estão à frente nos índices avaliativos não adotaram o EMMTEC como modelo educacional.

Parece-nos ser esse o caminho que o EMMTEC nos leva. Na esteira desse processo de fechamento de salas de aula/turmas na educação como um todo no Brasil, o projeto EMMTEC no estado de Rondônia, que, apesar do pouco tempo de implantado, como conferido, pretende dar continuidade à política de diminuição de salas de aula/turmas e, conseqüentemente, a redução de número de professores, a fim de reduzir o custo do estado com educação, porém, cumprindo as metas conforme os órgãos internacionais dispõem ao Brasil, demonstrando dessa forma como as políticas educacionais neoliberais submetem o ensino público às regras do mercado. (Silva, 2002)

Infelizmente, a realidade demonstrada não parece ser o melhor cenário para a educação pública no Brasil e para estado de Rondônia. Continuar na luta talvez seja a única saída para que um dia a educação possa ser vista como grande investimento social, para além do capital conforme cobram os organismos financeiros internacionais.

Outro fato relevante que mereça atenção é acreditar que a luta não é em vão; desbancar a manutenção do poder e o autoritarismo dos gestores públicos é uma peleja necessária por parte dos cidadãos críticos. Vimos que o governo do estado de Rondônia e mesmo a Secretaria de Estado da Educação, que deveriam dar exemplos e incentivarem a participação popular nos atos e decisões de políticas públicas, passou longe, até mesmo desconsiderando legislações constitucionais e infraconstitucionais que determinam que é através da gestão democrática e participativa que se constrói uma sociedade mais justa, fraterna e responsável.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. S. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaleducacao.html>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2016.
- ANTUNES, R. **Entrevista.** Congresso Internacional Karl Marx. Disponível: <<http://www.youtube.com/watch?v=gqZmAN4dHtM>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2017.
- BOSI, Alfredo. **A escravidão entre dois Liberalismos.** Estud. av. vol. 2 no. 3 São Paulo Set./Dez. 1988, pp. 1-36.

BRASIL. LDB Nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; nº. 159).

BRASIL. BANCO MUNDIAL.

<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso: em 29 dez 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). Decreto no. 5.622, de 2005. Dispõe sobre a Regulamentação do art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: MEC, 1995.

CONRAD, R. **Os Tumbeiros.** São Paulo, Brasiliense, 1985.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do interesse do capital internacional?** Revista Educar, Curitiba: n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpb.br/ojs/index.ph>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. (2001) (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, P. (org.). Escola. S.A.: **Quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília. CNTE, 1996.

NOVAIS, F. A. **O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial.** In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). Brasil em perspectiva. São Paulo: Difel, 1985.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RONDÔNIA. Disponível em:

<<http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso em: 13 de julho de 2017. (Coordenador do CTIC – SEDUC em resposta ao Ofício nº 15/2017/PPGE/MEDUC).

RONDÔNIA. Lei n. 3.846, de 4 de julho de 2016. **Institui o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Rondônia, Rondônia, RO, DOE nº 121, Porto Velho, 04/07/2016.

RONDÔNIA. **Plano Estratégico Rondônia de Oportunidade** 2013-2018. Disponível em:

<http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul 2017.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Seduc. Disponível em: <http://www.diario.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso 13 jul 2017.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do ‘longo século XX’ brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval *et alii*. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

SILVA. M. A. da. **O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira.** Série Estudos. Campo Grande - MS, n 13, p. 97-112, jan/jun.2002.

SINTERO. Mediação Tecnológica é criticada em Audiência Pública na ALE. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/noticia/2016/06/23/mediacao-tecnologica-e-criticada-em-audiencia-publica-na-ale.html>>. Acesso em: 8 de maio de 2017.

O EDUCOMUNICADOR E A FORMAÇÃO DOCENTE DE ALFABETIZADORES

**Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral⁵¹
Rosely Furtado Roca**

RESUMO

O tema proposto reflete sobre a importância do educador no processo de formação docente de alfabetizadores. Nos dias atuais, em decorrência dos avanços tecnológicos é necessária a integração da comunicação/educação, surgindo nesse cenário o educador. Que além de conhecer os saberes docentes construídos a partir de práticas de cunho pedagógico e metodológico, compreender o processo histórico da alfabetização e do letramento precisa superar as dificuldades com práticas bem sucedidas, buscando aproximar a teoria da prática, trazendo a junção da educação com a comunicação. Entretanto, a observação do contexto escolar cotidiano apresenta alguns dilemas na prática pedagógica, na formação inicial e continuada desses alfabetizadores. E o que fazer? Como aproximar a teoria da prática? Como priorizar a ação docente centrada na reflexão sobre a ação pedagógica? Como ensinar que na relação professor-aluno já ocorre a construção de saberes? Como lidar com saberes que não foram apreendidos pelos docentes em sua formação inicial? Busca-se nesse trabalho promover a reflexão do docente alfabetizador na direção da importância de sua formação, de forma que haja um diálogo com os saberes construídos no dia a dia com as práticas pedagógicas alfabetizadoras, considerando que os discentes são sujeitos sociais e conseqüentemente históricos. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica devido a abranger profundamente o tema idealizado. Espera-se que o docente compreenda a importância dos saberes envolvendo a educação/comunicação e torne-se um educador.

⁵¹ Possui Mestrado em Linguística (Área de Concentração em Análise do Discurso) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1996) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (Área de Concentração em Análise do Discurso) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara(2002). Coursou o Pós-doutorado na UNICAMP - Faculdade de Educação (2011). Atualmente, é professora Associada IV da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, lotada no Departamento de Línguas Vernáculas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Pluralidade Cultural e Linguagem, Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Linguística Geral, Leitura e Produção de Textos. Desenvolve pesquisa na área de Educação, Cultura e Linguagem, através do Projeto "Alfabetização de Ribeirinhos na Amazônia.

Palavras-chave: Educomunicador. Formação docente. Prática Pedagógica. Alfabetização.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE E O EDUCOMUNICADOR

A observação do cotidiano escolar tem demonstrado alguns dilemas na formação continuada dos professores que repercutem diretamente na prática pedagógica. Dessa forma, é imprescindível priorizar a ação docente centrada na reflexão sobre a ação pedagógica executada na área de alfabetização, de modo a reconhecer na relação professor-aluno, um contexto muito favorável à construção de saberes.

Entretanto, quando se vincula formação docente (teoria) e prática pedagógica (prática), vemos que um dos problemas principais é a forma como esses docentes estão sendo formados/preparados e/ou já se prepararam para a prática do magistério.

Outro aspecto a ser observado, refere-se à importância que a comunicação assumiu na sociedade atual nos obrigando a olhá-la como uma nova força nas relações cotidianas, em todas as esferas sociais.

Nos dias atuais e com as demandas sociais decorrentes do avanço das tecnologias, as linguagens complexas e principalmente os modos diferentes de organizar e disponibilizar o conhecimento e a informação faz-se necessário integrar comunicação e educação de forma a

contemplar no mesmo profissional conhecimentos inerentes à educação e à comunicação.

Cabe a esse profissional realizar:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centro produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação a distância ou e-learning e outros...” (Soares, 2003, p.65).

Nesse contexto, Citelli (2017:83) afirma que “os professores deixarão de ser doadores de informações entrando no território dos facilitadores do aprendizado, e passando a conviver de maneira cada vez mais ampla e generalizada com as tecnologias da informação e da comunicação.”

Contudo, é urgente a necessidade de programas de formação continuada que os auxiliem a acertar o passo dialógico com as demandas diferenciadas dos alunos, quase sempre vindas das áreas da imagem, da informática ou, genericamente, dos meios de comunicação.

Diante da relevância da educomunicação surge a necessidade da sua inclusão nos espaços educativos, em especial nos cursos de formação, com o intuito de preparar profissionais capazes de fazer uso dessas novas ferramentas comunicativas como um novo campo de intervenção em todo o contexto social.

Um dos maiores enfrentamentos na formação de futuros docentes é integrar as tecnologias à educação, principalmente unindo os conhecimentos pedagógicos de forma interdisciplinar. Além disso, um dos papéis mais importantes do docente é o de auxiliar o aluno e capacitá-lo para incluí-lo na cultura digital.

Docentes devem se sentir incentivados à buscar novas métodos e fazerem uso das novas tecnologias digitais na sua metodologia de ensino, observando as experiências que deram certo e a forma com que elas podem influenciar positivamente na aprendizagem dos alunos, buscando sempre, facilitar seu trabalho e obter resultados positivos na aprendizagem.

Uma pesquisa realizada sobre a inter-relação Comunicação/Educação, num trabalho e que mobilizou o NCE⁵² Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, e que contou com a parceria de pesquisadores da UNIFACS⁵³, Bahia, no período de 1997 e 1998 concluiu que a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação

⁵² O Núcleo de Comunicação e Educação - NCE nasceu em 1996, no espaço da Universidade de São Paulo, reunindo um grupo de professores de várias universidades brasileiras interessadas na inter-relação entre Comunicação e Educação. Seu primeiro grande trabalho foi uma pesquisa junto a especialistas de 12 países da América Latina e países da Península Ibérica.

⁵³ Universidade Salvador, integrante da rede internacional de universidades Laureate, líder global no segmento de educação superior, é uma das maiores universidades da Bahia. A instituição foi fundada em 1972 com o nome de Escola de Administração de Empresas da Bahia e, posteriormente em 1980 se tornou a Faculdade Salvador – FACS. Em 1997 se credenciou como Universidade com conceito máximo pelo Ministério da Educação.

ganhou densidade própria e se afigura, hoje, como um campo de intervenção social específico, oferecendo um espaço de trabalho diferenciado que vem sendo ocupado, em toda a América Latina, pela figura emergente de um profissional a que estamos denominando de "educador".

No Brasil tivemos a contribuição de Paulo Freire como desbravador da educação para a comunicação, já que Celestin Freinet foi o precursor na França dessas ideias de educomunicação. Ambos em tempos e locais distintos defendiam a importância da junção da educação com a comunicação.

O educador é um profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de "educação pelo e para os meios" e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação.

Dessa forma enfatizamos a importância da formação docente reflexiva permeada pela discussão de alguns

elementos essenciais para a prática docente. É fundamental refletir sobre como nos sentimos nesta profissão.

Sobre a formação do docente alfabetizador, Garcia (1998) destaca a função do profissional docente enquanto docente pesquisador, evidenciando que:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças em sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escolas, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. (GARCIA, 1998, p. 21)

Ao se tornar pesquisadora, essa professora vai se tornando capaz de encontrar e construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Nesse sentido, Perez (2003, p. 21) afirma:

As professoras, como sujeitos históricos que são, constroem significados sobre o viver-fazer da profissão a partir de suas experiências de vida e em situações de interação com os outros, tais significações estão em permanente processo de negociação e revisão.

Freire (2002) vem contribuir quando afirma que um dos saberes necessário à prática educativa é ser pesquisador, ou seja, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Além de reforçar ainda que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Em decorrência de pesquisas realizadas por diversos autores ampliando o conceito de alfabetização, onde os sujeitos devem apropriar-se da leitura e da escrita, sabendo utilizar estas duas habilidades e conhecimentos visando a transformação social, é imprescindível destacar o conceito de letramento. Conforme Soares (2003, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni.

Ainda sob essa ótica, Soares (2003) aborda o conceito das palavras letramento e alfabetização, dialogando sobre a urgência de apreensão do termo letramento no processo de alfabetização, isto é, aprender a ler e a escrever, significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e a de decodificar a língua escrita, mas é necessário que o aluno se aproprie da escrita, torne própria a escrita, assumindo-a como sua propriedade.

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p.47)

Por outro lado, focalizando a linguagem escrita, Vygotsky (1991) esclarece que a escrita ocupou durante

muito tempo um lugar estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar a pré-história da linguagem escrita; mostrando o que motiva as crianças a escrever, demonstrando os pontos relevantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual é a sua relação com o aprendizado escolar. O autor enfatiza a prioridade do ensino ser organizado de tal forma, que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1991, p. 133-134)

Nesse sentido, é preciso que o professor alfabetizador reflita sobre o significado e a importância de formação nessa direção, dialogando com os saberes construídos nos cotidianos das práticas pedagógicas alfabetizadoras e considerando que os alunos são sujeitos sociais, portanto sujeitos históricos.

2 O EDUCOMUNICADOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS EM SALA DE AULA

De acordo com Citelli (2010), a comunicação educativa ou educomunicação pode ser pensada em torno dos seguintes eixos:

Trata-se de um campo de reflexão decorrente dos novos modos de organizar o conhecimento e a informação, onde termos como educação e comunicação tornam-se convergentes em amplo sentido, não apenas na perspectiva interpessoal, mas também naquela mediada pelas novas tecnologias;

Considere-se que tal campo possui dimensão teórico-prática;

Um destes aspectos teórico-práticos indica que para se levar os meios de comunicação e as novas tecnologias para escola é preciso definir objetivos e planejar ações comunicativo-educacionais.

Deste modo, parece pouco produtivo trabalhar com vídeo, jornal ou televisão na sala de aula como manifestações de circunstância ou apoios técnicos impostos à dinâmica escolar, porque é preciso ‘modernizar o discurso pedagógico’.

Trazer os meios para a escola significa incorporar uma nova maneira de organizar a sociedade e reconhecer outra dinâmica da cultura, agora marcada por forte urbanização e distintas relações com o tempo e o espaço. Vale dizer, falamos numa quase redução do conceito de instância pública ao de meios de comunicação.

As crianças estão em contato com a linguagem escrita através de livros, jornais, embalagens, cartazes, placa de ônibus, estando imersas no conhecimento de materiais

gráficos, aprendendo a partir do intercâmbio social e segundo as suas próprias ações, elaborando assim hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e as suas interações com objetos de conhecimento, essas hipóteses da escrita podem evoluir lentamente ou rapidamente.

O papel de um ambiente alfabetizador para as crianças das classes de educação popular no Brasil, é introduzir a re-significação do aprender a ler e a escrever, priorizando o universo que a criança está inserida, pois o ambiente escolar pode favorecer a construção de sujeitos históricos que confiam em sua capacidade de criar, de inovar, de interferir e de mudar os rumos da história do país.

Um ambiente próprio onde possam acontecer os momentos sistemáticos, e, principalmente vontade de aprender o novo, por parte da criança, se ela não tiver vontade é preciso despertá-la, do contrário o trabalho ficará comprometido.

Enfatizando, as etapas percorridas pelos alunos durante o processo de alfabetização é relevante contextualizar a afetividade e o relacionamento professor/aluno, num envolvimento que ocorre individualmente.

O ambiente favorável deve ser mediado no humor e no afeto, estes fazem prodígios no processo de alfabetização. As etapas devem ser consideradas como uma educação de base, levando o discente a tomar consciência do corpo, da

lateralidade, situar-se no espaço, a dominar o tempo, adquirir a coordenação de seus gestos e movimentos.

Fazer das atividades um processo de interações sociais de comunicação docente/discente, oferecendo ao discente, oportunidades de desenvolvimento global. O ambiente deve ser: uma sala de aula acolhedora e um ambiente de material variado e alfabetizador.

É importante destacar que o processo de alfabetização inicia desde os primeiros anos de vida do ser humano, e inicia quando a criança nasce, desde então recebe muitos estímulos do mundo a sua volta, que são indispensáveis neste processo. O sujeito (aprendiz) observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora até chegar ao código alfabético usado pelos adultos.

A aprendizagem está ligada diretamente à parte afetiva da criança. Não se pode separar aprendizagem de afeto. É importante que o professor conheça cada um de seus alunos e estejamos atentos às dificuldades de cada um, para que estas não se transformem num problema.

Neste contexto, entende-se que a criança escreve o que ela já lê do mundo, o que ela busca conhecer. É da leitura dos símbolos que mais tarde ela chega à leitura do signo da palavra. Sendo assim, o espaço escolar tem por objetivo educar para que a discente seja atuante e governante, levando-a a planejar, executar e avaliar seu próprio projeto, conscientizando-se de que é capaz com valores e talentos individuais. Para tanto, é necessário dar sentido às atividades,

sabendo que cada atividade traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos.

É necessário esclarecer que a educação deveria promover experiências significativas da aprendizagem, pois a aquisição da linguagem oral e escrita é o acesso ao mundo letrado.

A ampliação das capacidades de comunicação e expressão estão relacionadas com o desenvolvimento gradativo destas capacidades associadas às competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Para que o aprender a ler e a escrever aconteça a criança precisa construir o conhecimento de natureza conceitual, compreendendo não apenas o que a escrita representa, mas a forma que ela representa graficamente a linguagem, afirmando que a alfabetização não significa o desenvolvimento de capacidades tais como: percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. (BRASIL, 1997).

Antes, a alfabetização é um processo pelo qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até atingirem um estágio de compreensão de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem e poderem escrever e ler por si mesmas. Desse modo, a alfabetização é resultado do processo de interação sujeito/mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada uma possui um saber fazer construído a partir da teoria que teve acesso e da ação cotidiana, dentro e fora da escola.

Revivendo e reavaliando as diversas realidades presenciadas em cada sala de aula, o corpo docente pode perceber a possibilidade de construção de novos conhecimentos, superando os conhecimentos já elaborados e mantidos como verdades absolutas nas metodologias e práticas realizadas.

Neste contexto, é importante enfatizar a vontade de superação através da pesquisa, para garantir um espaço escolar significativo. Superar algumas vezes implica negação, no entanto, tem um sentido positivo. Não é simplesmente desconsiderar o que cada um sabe, mas é a sinalização de que o conhecimento vai sempre além do limite já alcançado, estabelecendo novos objetivos.

Essa perspectiva vem reforçar a relevância de um processo de formação permanente dos docentes, pois quanto mais matizes do processo de aprendizagem/desenvolvimento vivido pelos alunos puderem ser percebidos pelos docentes, melhor poderá ser a qualidade da intervenção docente.

É preciso que o docente encontre meios e estabeleça metas, para trabalhar com seus alunos e para dialogar com as famílias, expondo o trabalho que realiza e o processo desenvolvido pelas crianças em sala de aula e perceba o

momento de, se necessário, buscar novos conhecimentos que agreguem ao que já faz mas que possa refletir diretamente nos resultados de aprendizagem dos discentes.

Para que ocorram novas possibilidades de conhecimentos, é preciso o confronto de conhecimentos e um processo compartilhado de construção do novo. Desse modo, é possível superar os limites já alcançados.

Em busca de síntese, podemos entender que os diversos conhecimentos confrontados, negados e rearticulados, geram novos conhecimentos.

Diante desse desafio, o docente alfabetizador poderá trabalhar a partir do saber dos educandos, problematizá-lo e confrontá-lo com os saberes da experiência e científicos. Mas principalmente deve refletir a prática, agregar à educação a comunicação, tornando o aprendizado mais envolvente, mais dinâmico, mais eficiente e eficaz, tornando-se um educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CITELLI, ADILSON. **Comunicação e educação:** convergências Educomunicativas, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 68-85, 2010.

CITELLI, ADILSON. **Meios de educação e comunicação:** Desafios para a formação docente. Disponível em

http://www.eca.usp.br/associa/alaic/revista/r5/ccientifica_01.pdf acesso em 20 de dezembro de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 11

SANTOS, RANIERI BRAGA DOS. **A presença das tecnologias de informação e comunicação na formação docente inicial.** In: **Processos Comunicativos, Educação e Linguagens.** Organizadores: Aparecida Luzia Alzira Zuin, Antonio Roberto Chiachiri Filho, José Lucas Pedreira Bueno, Juracy Machado Pacífico, Maria Cristina Borges da Silva. EDUFRO: Porto Velho, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

Salomão David Albuquerque Moreira de Lima

RESUMO

Trata-se de um artigo que versa sobre os direitos humanos e a educação, perpassando o princípio constitucional da igualdade. A Lei em sentido amplo no que tange a indicação do caminho a seguir e orientação a sociedade na busca pelos seus direitos. Nesse contexto a escola surge como responsável pela formação plena do indivíduo e centro de referência na educação e formação dos cidadãos. Trata-se ainda das relações entre a escola e a família baseadas na divisão da tarefa de educar crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas e ainda da comunicação como forma de transmissão de informações e conhecimentos envolvendo um aprendizado técnico e valorosos para os exercícios dos direitos e deveres do homem em sociedade.

Palavras-chave: Direitos humanos, Educação, Escola, Família, Comunicação.

INTRODUÇÃO

O princípio da igualdade fundamentado no art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 aduz que todas as pessoas detém o direito ao tratamento isonômico no que cerne aos seus direitos, coadunando esse entendimento com o art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Constituição Federal

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge em 10 de dezembro de 1948, no contexto da 2ª Guerra Mundial, partindo de um esforço da Organização das Nações Unidas (ONU) pela promoção da paz. Esse compêndio de direitos humanos para a promoção da paz foi regido por valores e princípios, dentre os quais se destacam a proteção, a liberdade, o fim da opressão e da discriminação das pessoas, a dignidade da pessoa humana, a justiça e a igualdade.

A Educação aparece na Declaração Universal dos direitos Humanos não apenas como um direito a ser alcançado mais como meio pelo qual se alcance o respeito a esses próprios direitos e garantia a liberdade.

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

No mesmo sentido, só que de maneira mais lenta, caminha o sentido jurídico de educação no Brasil. A exemplo, na Constituição Federal de 1988, muitos direitos seguem desconhecidos ou incompreendidos, mesmo havendo esforços para difundir a agenda dos direitos humanos no Brasil e por consequência a dificuldade em criar uma cultura de respeito aos direitos humanos no Brasil.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Rompendo com esse obstáculo de previsibilidade legal e não aplicação efetiva dos direitos humanos no Brasil é que surge a educação em direitos humanos, sendo importante para trazer a baila um sentimento de difusão da ideia do que são os direitos humanos, sendo estes um conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Esta educação em direitos humanos vem com o sentido de tornar as pessoas mais atentas e conscientes aos seus direitos como cidadãos num país democrático de direito no qual se intitula o Brasil.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

A realidade não é modificada somente pela espécie normativa, que é a Lei, porém a lei indica ao cidadão os caminhos que deve seguir e também orienta a sociedade dos seus direitos a partir da obrigatoriedade de cumprimento dela própria.

Entende-se como Direito Educacional, a reunião de princípios, normas, regulamentos e leis que dispõem sobre o processo de ensino-aprendizagem ocorridos em ambiente escolar e fora dele assim como as relações compostas por alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto imersos neste mesmo processo de ensino aprendizagem.

De forma positivista, entende-se o Direito Educacional como o *códex* de normas, compreendidas as hierarquias tratadas por Kelsen (1934, p.155) e trazidas aqui de forma simplificada, sendo escalonadas como mais importantes em: Leis Federais, Leis Estaduais e Municipais, Portarias e Regimentos, que disciplinam as relações entre as partes no processo de ensino aprendizagem.

Pode-se dividir o Direito educacional em três partes:

- a) compêndio de normas que regulam as relações entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- b) a discricionariedade atribuída a todo ser humano, constituindo-se na possibilidade de aprender, de ensinar e de se

aperfeiçoar e c) o ramo do Direito especializado na área educacional.

O acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito, conforme os ditames previstos na Constituição Federal, sendo assim a Educação consubstancia-se em um direito público subjetivo e o seu não oferecimento por parte do Poder Público seja ele Federal, Estadual ou Municipal ou ainda o oferecimento dessa Educação fundamental de forma irregular inflige à autoridade competente responsabilidade, nos termos da Lei.

Compete ainda ao Poder Público, nos termos da Constituição, efetuar o censo escolar do ensino fundamental e zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, (LDBEN) dispõe que a Educação Básica compreenderá a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com as seguintes modalidades educacionais: educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena e educação do campo.

Compete ao Sistema Federal elaborar o Plano Nacional de Educação e assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis e sistemas de educação.

Compete ao Sistema Estadual assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio. É de competência do Sistema Municipal assegurar o ensino infantil e oferecer com prioridade o ensino fundamental.

As diretrizes educacionais segundo a LDBEN 9394/96, são: a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, assim como, a competência para o trabalho e a cidadania.

A flexibilidade nos estudos através de recuperação paralela, progressão parcial, avanços em cursos e séries, aproveitamento de estudos. A organização das turmas em idade, série são oferecidos pela LDBEN e garantidos à escola, ao professor e ao aluno, segundo denota seu art. 24:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo,

observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino

noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

A organização da escola em séries, semestres, ciclos e módulos está amparada no art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

No que tange ao currículo escolar, 25% da parte diversificada é totalmente organizada pela escola conforme denotam os artigos 26 e 27 da LDBEN:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a

produção e distribuição de material didático adequado.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Nesse sentido o art. 22 da LDBEN dispõe que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Entende-se o trabalho como produção cultural, artística, social e econômica e a cidadania, como resultado da plena formação do sujeito, ou seja, a formação ética, estética, política, cultural e cognitiva.

O princípio da dignidade da pessoa humana é bastante amplo e importa outras reclamações que se impõem nos dias de hoje, como por exemplo: a capacidade de conviver e respeitar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural, a recusa veemente a todas as formas de discriminação, a igualdade de direitos e obrigações, a

importância da solidariedade, etc. Todas essas formas de direitos estão inseridos na hermenêutica dos direitos humanos e por consecutário lógico são formas de interpretar o conceito de Educação.

2 DIREITOS HUMANOS EM AÇÃO

A escola é a também a responsável pela formação plena do indivíduo e nesse sentido constitui-se como centro de referência na educação e formação dos cidadãos, não podendo, por isso, abrir mão do debate, da prática, da promoção e garantia dos direitos humanos. É preciso entender que não se pode educar um indivíduo sem atentar para as condições mínimas que afetam a dignidade da pessoa humana, quais sejam saúde, moradia e proteção.

Constituição Federal

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.

A oferta de uma educação de qualidade é uma das primeiras tarefas da escola e está prevista no art. 26 da declaração Universal dos Direitos Humanos e se coaduna com o art. 205 da Constituição Federal.

Art. 26

Toda a pessoa tem direito à educação. [...]

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A escola deve atuar ainda no sentido do fortalecimento e entendimento da dignidade da pessoa humana e da garantia às liberdades fundamentais transformando a escola num espaço de valorização e promoção dos direitos humanos fazendo com que esse direito a liberdade não violem demais direitos pertencentes a outrem.

Declaração Universal dos Direitos do Homem

Art. 18 Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Art. 19 Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

A interdisciplinaridade tão presente no cotidiano escolar também devem permear as matérias de caráter humanísticos, devendo estas estar presentes nas diversas disciplinas curriculares, posto que quando se aborda o tema isoladamente corre-se o risco de dissociá-la das demais

disciplinas curriculares, o que não se amolda as práticas escolares cotidianas nem se coaduna o entendimento pleno da matéria.

2 DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA ESCOLAR

A inserção da prática das atividades concernentes ao respeito aos direitos humanos podem ser trazidos para as vivências no dia-a-dia da escola repensando seus posicionamentos e modos de atuação a começar pela garantia dos direitos das crianças dentro do ambiente escolar começando a dar novo enfoque a estes direitos reconhecendo as crianças como cidadãos que efetivamente são. Nesse sentido a Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe em seu Art. 25. [...] 2. “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.”

Dentro do ambiente escolar, mesmo que indiretamente, é perceptível o desrespeito aos direitos como expressão e associação sendo importante repensar essas práticas atribuindo à cultura institucional o respeito aos direitos humanos como premissa para evitar no futuro violações mais graves tais como o abuso de poder e a violência.

2.1 Família e Educação

É na convivência e formação familiar que a criança tem a possibilidade de aprender os valores morais e éticos de sua formação podendo desenvolver suas virtudes.

A criança tem maior facilidade em apreender conceitos de boa educação, convivência saudável e respeito ao próximo quando estes valores lhe são ensinados pelo exemplo dentro do seio familiar. Noções de boa educação usados no dia a dia como falar em tom de voz brando, em tom de voz razoável, usando palavras que denotam educação e gentileza, como por exemplo, dar bom dia, pedir licença, aguardar sua vez de falar, dentre outras boas maneiras levam a criança a uma vida mais salutar e condizente com a necessidade do convívio em sociedade.

As relações de boas maneiras, valores éticos e morais permeiam o imaginário popular quando falamos em família e educação, o que se procura debater nesta seção são as relações entre a escola e a família baseadas na divisão da tarefa de educar crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas.

Existem três fatores negativos ou não considerados podem ser apontados quando se trata da desejável parceria escola-família convocando-se a participação dos pais na educação como forma de alavancar o sucesso escolar:

As relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/ etnia, gênero e idade que,

combinadas, estruturam as interações entre essas instituições e seus agentes;

A diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias;

As relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

Historicamente os modos de educação são reproduzidos com base na educação formal e informal, assim como em instituições tais como o trabalho, a escola, a família e os meios de comunicação em massa.

Na sociedade moderna, a educação escolar veio a ser predominante na transferência de saberes e práticas para os cidadãos, sendo que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica permeiam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família ideal, contudo sabe-se que as famílias brasileiras de acordo com o Código Civil de 2002 podem ser de diversas maneiras, portanto variadas são as formas com que essa educação escolar é articulada no seio da família. Vale também ressaltar que as desigualdades econômicas trazem um reflexo negativo para a transmissão de conhecimentos aos educandos não só na diferenciação entre a escola pública e a privada, mas também nas condições que uma família pobre tem de transmitir o conhecimento para seus filhos quando no auxílio das tarefas de casa passadas pela escola como complemento as atividades realizada na academia.

Sobre os diversos tipos de famílias tipificados no Código Civil de 2002 temos:

Família matrimonial é aquela baseada no casamento.

Família adotiva, estabelecida pela adoção, guarda e tutela, configura-se como família substituta.

Família monoparental é aquela formada por um dos pais.

Família anaparental, constituída de irmãos. (sem os pais).

Família pluriparental ou mosaico, o homem que já tem filhos com uma mulher que já tem filhos, formada por membros de uniões anteriores.

Família homoafetiva, formada por pessoas do mesmo sexo.

Família eudemonista, decorre da convivência entre pessoas por laços afetivos e solidariedade mútuas.

A família identifica-se pela comunhão de vida, de amor e de afeto no plano da igualdade, da liberdade, da solidariedade e da responsabilidade recíproca. Busca-se a felicidade de todos os membros.

2.2 Pais versus Escola

O envolvimento dos pais na educação dos filhos dá-se pela participação dos pais nas atividades que permeiam a relação escola-família como o comparecimento às reuniões de pais e mestres, entrega de boletins, acompanhamento nos deveres de casa, sendo essa participação partindo da própria família ou incentivada por políticas escolares.

A participação dos pais na escola é sempre bem vinda, gerando resultados positivos tanto para a escola quanto para o aluno, baseando-se na obrigação natural dos pais no desenvolvimento integral de seus filhos.

Essa participação dos pais encontra respaldo na forma do poder influenciar a política escolar no que tange à qualidade do ensino. No contexto das escolas públicas o pressuposto dessa participação é a construção de uma continuidade cultural e uma identidade de propósitos entre famílias e escolas.

O interesse dos pais e mães pela educação dos filhos, seja ela intraclasse ou extraclasse significa um cuidado além da vida acadêmica desaguando no sucesso escolar dos filhos, pois, a educação, em sentido *lato*, comporta aspectos que vão além do currículo desenvolvido na escola.

Nesse sentido, a relação família-escola depende basicamente da adesão dos pais ao projeto político-pedagógico da escola e da coincidência das concepções e possibilidades educacionais da família no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados e às práticas escolares desenvolvidas.

Considerando que as variações de classe econômica, cultura e interesse na evolução escolar do filho, são variáveis no que diz respeito ao envolvimento dos pais na escola, chegamos a conclusão de que, em regra, o fracasso escolar atinge, em grande parte, as crianças das famílias hipossuficientes das escolas públicas mais carentes, posto que

a transmissão do conhecimento, o interesse nessa transmissão do conhecimento, o conforto do lar, a alimentação necessária para esse desenvolvimento, são fatores preponderantes para o pleno desenvolvimento do estudante.

3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A formação humana de forma plena perpassa pela transmissão dos conhecimentos oriundos de uma educação de qualidade coadunando-se com a forma pela qual esses conhecimentos são transmitidos. Nesse sentido a comunicação torna-se imprescindível para a formação ampla do cidadão, envolvendo um aprendizado técnico e valorosos para os exercícios dos direitos e deveres do homem em sociedade.

Fato social é definido como os agentes reais ou o conjunto de maneiras que estão no centro focal de uma sociedade. São os instrumentos sociais e culturais que determinam na vida de um indivíduo as maneiras de agir, pensar e sentir. Esses o obrigam a se adaptar às regras da sociedade.

Partindo dessa premissa, a comunicação enquanto fato social constitui o processo educacional que só se efetiva enquanto um ato comunicativo; enquanto transmissão de saberes e práticas, perpassa a relação professor/aluno; enquanto elemento necessário à educadores e alunos remete a dialogicidade adequada a esse entendimento.

Definimos educação como o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações de grupos e classes sociais.

Nesse sentido a educação se consubstancia num processo de socialização, de relacionamento entre pessoas e classes sociais que se comunicam.

A comunicação, por sua vez, é um processo de partilha, de tornar comum, transmitir alguma informação ou conhecimento.

O campo de estudo envolvendo educação e comunicação teve forte influência com Paulo Freire, que em 1968 escreveu a obra *Extensão e Comunicação* propondo grandes contribuições ao modelo teórico dialógico de comunicação.

Stuart Hall e David Morley em pesquisas realizadas pelo Centro para Estudos de Cultura Contemporânea (CECC), em Birmingham, Inglaterra, entre os anos 50 e 70 colocaram o receptor em situação de igualdade frente aos meios de comunicação e não mais como vítima passiva como era tratado nas teorias de recepção passiva (algumas teorias da corrente estruturalista e da Escola de Frankfurt).

Nesse modelo, a participação do receptor torna-se mais latente, no sentido da interação e comunicação, o que provoca uma mudança de postura e comportamento das instituições educacionais e do próprio receptor, que não aceita

mais tacitamente todo conteúdo que lhe é passado. Diante desses fatos a escola formal começa a reavaliar suas práticas educativas.

Os meios de comunicação, dia após dia, ocupam cada vez mais os espaços escolares. O aparecimento e crescimento das novas tecnologias, a facilidade de obtenção de conhecimento e informação, fazem com que a escola, seja pressionada a mediar essas novas formas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos no Brasil surge rompendo obstáculos de previsibilidade legal e não aplicação efetiva desses direitos, sendo importante para trazer a baila um sentimento de difusão da ideia do que são os direitos humanos, sendo estes um conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Esta educação em direitos humanos vem com o sentido de tornar as pessoas mais atentas e conscientes aos seus direitos como cidadãos num país democrático de direito no qual se intitula o Brasil.

O princípio da dignidade da pessoa humana é bastante amplo e importa outras reclamações que se impõem nos dias de hoje, como por exemplo: a capacidade de conviver e respeitar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural, a recusa veemente a todas as formas de discriminação, a igualdade de direitos e obrigações, a importância da solidariedade, etc. Todas essas formas de

direitos estão inseridos na hermenêutica dos direitos humanos e por consectário lógico são formas de interpretar o conceito de Educação.

Dentro do ambiente escolar, mesmo que indiretamente, é perceptível o desrespeito aos direitos como expressão e associação sendo importante repensar essas práticas atribuindo à cultura institucional o respeito aos direitos humanos como premissa para evitar no futuro violações mais graves tais como o abuso de poder e a violência.

Considerando que as variações de classe econômica, cultura e interesse na evolução escolar do filho, são variáveis no que diz respeito ao envolvimento dos pais na escola, chegamos à conclusão de que, em regra, o fracasso escolar atinge, em grande parte, as crianças das famílias hipossuficientes das escolas públicas mais carentes, posto que a transmissão do conhecimento, o interesse nessa transmissão, o conforto do lar, a alimentação necessária para esse desenvolvimento, são fatores preponderantes para o pleno desenvolvimento do estudante e por conseguinte a formação plena do cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal do Planalto, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18 dez. 2017.

BRASIL. Portal do MPF, **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadã**. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitoshumanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em 18 dez. 2017.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 21 dez. 2017.

BRASIL, **Código Civil Brasileiro**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em 23 dez. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Direitos humanos e educação: uma relação indissociável. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/direitos-humanos-educacao-uma-relacao-umbilical>. Acesso em 21 dez. 2017.

Portal Brasil Escola. A importância da família na educação escolar. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-familia-na-escola.htm>. Acesso em 23 dez. 2017.

FREITAS, Daniel X. JusBrasil, **O direito a educação nas constituições brasileiras**. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras#comments>. Acesso em 18 dez. 2017.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Hans-Kelsen-Teoria-Pura-do-Direito.pdf>. Acesso em 21 dez. 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Educação e Comunicação: conceitos e convergências**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/educacao-e-comunicacao-conceitos-e-convergencias/58163>. Acesso em 27 dez. 2017.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO COGNITIVA E SOCIAL

Priscila Almeida Torres

RESUMO

Este artigo vem abordar sobre as múltiplas facetas da educação e comunicação e a importância da inter-relação desses fatores no âmbito escolar e social e o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva frente aos meios de comunicação. Sabe-se que educação e comunicação são uns dos principais fatores que contribuem para o progresso, o bom desenvolvimento de uma instituição escolar e suas relações sociais.

A questão primordial da educação e comunicação é a interatividade entre os indivíduos e o meio social que os cerca, havendo um molde pré-estabelecido imposto pela sociedade, que muitas vezes são apresentados seja por meios de comunicação ou pelo ensino convencional, porém a profundidade da influência será proporcionalmente ao nível educacional, contudo a possibilidade pode estar ligado diretamente à interação do profissional de educação com o assunto apresentado.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Cognição Social. Consciência Crítica.

INTRODUÇÃO

Vários são os fatores sociais que estão intimamente ligados e interligados com educação e comunicação, e frequentemente o insucesso de alguns fatores ocorrem justamente pela falta desses dois princípios. O interesse pelo estudo da inter-relação entre educação e comunicação se torna essencial para a construção cognitiva e social dos indivíduos.

A inter-relação entre educação e comunicação deu origem ao termo que conhecemos hoje como educomunicação

“que em síntese, tem por meta a construção da cidadania, baseando-se no direito à expressão e à comunicação que cada sujeito possui” (SANTOS, 2012, p. 90). Ainda em consonância com Santos (2012), historicamente a educação e a comunicação eram vistas como dissociáveis, na qual a primeira se incumbia de administrar a transmissão do saber e a segunda era voltada para a publicidade.

Um dos maiores problemas que se faz presente no contexto educacional ainda é a separação que há entre a educação e a comunicação por parte de muitos educadores e alunos. Quando me referido à educadores não estou reduzindo esse termo somente aos professores, mas sim, a todos que na escola exercem uma ação educativa, afinal, a tarefa de educar/educar não deve ficar somente a cargo dos professores, e sim de todos que estão envolvidos no processo educacional.

Essa separação entre educação e comunicação, principalmente quando me refiro à sala de aula, ao trabalho do professor, se desenvolve devido a muitos professores se prenderem a conteúdos e cronogramas cobrados pelo sistema. Vendo por essa ótica podemos perceber que em alguns casos a educação ainda exerce a mera função de transmissão do saber e acaba deixando passar despercebido questões comunicativas que podem diminuir alguns conflitos escolares e extraescolares.

A comunicação por outro lado também ainda vem se desenvolvendo voltado enfaticamente para a publicidade, e

não como educomunicação, há pouca comunicação entre os envolvidos no processo educacional, o que acarreta no distanciamento entre o educar e comunicar-se mutuamente, afinal, “Educação deve exercer um papel comunicativo e a comunicação um papel educativo” (SANTOS, 2012, p. 90).

1 A IMPORTÂNCIA DA INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A educação contemporânea vem enfrentado diversos desafios referentes a formação integral de seus educandos, ora esses desafios se manifestam pelos aspectos cognitivos ora pela formação social. Entende-se que “educar é transformar, criar mundividências, desenvolver competências, facultar a constituição de pontos de vista, de inteligibilidades acerca dos fenômenos que circundam os homens e a história” (CITELLI, 2010, p. 74), esse educar torna-se cada vez mais complexo e distanciado das práticas pedagógicas de muitos educadores que frisam a transmissão do saber em conteúdos curriculares.

Ao se tratar da educação, mais precisamente da comunicação pedagógica desenvolvida na sala de aula, percebe-se que a comunicação entres alguns professores e alunos se desenvolvem de maneira mal-entendida ou subentendida, o que conseqüentemente afeta o rendimento dos discentes (LAURENS, 2009, p. 5).

São vários os fatores que impedem a comunicação dentro do ambiente escolar, de um lado temos os professores que se detém no tempo e no conteúdo curricular, e além disso muitos supõem que os alunos já devem saber do que ele está falando e pouco ou nada abre espaço para a comunicação, de outro, muitos alunos mesmo estando com dúvidas se retraem, isso deve-se ao fato por exemplo, do professor ser autoritário ou até mesmo por que tem medo de errar e ser motivo de risadas dos demais colegas.

A questão do autoritarismo de muitos professores que se acham o detentor do conhecimento é um aspecto que merece ser bastante dialogado no ambiente escolar. Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), ressalta que o professor é sim autoridade em sala de aula, porém essa autoridade não deve ser exercida de forma autoritária, pois deve-se dá espaço para que os alunos exponham suas opiniões e dúvidas.

Ao se tratar do erro do aluno, eis uma questão que também deve ser muito bem esclarecida aos educadores e educandos pois assim como assinala Perrenoud (2000) o erro não pode ser considerado como algo ruim, mas sim como algo construtivo, afinal podemos aprender com nossos erros, e essa deve ser uma das competências a ser desenvolvidas pelos educadores. O autoritarismo e o medo de errar são uns dos motivos que contribuem para o fracasso da comunicação entre educadores e educando.

As escolas por serem instituições que devem transmitir o saber formal, acabam, em alguns casos, por se limitar apenas a transmissão de conteúdos, contudo elas têm um papel mais amplo que isso, pois essas devem desenvolverem as várias capacidades e habilidades dos indivíduos e não se restringir a um tempo conteudista, deve abrir espaço para a comunicação, ter um olhar mais aguçado para os problemas que estão ocorrendo dentro e fora dela, e saber como trabalhar com essas determinadas situações.

Várias informações são disponibilizadas pelos meios de comunicação, atualmente na mídia, pode-se encontrar diversos casos de alunos que agridem os professores ou vice-versa, alunos ou profissionais que cometem homicídio ou suicídio, profissionais internos da escola entram em conflitos, tensão entre pais e professores etc. todos esses fatores diz respeito a como a educação está se utilizando da comunicação e a comunicação da educação.

Outra questão relevante a ser destacada é que comunicação não é sinônimo de meios de comunicação, a ideia de comunicação aqui abordada é a que se desenvolver por meio do diálogo, ou seja,

A ideia de comunicação, por sua vez, é a de que ela é um processo social básico que expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sentimentos entre as pessoas mediante um infindável acervo de signos, de certo modo organizados pela linguagem pela qual se faça opção. (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p.136).

Quando se diz respeito aos meios de comunicação me refiro as tecnologias como a televisão, o rádio, o jornal, o celular, a internet entre outros. A sociedade mesmo se encarrega de introduzir os indivíduos em um vasto meio de comunicação, contudo deve-se tomar cuidado com alguns desses meios, pois se não exercer o processo de educomunicação não será muito eficaz para a formação do educando, afinal,

educomunicação não “é sinônimo de ‘Tecnologias da Educação’ (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).”, pois o importante “não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos.” (SANTOS apud SOARES, 2012, p.91).

Assim o importante não é o meio, mas sim, o modo como está ocorrendo a mediação. Pela grande expansão e introdução dos meios de comunicação, e com uma educação voltada basicamente com interesse de alfabetizar, e ensinar conteúdos curriculares, os indivíduos se tornarão iletrados para se comunicar com os meios de comunicação disponível pelas novas tecnologias, isso deve ser uma preocupação constante da escola, pois,

A quantidade e a qualidade das aprendizagens que podem ser obtidas na interação com a mídia dependem certamente dos produtos em circulação, dos estímulos inerentes às linguagens mediáticas ativadas, das dimensões da aprendizagem, mas também das condições de prontidão e envolvimento do usuário –

determinadas por sua formação e suas experiências de vida (SANTOS, 2009, p. 14).

Como se comunicar com as informações ou conhecimentos transmitidos pelos meios de comunicação? São vários os meios pelos quais podemos adquirir conhecimentos, a escola não é a única detentora do saber, contudo devemos também saber comunica-se, dialogar-se com esses meios e as informações ou conhecimentos transmitidos pelos mesmos, afinal,

Os jovens devem ser instigados a pensar, expor suas opiniões, conhecer como os meios de comunicação agem e a envolver-se com processos de produções midiáticas, para se abrirem a compreender criticamente a realidade social e ampliar seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa. (SANTOS, 2012, p.94).

Educação e comunicação são fatores imprescindível na vida do indivíduo, seja ela formal ou informal. A educação é uma forma, como já defendia Paulo Freire (2011) de intervenção no mundo, através dela podemos sonhar com um uma sociedade mais igualitária e mais justa. É fato que por si só ela não irá mudar o mundo, mas, ela muda as pessoas, pessoas transformam o mundo (FREIRE, 2011).

É fato que o padrão educacional convencional recebe diversas influências externas, desarmoniosas, as quais se desenvolvem sem a interatividade social desejada. Desta feita, cresce de importância o trabalho do profissional da educação, a intervenção no mundo pela educação é de extrema

importância nos dias atuais. Deste modo a formação mediática do educador é indispensável para que assim este participe efetivamente dos meios de comunicação e suas influencias na sociedade como um todo, com intuito de direcionar o ensino educacional, com a finalidade de filtra as influências externas dos meios de comunicação, aplicando o senso crítico aos jovens em formação, pois,

Hoje, a educação, formal ou não formal, e a comunicação estão aliadas às mudanças e as necessidades de abranger espaços diferenciados para a produção de informações através de saberes e conhecimentos mais críticos advindos de realidades sociais diferenciadas (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p.151).

A educação desenvolvida por meio da comunicação, do diálogo, da conversa, muito contribui na formação não só escolar, mas na formação social do indivíduo. Nós não vivemos somente de conteúdos escolares, para uma vida em sociedade exige-se muito mais que isso. É claro que os conteúdos curriculares são de suma importância, mas o que quero dizer é que as escolas também devem abrir espaços para a comunicação sobre determinada inquietação do aluno, do professor, do zelador, do secretário, etc. deve-se abrir espaço e valorizar a comunicação que pode surgir através dos mais diversos meios. Santos destaca que,

o papel da escola em todos os níveis é o de “educar” seus alunos – entendendo por “educação” transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos das diversas áreas, desde a alfabetização, passando por matemática, língua portuguesa, ciências, história,

geografia, física, biologia e outras, até aqueles conhecimentos próprios de uma formação profissional nos cursos de graduação de uma faculdade. Além disso, espera-se que a escola possa transmitir valores e padrões de comportamentos sociais próprios da sociedade em que se vive. Conservam-se o patrimônio cultural da humanidade e as atitudes sociais esperadas. Assim, “visando à consecução desses objetivos, o professor é formado para valorizar os conteúdos e ensinamentos acima de tudo, e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir seus conhecimentos” (MASETTO, 2002, 134). (SANTOS, 2009, p.7)

Mesmo havendo muitos conteúdos e ser exposto, é possível haver tempo para a comunicação entre professores e alunos, isso irá depender da prática pedagógica do professor, de como ele vai trabalhar determinado conteúdo de forma que os alunos participem, dialoguem, expõem suas opiniões, comuniquem-se com o professor, com os colegas e com o conteúdo abordado.

2 POR UMA FORMAÇÃO MAIS EDUCOMUNICADORA

Na sociedade contemporânea tem-se a necessidade de uma formação mais educadora. Deve-se fazer essa junção entre educação formal a qual volta-se para a transmissão do saber e também entre comunicação que envolve tanto aspectos formais e informais, ou seja, é importante o desenvolvimento da educomunicação nas instituições escolares, principalmente nas que estão à

margem, pouco privilegiada pela sociedade e quase abandonada pelo poder público. O processo educomunicativo advindo das práticas pedagógicas escolares é essencial para uma inserção ativa na sociedade, pois a educomunicação é considerada,

como um campo oferecedor de suporte teórico-metodológico que direciona agentes sociais a compreender a importância da ação comunicativa para o convívio humano, a produção do conhecimento e a elaboração e implementação de projetos colaborativos que visem mudanças sociais. (SANTOS, 2012, p.90)

Educomunicar é saber trabalhar conteúdos, mas acima de tudo é saber relacionar esses às experiências de vida dos alunos, aos seus conhecimentos prévios, e além disso é essencial trabalhar com as informações, os conhecimentos disponibilizados pelas mídias, porém é preciso desenvolver nos alunos uma consciência crítica e reflexiva do que está sendo ensinado e do que é transmitido pelos meios de comunicação.

Desde os primórdios da sociedade os seres humanos utilizam meios de comunicação com a finalidade de trocarem informações, assim utilizam recurso de interação social com outros integrantes da sociedade. Desta forma, o homem é o ser social, altamente comunicativo, o qual se beneficia de sua criatividade criando, inovando e reformulando os sistemas de transmissão das informações tudo em prol da comunicação.

Assim, relatam de forma clara e simples Hetkowsk e Nascimento,

O ser humano é potencialmente sujeito da comunicação, uma vez que a mesma envolve processos de troca de informações, seja através de relações pessoais ou de redes informacionais, as quais se utilizam de sistemas simbólicos que possibilitam uma infinidade de maneiras de estabelecer relações comunicativas (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p.147).

Educação e comunicação vem cada vez mais sendo objeto de estudos de muitos pesquisadores que se interessam pela inter-relação entre esses princípios e sua importância no meio social. Hoje com avanço da informática, as informações são apresentadas quase de maneira instantâneas, nem sempre verdadeiras, que levam a discussões e apontamento em sala de aula. Conclui-se que esses meios de comunicação, são extremamente persuasivos e podem alcançar na área cognitiva do indivíduo grande profundidade. Assim, devem ser abordados nas diversas instâncias sociais através da educomunicação. Santos destaca que,

a partir dos fins do século XIX a Comunicação vem se tornando uma questão relevante para a sociedade em pelo menos duas perspectivas. Por um lado, através do desenvolvimento de processos mediáticos que foram sendo gerados na sucessiva diversificação dos meios – penetração do jornal popular, telefone, cinema, rádio, televisão, mais recentemente as redes informáticas; e através da geração de procedimentos públicos de comunicação expressos em profissões e trabalhos como o jornalismo, a publicidade, a criação cinematográfica, radiofônica, televisual. Por outro

lado, o ângulo comunicacional passou a ser relevante no espaço de todas as instituições e atividades da sociedade – na política, na saúde, nos negócios, na literatura, na economia, nas artes, nas ciências sociais e principalmente na educação (SANTOS apud BRAGA e CALAZANS, 2009, p.2).

Dessa forma pode se perceber a importância da inter-relação entre educação e comunicação, haja que esses dois fatores devem ser desenvolvidos de forma conjunta em prol da educação e da sociedade. Santos ainda relata que,

na educação da era tecnológica, um dos maiores desafios é procurar maneiras mais criativas de interação com as linguagens das mídias no contexto escolar, integrando a cultura midiática no espaço educativo, desenvolvendo nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos dessa cultura. Deixar de trabalhar apenas com os conteúdos curriculares e usar outras linguagens (SANTOS, 2009, p.2).

Destarte, educação e comunicação devem ser preocupação constante das instituições escolares, as quais devem não frisar basicamente na transmissão de conteúdos curriculares, mas também, desenvolver o processo de educomunicação, ou seja, formar cidadãos que além de se apropriar dos conhecimentos escolares e extraescolares também saibam utilizar-se destes para a sua vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as constantes transformações pelas quais a sociedade vem passando é imprescindível que os educadores também acompanhem e se adequem a essas mudanças. A prática educadora dos profissionais da educação vai influenciar em grande escala na formação dos indivíduos. É fato que as escolas não são as únicas responsáveis pela mediação entre educação e comunicação, mas é principalmente delas que esperamos uma inter-relação mais efetiva entre esses fatores.

Educação e comunicação devem caminhar juntas, uma depende da outra quando o foco é a formação integral do educando, formação esta que não vise somente a assimilação de conteúdos curriculares, mas sim uma formação que os indivíduos sejam aptos a exercer de forma competente as demandas que a sociedade exige.

Vários são os conflitos existentes dentro e fora das instituições escolares, e pensando em uma formação integral, a escola deve valorizar o desenvolvimento de um ambiente comunicativo, comunicação está que não se restrinja aos conteúdos, mas sim que perpassem os muros escolares visando o desenvolvimento tanto das faculdades cognitivas quanto a formação social integral dos indivíduos.

É essencial a formação de uma visão crítica e reflexiva frente as informações disponibilizadas pelos meios de comunicação e mais importante ainda é saber como

comunicar-se com essa gama de informação. Educação e comunicação é a base da subsistência social humana daí a importância do trabalho recíproco entre esses princípios.

Diante das supracitadas argumentações, as questões sociais e as midiáticas, assuntos que estão fora do currículo formal dos bancos escolares, devem ser debatidas consubstanciadas com as técnicas de ensino em proveito da educação básica com o objetivo da preparação do aluno no ajustamento social. Apesar dos moldes pré-estabelecidos, o indivíduo deve estar preparado nas condições mínimas na área cognitiva, tudo com o objetivo de tornar o ser mais disposto e prático para o enfrentamento das questões sociais com base na formação de pensamentos críticos e construtivos adquiridos através da educomunicação.

REFERÊNCIAS

- CITELLI. Adilson. **Comunicação e educação: convergências 7educomunicativas**. Comunicação, mídia e consumo. Vol.7. São Paulo, 2010.
- FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2011.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- LAURENS. Jean Paul. **Comunicação e educação: algumas considerações sociológicas**. Revista Famecos. Porto Alegre, 2009.
- NASCIMENTO. Antonio Dias. HETKOWSKI. Tânia Maria. **Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão**. Salvador, 2009.
- PERRENOUD. Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, 2000.

SANTOS. Jonathas Fontes. **Educomunicação**: uma inter-relação entre educação e comunicação. Revista Letrando, 2012.

SANTOS. Diêgo Raniery Pereira dos. **Meios de comunicação e os desafios da escola**. Curitiba, 2009.



LETRAMENTO MIDIÁTICO: UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Fabiano Sales de Aguiar

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre o letramento midiático e sua importância na prática diária de ensino da leitura e escrita, abordando as especificidades de alfabetização, letramento e letramento midiático, para que sejam compreendidos como processos distintos que se completam. Será discutida a relação indissociável que existe entre o ensino e as mídias, para a formação de um sujeito crítico, debatendo a importância do letramento midiático no dia a dia da sala de aula. A abordagem à temática apresentada se dará com base em uma pesquisa bibliográfica que visa à compreensão do processo de leitura, por meio de uma abordagem sociocultural, mediante a análise das teorias de Bawden (2008); Coscarelli e Ribeiro (2005); Kleiman (2007); Gilster (2006); Soares (2002) e de outros autores que são mencionados por suas relevantes contribuições ao tema estudado.

Palavras-chave: Letramento; Mídia; Educação.

INTRODUÇÃO

As mídias em massa estão presentes no dia a dia das pessoas e os alunos, ao iniciarem a vida escolar, já apresentam certo domínio ou conhecimento das mesmas. Essas mídias contribuem e influenciam na cultura das pessoas, causando mudança em certos aspectos da vida social dos indivíduos, que delas fazem uso ou por elas são manipulados.

Com a experiência de sala de aula, escutamos diariamente várias queixas de professores relativas à falta de domínio da leitura por parte de muitos alunos, que não

conseguem interpretar textos simples. Certamente não é nosso intuito eleger um culpado para essa situação, mas na atualidade, é nítido que muitos alunos estão perdendo o gosto e costume de ler livros.

Pensando nessa situação, nós, educadores, temos que buscar alternativas para que os estudantes tenham acesso e gosto por leituras das mais variadas possíveis. E alguns aliados estão a nossa disposição todos os dias e, muitas vezes, são ignorados, podendo-se destacar alguns, tais como televisão, vídeos, filmes, internet etc.

As mídias digitais proporcionam várias possibilidades de acesso a um oceano de informações que a sala de aula, não raro, não consegue disponibilizar ao aluno. O exemplo mais atual que temos desse fenômeno é a internet, que dispõe ao usuário uma gama gigantesca de informações, diante da qual o sujeito se vê até mesmo assustado, devido à quantidade de conhecimento ofertado.

A escola não pode ficar alheia a esse universo de informações que circulam diariamente, fazendo parte do dia a dia das pessoas. O papel da instituição de ensino seria o de trazer as mídias para a sala, a fim de que os alunos sejam capacitados a fazer leituras críticas das informações que estão dispostas.

Desse modo, as mídias devem fazer parte do processo educacional, sendo interpretadas como agentes educativos, que contribuem no processo de formação de pessoas críticas. A escola, enquanto estância educativa, precisa dar mais

atenção para esse fenômeno midiático, criando espaços onde as mídias não sejam vistas apenas como mero recurso didático.

O universo midiático proporciona às pessoas diferentes informações que estão dispostas para acesso instantâneo, de modo que os alunos, ao chegarem à escola, já se depararam com ao menos algumas das mais variadas plataformas que disseminam informações na sociedade, tais como revistas, televisão, rádio, jornais e internet etc.

A internet incorporou as mais diferentes mídias, proporcionando o acesso aos mais variados tipos de informações, que seduzem e atraem cada vez mais as pessoas, que, por sua vez, são bombardeadas por informações capazes de conquistar, manipular e convencer a sociedade.

Sendo assim, as propostas de ensino de leitura e escrita não podem ficar alheias ao avanço das mídias, entendendo, então, que a leitura e a escrita não devem ser ensinadas de forma descontextualizada da sociedade. Dessa forma, a alfabetização, atrelada às práticas do letramento, contribui para que a escola forme alunos que não apenas leem, mas também sejam capazes de tecer críticas sobre o conteúdo lido.

As mídias podem ser incorporadas ao processo pedagógico para que o ensino se torne mais democrático, desmitificando, assim, a ideia de que somente a escola detém o acesso à informação e que o aluno deve ter os livros como a única forma de obtenção de conhecimentos.

O letramento midiático contribui para que os educadores modifiquem as concepções antigas de ensino, em que eram transmitidas informações apenas por meio do uso do livro físico, e passem a compreender que o ensino pode e deve ser contextualizado com as mais diferentes mídias, que estão disponíveis para o acesso, cooperando, assim, para que sejam criados momentos em que o conhecimento seja transmitido de forma significativa.

1 CONCEITUANDO LETRAMENTO

O conceito de letramento surgiu no Brasil em 1980, momento esse em que as práticas de leitura e escrita, desenvolvidas nas salas de aula, estavam sendo duramente criticadas. Essas práticas eram baseadas no ensino tradicional, compreendendo a alfabetização como o ato de *decodificar* a escrita (leitura) e a *codificar* a fala na forma de texto (escrita).

Logo, as metodologias de alfabetização baseadas no simples fato de memorizar sílabas foram questionadas e diante da contribuição do construtivismo para a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, tais abordagens de ensino já não davam mais conta de contornar o fracasso escolar na fase de alfabetização.

O que colaborou para essa mudança foi a publicação da *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), que trouxe uma alteração significativa na compreensão do processo de alfabetização. Essa abordagem

teórica passou a defender que o aluno, no processo de alfabetização, constrói seu conhecimento e não somente reproduz comandos, tratando a criança como sujeito do processo de conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Assim, nota-se que o conceito de letramento surge no processo de alfabetização, para superar as antigas ideias de que o ensino de leitura e escrita deveria ser precedido de métodos que levassem o aluno a ler palavras totalmente desconectadas do mundo. Essas abordagens de ensino não inseriam o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, práticas essas defendidas pelo letramento, passando a compreender que a leitura e a escrita não estão resumidas ao ato de aprender a grafar palavras.

Soares (2005) destaca que, no Brasil, o conceito de letramento surgiu nos estudos de Kato (1986), afirmando que a alfabetização deve ser associada às práticas do letramento, que interpreta o ato de ensinar um aluno a ler e a escrever como algo que deve estar relacionado às práticas de ensino inserido no convívio social do mesmo.

Nessa nova visão sobre as práticas de leitura e escrita, o letramento deve ser entendido não como uma nova metodologia de ensino, mas como um conceito que destaca a necessidade de a alfabetização ser baseada em usos reais da língua escrita, em diversas esferas da vida social e não somente na escola.

Quando passamos a entender que vivemos, na atualidade, em uma sociedade moderna que avança de maneira muito rápida, compreendemos que é necessário, enquanto educadores, termos uma visão mais ampla do processo que consiste em levar um aluno a ler e escrever.

Nessa linha de pensamento, Kleiman (2008) pondera que o letramento não deve ser somente associado a atividades de leitura e escrita, mas a um conjunto de práticas na sociedade que se utiliza da escrita como um sistema simbólico, usando de sua tecnologia para diferentes objetivos, que vão muito além da grafia de palavras no papel.

Concordando com esse ponto de vista, Soares (2005) afirma que o entendimento do conceito de letramento vai muito além do ato de ler e escrever, o que significa que o sujeito não precisa apenas saber ler e escrever, mas também se apropriar das diferentes tecnologias de leitura e escrita de forma significativa.

Tal apropriação não se conquista apenas com o acesso a diferentes portadores de textos ou com a criação de hábitos de frequentar bibliotecas e ter acesso a diferentes mídias, mas com o convívio em sala de aula, onde os alunos possam ter momentos de real significado da utilização de recursos tecnológicos – sendo a escrita um deles –, que propiciem a alfabetização com leituras que contribuam para formar cidadãos críticos.

2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Tendo em vista tudo o que foi discutido anteriormente, é possível perceber que a alfabetização não está simplesmente relacionada ao ensino da decodificação e codificação de palavras, pelo fato de que o conceito do letramento trouxe uma nova visão para as práticas de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, o letramento surge como um novo conceito de interpretar o real significado de leitura, de modo que o mesmo não pode ser entendido como um novo método de alfabetização e sim relacionado às práticas de leitura e escrita que priorizem a inserção da criança no mundo de uma forma mais significativa.

Sendo assim, um aluno letrado não é apenas aquele capaz de ler e escrever textos, “[...] mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p.40).

Até aqui, conceituamos o termo letramento com o intuito de que fique esclarecido, portanto, que alfabetização não é sinônimo de letramento e vice-versa. Os dois conceitos são distintos, sendo que a alfabetização, a grosso modo, está ligada às práticas de ensino da leitura e da escrita, enquanto o letramento deve ser relacionado aos usos que o indivíduo faz da leitura e da escrita no seu cotidiano.

No entanto, mesmo com tais distinções, ambos devem ser trabalhados conjuntamente em sala de aula, para que o

aluno possa se sobressair, ou seja, adquirir capacidades para viver em uma sociedade em que o conhecimento se renova a todo o momento. De acordo com essa concepção de ensino, não basta que o aluno apenas saiba ler e escrever, mas é de suma importância que entenda o que leu e, assim, possa questionar, ir além de uma simples leitura, tendo um real crescimento intelectual e sendo, portanto, mais crítico.

Mas é preciso compreender bem que só é possível desenvolver o senso crítico nos alunos se eles forem alfabetizados. Por esse motivo, os dois conceitos são distintos, mas indissociáveis no processo de ensino da leitura e escrita. Entretanto, faz-se necessário salientar que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, pois muitos indivíduos podem saber ler e escrever e não serem capazes de praticar tais habilidades no seu cotidiano.

Existem pessoas que passaram pelo processo de alfabetização, ou pela escola, mas têm dificuldades enormes em compreender um texto simples. Tal realidade pode ser encontrada em vários setores sociais, já que muitas pessoas passam pelo processo de alfabetização e chegam ao final de seus anos escolares sem as competências necessárias para interagir com os diferentes portadores de textos que circulam na sociedade.

A leitura e a escrita devem, então, ser entendidas como um processo por meio do qual os estudantes terão acesso aos mais diferentes materiais que circulam na sociedade, não apenas a textos sem conexão com a realidade,

textos fragmentados, em que são apresentadas escritas que não fazem parte do convívio social do aluno. São, ao contrário, uma oportunidade de serem trabalhadas leituras de diferentes fontes, tais como livros, revistas, jornais, e-books e outros portadores de textos que contribuam para o desenvolvimento da prática de leitura do aluno, de forma a ser tornar um cidadão no sentido pleno da palavra.

3 LETRAMENTO DIGITAL

O conceito de letramento está relacionado ao processo de alfabetização, que prioriza o trabalho com textos que abordem um significado social para o processo de leitura e escrita. Desse modo, o letramento digital está associado à produção e utilização de textos em ambientes digitais, sendo assim, o letrado digital deve estar preparado para saber fazer leituras desses textos de forma crítica.

O letramento digital implica em o leitor ser capaz de interpretar as informações que estão dispostas nos ambientes virtuais a fim de saber selecionar os conteúdos com um senso crítico que identifique se determinado texto é confiável ou não. Dessa forma, o conceito extrapola o espaço da sala de aula, utilizando práticas de leitura e escrita que estão dispostas não mais somente nos livros físicos, mas também em todas as esferas da sociedade, fazendo com que o aluno esteja cada vez mais em contato com esses textos, estes ligados a diferentes saberes e práticas sociais.

Nesse sentido, o ato de ler supera a simples visão de ensinar um aluno a decodificar e codificar um texto; ultrapassa a alfabetização mecânica e vai ao encontro do aprendizado de diferentes saberes, que não estão presos em ambientes físicos, mas dispostos no mundo virtual, fazendo com que cresça, gradualmente, a capacidade do aluno de interpretar uma variada gama de textos.

Na atualidade, o educador deve ter a preocupação em formar leitores capazes de interpretar as diferentes linguagens dispostas em ambientes de multimídia. Nesse viés, Xavier (2005) alerta que o professor deve preparar o aluno para lidar com diferentes formas de ensinar e aprender, formas essas que devem capacitar os estudantes a lidarem como todo tipo de mídia.

No que se refere a essa habilidade, Almeida (2003) destaca que o letramento digital vai muito além de saber manipular as diferentes mídias, saber ler, escrever ou navegar na grande rede. Mais do que isso, tal conceito deve ser entendido como a possibilidade de o educando saber utilizar os recursos em seu cotidiano.

À vista disso, o aluno tem que ser capaz de realizar uma leitura crítica de tudo o que é colocado a sua disposição, questionado os diferentes textos disponibilizados na web. Assim sendo, o letramento digital possibilita ao aluno o acesso a vários gêneros textuais, que muitas vezes não estão disponíveis nas práticas diárias da sala de aula nem nos livros didáticos.

O acesso à informação ultrapassou limites que muitas didáticas físicas não alcançaram; sendo assim, é necessário que a prática de leitura de textos não seja limitada pelas paredes da sala de aula, de modo que as práticas do letramento devam ser tidas como a “[...] ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p. 9).

É importante frisar que essa gama de oportunidades não deve ser confundida com a utilização apenas de fontes digitais, mas vista como uma possibilidade de o aluno ser capaz de interagir com tais recursos de forma a se tornar um ser crítico (BAWDEN, 2008 apud BOTELHO, 2012).

Ser letrado para as novas tecnologias não implica apenas em saber ler e escrever ou utilizar os recursos disponíveis, pois vai muito além da alfabetização tradicional de saber ler um texto. O aluno precisa, além de saber ler, interpretar os textos que são apresentados a ele; deve também aprender a pesquisar, selecionar, realizar um download, ou seja, utilizar os instrumentos disponíveis para cumprir seus objetivos (XAVIER, 2009). Sobre esse aspecto, Soares (2002, p. 156) afirma que “[...] o letramento digital é o confronto de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, salientando que cada uma tem seu espaço e um efeito na sociedade”.

Assim, o simples acesso a informações não demonstra que o aluno adquiriu as competências do letramento digital,

visto que, além de acessar a informação, ele deve também ser capaz fazer “[...] uso da tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 57).

Como estamos em um momento em que o acesso à informação se tornou mais aberto e democrático, “um indivíduo só poderá saber discernir a confiabilidade das informações se for letrado e tiver a capacidade não apenas de ler as informações, mas também de selecionar de forma crítica o conteúdo que esta disponível via computadores” (GILSTER, 2006, apud ARAÚJO, 2006).

Algumas pessoas têm a habilidade de acessar sites, baixar e instalar programas, mas não são consideradas letradas digitalmente, visto que o letramento, no processo de alfabetização, tem que ser compreendido como a capacidade crítica de ler um texto. Do mesmo modo, o letramento digital pressupõe que o aluno saiba utilizar as tecnologias para buscar conhecimento, a fim de se tornar um ser crítico que lê os textos disponíveis sabendo diferenciar características e funções (RIBEIRO, 2008).

Portanto, o professor tem a sua disposição um importante aliado no processo de formação de alunos capazes de se posicionar de forma crítica na sociedade.

4 LETRAMENTO MIDIÁTICO

Na experiência como docente, percebe-se que, cada vez mais, os alunos chegam à sala de aula com conhecimento da existência de várias tecnologias e a grande parte deles tem acesso às diferentes mídias. Muitos são influenciados pelos diferentes portadores de textos, que causam um impacto em suas culturas e afeta até mesmo o ambiente escolar com suas ideologias.

As mídias influenciam nas mudanças culturais de uma maneira impressionante, causando, não raro, transformações nos comportamentos das pessoas. Cientes ou não, as pessoas são, a todo momento, bombardeadas com informações carregadas de ideologias, que muitos indivíduos incorporam sem senso crítico com relação ao conteúdo vinculado. Assim, as mídias têm um papel importante na escola, família e religião, ou seja, em todas as esferas da vida social, exercendo o papel de transmissora de valores e padrões. (SETTON, 2010).

Por esse motivo, o letramento midiático deve fazer parte do ambiente escolar, levando os alunos a questionarem as informações a que são expostos diariamente, assuntos vinculados na rede, que causam sedução, convencimento e, frequentemente, manipulação.

Os professores não podem ignorar o avanço dos meios de comunicação, como se a sala de aula estivesse alheia a essa realidade, em que, a cada momento, são produzidos

novos conhecimentos, cheios de valores que devem e podem contribuir para o ambiente educativo em constante mudança, alterando as antigas relações entre professor e aluno, em que os alunos recebiam informações do professor através dos livros, configurando uma relação baseada no *status* de detento do conhecimento *versus* receptor do mesmo.

Desse modo, a atualidade não comporta mais essa estrutura fechada de “acesso” ao conhecimento, pois compreende-se que o ensino de qualidade se faz com o acesso aos materiais contextualizados e disponibilizados pela hipermídia. Todavia, é relevante lembrar e enfatizar que as mídias não substituem o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, já que os conteúdos estão disponibilizados na internet, mas necessitam sempre de contextualização.

Infere-se, por conseguinte, que as mídias não tomarão o lugar dos professores nem substituirão a ação do ser humano, pois a máquina necessita constantemente de comando para funcionar e, logo, por si só não modifica o sistema educacional. Trata-se, pois, de uma ferramenta que deve ser usada como tal no auxílio de atividades práticas que levem o ensino a se tornar mais interativo, fazendo do computador um recurso útil, mas que deve ser utilizado com planejamento (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).

A utilização das mídias não deve ser entendida como simples acesso a informações, pois é de conhecimento geral a possibilidade de acessar informações por meio de escolas,

bibliotecas, vizinhos, TV, jornais, livros, revistas em quadrinhos (gibis), bem como vários outros lugares e mídias.

Sabe-se que na atualidade não há problemas com a falta de informação ou acesso a ela, mas também é evidente que não se pode generalizar afirmando que todos têm acesso à informação, tendo em vista que, em muitos lugares, esse acesso ainda é limitado. Ainda assim, é necessário ressaltar que os alunos não podem apenas acessar as informações, mas também interpretá-las, por meio de leituras críticas de seus conteúdos.

Na experiência como docente, é possível ver muitos professores que apresentam certa resistência em utilizar o celular, computar e outros recursos em suas atividades diárias. Não raro, essa resistência é decorrente da falta de preparo do educador para lidar com a diversidade de mídias que circulam na sociedade ou, ainda, da falta de estrutura da escola, que, muitas vezes, não oferece treinamento adequado e quando o faz, não há computadores suficientes, entre outros empecilhos.

É indiscutível que existem muitas dificuldades na área da educação e que o novo sempre causa medo e desconfiança, porém, enquanto educadores, precisamos compreender que o letramento midiático contribui para que sejam criadas novas maneiras de interpretar as informações que estão disponíveis, considerando o indivíduo não apenas um consumidor de informações, mas sim como participante ativo na construção do conhecimento.

Atualmente, a internet torna possível o acesso a uma gama surpreendente de informações, colaborando para que seja possível a implantação do letramento midiático, de modo que várias pessoas sejam capazes de expressar suas ideias e ter conhecimento e domínio das diferentes mídias.

Devido a isso, não é mais possível achar que o ensino em sala de aula deva ser separado das mídias, pois estas já fazem parte do cotidiano dos alunos e aprender por si só já é uma experiência carregada da influência multimídias. Assim, uma vez que é possível ver, cada vez mais, alunos familiarizados a diferentes mídias, é dever dos educadores entender que “[...] mídia-educação significa, antes de mais nada, falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares” (BELLONI, 2012, p. 33).

O letramento midiático deve, portanto, ser compreendido como o processo de ensino e aprendizagem em que os alunos construirão habilidades de leitura e escrita crítica das mídias, para que possam participar de forma ativa na produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do texto foi chamar a atenção dos leitores para a realidade latente das mídias, que não podem ser ignoradas no processo de ensino da leitura e da escrita. Então,

compreende-se que não basta que o aluno saiba ler e escrever, mas, sobretudo, interpretar o que leu, fazendo uso, em suas práticas diárias, dos conhecimentos obtidos por intermédio leitura.

O letramento midiático deve ser visto como um alicerce nas novas práticas de ensino de leitura e escrita, sendo que os professores podem, de maneira interdisciplinar, fazer uso das várias mídias, a fim de tornar a aula mais atrativa, sem perder o foco do objetivo principal do letramento, qual seja, formar pessoas críticas com relação às mais diversas leituras.

Sendo assim, não é suficiente proporcionar apenas o acesso às diferentes mídias, mas também construir leitores capazes de, ao acessar informações, fazer também a seleção das leituras que podem contribuir para a construção de seus conhecimentos. Dessa maneira, o letramento midiático não pode ser confundido como o simples acesso à informação de forma passiva, mas como um conceito que prioriza a formação de alunos habilitados a interagir com as distintas mídias, interpretando e criando novos conhecimentos e não sendo apenas espectadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARAÚJO, P. M. A. **Letramento digital**: um estudo de caso em uma escola municipal de João Pessoa. João Pessoa: UFPE,

2006. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Peterson%20Martins/LETRAMENTO%20DIGITAL.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

BOTELHO, F. G. A construção dos eventos de letramento digital em crianças não alfabetizadas. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da educação, 2012. Pernambuco. **Anais eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação**. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995; São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, A. E. Notas sobre as razões pelas quais a escola parece coadjuvante entre as agências de letramento digital. **Revista Fonte**, p. 96-100, dez. 2008.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. Contexto: São Paulo, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, V. V. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:**

conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
Disponível em:
<<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 01 dez 2017.
_____. **A Era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Editora da UFPE, 2009. 227 p.



COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – UMA REFLEXÃO SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) NO IFRO

Márcia Sousa de Oliveira

RESUMO

Este artigo tem como proposta fazer uma reflexão a respeito do novo paradigma motivado pelo avanço tecnológico e as perspectivas para a Educação a partir da convergência das inúmeras possibilidades trazidas pelas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) no âmbito escolar, em especial, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no Instituto Federal de Rondônia – IFRO em consonância com as exigências educacionais. Nesse contexto, torna-se relevante o desafio que a escola tem de se adequar para incluir novos elementos à prática educacional, a fim de contribuir no ensino-aprendizagem. Contudo, é importante que o professor esteja preparado não só para disseminar informações a seus alunos, mas sim, possa permitir a reflexão e o uso consciente dos conteúdos que lhes são apresentados e torná-los cidadãos críticos diante da realidade que os cerca. Para tanto, não basta ser apenas um educador para mediar os conhecimentos possibilitados através das mídias, é preciso que o professor seja um Educomunicador, pois somente por meio da Educomunicação se concretiza a função social da escola, como um lugar democrático e aberto à discussão.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Educomunicação. Reflexão.

INTRODUÇÃO

Para realizar a análise sobre educação e comunicação, mediada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, serão utilizadas como base as reflexões de Paulo Freire em Educação e Mudança, Parrenoud, sobre as 10 novas competências para ensinar, Libâneo com a obra “Adeus professor, adeus professora?”, McQuail no livro “Introducción a la teoría de la comunicación de masas” e Manuel Castells

com a Galáxia da Internet. Além de diversos autores que pesquisam sobre a temática.

Quando se pensa no avanço tecnológico e a rapidez com que são transmitidas as informações, que hoje são instantâneas, não tem como a escola ficar alheia a este fato, por isso há o temor de que a partir desse novo paradigma o professor fique subjugado. Pensando nesse novo dilema, busca-se neste artigo uma reflexão acerca da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial, o Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO para auxiliar os professores nas aulas presenciais e a distância.

No entanto, não se pode utilizar as tecnologias da informação e comunicação de forma despreocupada, é preciso haver um compromisso por parte dos educadores com os educandos a partir das informações repassadas, uma vez que as mesmas terão um impacto decisivo na vida desses alunos, pois, querendo ou não, uma educação básica de qualidade, segundo Libâneo (2017, p. 10-11), deveria comportar as seguintes características: preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética. É, portanto, a função social da escola a partir da prática do professor em sala de aula, ao debater ou discutir temas que estão vigentes na sociedade e que precisam de resolução.

Vivemos em rede, estamos conectados e a escola pode e deve utilizar isso a seu favor. Os celulares já não

servem apenas para fazer ligações, são smartphones, telefones inteligentes, e uma das múltiplas funções é fazer ligações.

Como afirma Castells (2003, pg. 7), a rede é a mensagem, uma vez que a internet é o tecido de nossas vidas. Não conseguimos mais imaginar o mundo sem internet, desconectados das nossas redes.

A sociedade em que vivemos é definida por McQuail (1985, pg. 64) como a sociedade da informação, uma vez que, a enorme circulação de informações dentro e fora das fronteiras nacionais, o apogeu do saber como fonte de riqueza e poder e a grande dependência dos atuais sistemas econômicos e políticos das tecnologias de informação e comunicação causaram grandes transformações na sociedade. Por isso, os aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais. McQuail (1985, p. 73) ainda destaca os estudos sociológicos realizados nos Estados Unidos pela Escola de Chicago, realizados Robert Park, para demonstrar as mudanças que a mídia acentuou com a imigração nos Estados Unidos pela ausência de vínculo ou sentido da comunidade.

De acordo com McQuail (1985, p. 90-91), são inúmeros os desafios da perspectiva crítico-social influenciados, inicialmente por Mills (1956) nos Estados Unidos, e em seguida por Marcuse (1964) na Europa. Mills denunciou e descreveu a mídia organizada nos Estados Unidos no pós-guerra como instrumento de poder da elite, para o conformismo da combinação do Estado com a ordem econômica. Já com Marcuse, na Europa, a perspectiva crítico-

social atingiu um nível internacional na década de setenta. Nesse segundo momento, os pesquisadores conseguiram “decodificar” as mensagens ideológicas dos espaços de entretenimento e de notícias promovidos pelos meios de comunicação de massa, que buscam legitimar as estruturas de poder estabelecidas e a neutralizar a oposição. Nesse sentido, as ferramentas educacionais que utilizam a internet como fonte de informação e não como fonte de comunicação pode acabar pervertendo a interação entre professores e alunos.

1 AS TICs NA EDUCAÇÃO: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA-IFRO

Popularmente conhecido pelos alunos do IFRO como AVA, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, é uma plataforma que auxilia o professor em atividades presenciais e não presenciais, que por meio de *softwares* possibilita a criação de cursos cujo acesso se dá pela Internet. O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) foi projetado para ajudar professores na administração de conteúdos e controle de acessos dos alunos na realização de atividades, pois permite o acompanhamento da evolução dos alunos nos exercícios propostos, principalmente, porque o professor tem a possibilidade de dar o feedback para o aluno e sanar as dúvidas referentes à atividade mediada no ambiente virtual.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem é desenvolvido pelo MOODLE, que significa, Modular Object-Oriented

Dynamic Learning Environment, que corresponde a um *software* livre que possibilita o ensino-aprendizagem, uma vez que permite a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. É, portanto, um meio de interação entre professores e alunos com a finalidade educativa. O fato de estar acessível em 75 línguas distintas facilita a utilização das ferramentas.

Apesar de ser um ambiente virtual, Pinheiro destaca a preocupação com as questões legais e éticas ao acessar a internet ao afirmar que:

Educar na sociedade digital não é apenas ensinar como usar os aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Educar é preparar indivíduos adaptáveis e criativos com habilidades que lhe permitam lidar facilmente com a rapidez na fluência de informações, acompanhando as transformações e sendo parte delas, de modo responsável, ético e legal. É preparar cidadãos digitais para um novo mercado de trabalho que exige postura adequada, segurança da informação, respeito às leis, inclusive na Internet. (PINHEIRO, 2007, p. 2)

A segurança da informação é um tema que deve ser discutido nas escolas, pois o significado de liberdade já não é mais o mesmo que a geração analógica viveu. Ao colocar em prática a educação contemporânea da Sociedade Digital, é preciso que o educador compreenda que os jovens da atualidade são muito diferentes dos jovens de uns vinte anos atrás. A Sociedade Digital demanda múltiplas habilidades e desde cedo exerce a liberdade de expressão, assegurada pela

nossa Carta Magna de 1988, em seu art. 5º, IV, que versa sobre a liberdade de manifestação do pensamento (BRASIL, 2017, p. 17), além de ter o mundo inteiro a um click.

Ao falar em liberdade, é interessante que se fale também em cautela, pois segundo Pinheiro (2007, p. 4), com vontade de provar de tudo, as pessoas acabam exorbitando a barreira do que é ético e legal. E apesar de ser um ambiente virtual, não se pode alegar falta de conhecimento de leis acerca do tema. Assim, os educandos devem ser orientados em relação à utilização correta da rede ou tecnologia, e estar preparado para as implicações advindas com o mau uso da rede, principalmente as redes sociais, pois é onde mais está exposta sua vida.

Não se pode esquecer o papel fundamental do gestor, que ao propiciar uma estratégia de comunicação pedagógica leva à instituição e à comunidade sua função social ao prevenir e educar quanto à utilização correta das TICs. Não basta promover a inclusão digital, se faz necessária a Educação Digital, pois do contrário, o simples fato de utilização da tecnologia sem critérios corre o risco de gerar danos irreparáveis, segundo Pinheiro (2007, pg. 7).

Pensando em suprir a necessidade de integração das mídias na educação, o Instituto Federal de Rondônia utiliza o Ambiente Virtual de ensino-aprendizagem (AVEA), que pode ser conceituado da seguinte maneira:

O Ambiente de Aprendizagem, ou AVA, é um aplicativo web onde os educadores e alunos podem disponibilizar materiais didáticos, realizar

trabalhos escolares, armazenar arquivos privados, enviar mensagens entre os usuários, criar questionários, entre varias outras funcionalidades. (BRASIL, 2015, p. 6)

Certamente este não deve ser o único recurso didático que deve ser empregado pelo professor, pois necessita que haja energia elétrica e laboratório de informática com acesso à internet ou os celulares dos alunos. O professor só não pode é ficar condicionado às tecnologias e esquecer que há outros recursos que possibilitam a aprendizagem dos alunos. É preciso utilizar um meio termo por parte do professor para que não cometa exageros ao utilizar somente uma estratégia de ensino.

Ao contrário do que possa parecer, a palavra virtual não deve ser vista como o oposto de real. De acordo com Lévy (1998, p. 10, tradução nossa), “O virtual tende a atualizar-se, ainda que não se concretize de um modo efetivo ou formal”. Na obra “O que é o virtual?”, o autor explica que virtual se opõe ao que é atual, e que, portanto, virtual é o que potencialmente pode se transformar em atual, segundo a filosofia escolástica, que entende que o virtual é aquilo que existe em potência, mas não em ato. Ainda na mesma obra Lévy (1998, p. 10) traz a procedência da palavra virtual, que vem do latim medieval *virtualis* e provém de *virtus*, que por sua vez significa força, potência.

Merece destaque no livro de Lévy (1998, pg. 56) o nascimento das linguagens como a virtualização do presente, sendo a linguagem uma das três virtualizações criadas pela

espécie humana. A linguagem é tida em primeiro lugar porque virtualiza um “tempo real” que aprisiona aos vivos no aqui e agora. Assim, com o surgimento da linguagem, os seres humanos passaram a habitar um espaço virtual. Lévy (1998, p. 56) diferencia o tempo humano dos demais da seguinte maneira:

O tempo humano não tem nada a ver com o modo de ser de um parâmetro ou de uma coisa (não é precisamente real), mas sim, no de uma situação aberta. Dentro deste tempo concebido e vivido desta forma, a ação e o pensamento não só consiste em selecionar entre possíveis predeterminados, e sim em reelaborar constantemente uma configuração significativa dos objetivos e as obrigações, em improvisar soluções, em reinterpretar uma atualidade passada que continua nos comprometendo. (LÉVY, 1998, p. 56-57, tradução nossa)

Finalmente, Lévy (1998, pg. 57) afirma que o tempo como extensão completa só existe virtualmente, por isso, o significado de real não pode ser contraposto ao virtual, impossível. Desta forma, segundo Quintela (2014, pg.32), o ambiente virtual de aprendizagem contribui para a interação entre emissor e receptor. Schlemmer (2002, pg. 178) reforça a ideia de que os ambientes virtuais favorecem a interação através de uma abordagem metodológica realmente inovadora que compreenda uma construção cooperativa do conhecimento por meio da interdisciplinaridade. A autora também destaca como deve ser a atitude dos educadores ao dizer que:

Para isso, faz-se necessário que educadores despendam esforços para encontrar estratégias que venham aproximar a docência no ensino superior às demandas do mundo atual, a reestruturar seus paradigmas, tentando não perder de vista o aspecto qualitativo da vida acadêmica reflexiva, científica e profissional. É importante, também, que os educadores estabeleçam a articulação de conhecimentos, relacionando pontos de vista na perspectiva de um pensamento complexo e interdisciplinar, construindo, assim, suporte para a Inteligência Coletiva - contraditória, dialética, ativa e propositiva -, possibilitando um processo de interação que favoreça estratégias de ação cooperativa. (SCHLEMMER, 2002, p. 178)

2 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CRITICIDADE

A necessidade de utilização das TIC'S na educação se deu a partir da Revolução Tecnológica, pois havia a necessidade de mais rapidez na troca de informações. Com isso, a escola não poderia ficar alheia a essa realidade, é preciso acompanhar o ritmo com que as crianças interagem com os equipamentos eletrônicos e conseqüentemente, se relacionam com o mundo. Desta forma, Patrik Mendelsohn alerta sobre o papel do professor frente a esse novo mundo do conhecimento em uma revista com o título “Se não se ligar, a escola se desqualificará”:

“As crianças nascem em uma cultura que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos.”

“Se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para uso externo, corre um risco de desqualificação. Então, como vocês querem que as crianças tenham confiança

nela?” (suplemento de informática de L’Hebdo, dezembro de 1997, p. 12 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 125, *grifo do autor*)

É preciso ter muito cuidado com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação pelo fato de não só causarem mudanças na forma de comunicar, como também, ao trabalhar, decidir e pensar (PERRENOUD, 2005, pg. 125). Ou seja, o papel da escola é fundamental na hora de mediar as informações transmitidas pelos meios de comunicação e fazer com que os alunos possam assimilar tais informações de maneira crítica e não apenas aceitá-las como chegam, sem ao menos refletir sobre a veracidade dos fatos, pois, conforme afirma PERRENOUD (2005, pg. 125), não é fácil diferenciar as propostas lúcidas e desinteressadas dos modismos e das estratégias mercantis. Para ter uma ideia do problema, Perrenoud alerta sobre o monopólio da palavra pelos segmentos abaixo:

- vendedores de máquinas, de *softwares* ou de comunicação em busca de mercados, mas principalmente de influências;
- políticos preocupados em não perder a virada informática e telemática, prontos para medidas espetaculares, por menos fundamento que tenham;
- especialistas dos usos escolares das novas tecnologias, autores de *softwares* educativos, formadores em informática e outros gurus da Internet, que procuram obter a adesão de todos à informática, nos moldes da fé e da conversão. (PERRENOUD, 2005, p. 125, *grifo do autor*)

No processo educativo, a comunicação é primordial, como afirma Freire (1983, pg. 28), o homem não vive isolado,

como uma ilha, é comunicação, comunhão e busca. Assim, só a troca de informações entre professores e alunos não é educação, pois há apenas aceitação por parte do aluno, que não questiona. Freire destaca a necessidade da consciência crítica da seguinte forma:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1983, p.33)

Assim, sem uma consciência crítica, Freire (1983, pg. 33) garante que o que veremos é uma imitação. A partir do momento em que o ser humano passa a imitar o outro, deixa de ser ele mesmo. Isso também ocorre como a imitação servil em relação a outras culturas produziria uma sociedade alienada ou sociedade objeto, uma vez que perde parte de sua identidade. E quando a sociedade é alienada, enxerga os fatos ao seu redor como os olhos de outrem, em uma realidade imaginária. O problema da imitação é a passividade, na ausência da autocrítica. Porém, para que todos possam expressar sua opinião seria necessária uma sociedade justa, para garantir a oportunidade às massas para que as mesmas possam ter opção, desde que não seja a da elite. Com isso, para ter uma consciência criadora e comunicativa é preciso haver democracia.

Na América Latina, no que tange à educação, ainda existe uma prevalência vertical, em que o professor é o detentor do conhecimento, por isso superior aos demais, que repassa conhecimentos aos ignorantes. Esse tipo de pensamento constitui uma consciência bancária, que segundo Freire, se caracteriza por:

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. (FREIRE, 1983, p. 38)

Há uma interpretação errônea acerca da consciência bancária, destaca Freire (1983, pg. 38), já que, entende-se que quanto mais se deposita informações mais se aprende, todavia, o resultado é na verdade a formação de indivíduos medíocres, sem capacidade de criação. No entanto, quem não se enquadra na consciência bancária é visto como inadaptável e precisa igualar-se aos demais medíocres. O que se encontra nas escolas brasileiras é a consciência ingênua, pois o professor não é desafiado por seus alunos, que devido à passividade aceitam tudo que é dito sem questionar.

Nesse mesmo panorama, na obra as 10 novas competências para ensinar, Parrenoud (2000, p. 125) cita a utilização das novas tecnologias, pois entende que corresponde a uma competência fundada na cultura tecnológica e assim como Freire (1983, p. 38), diz sobre os

perigos e limites que as novidades tecnológicas trazem.

Parrenoud explica sobre a cultura tecnológica ao dizer que:

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação como o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola.

(PARRENOUD, 2000, p. 138/139)

O saber que a escola pretende formar é um tema constante nas reflexões referentes à educação e tanto Freire como Perrenoud, entendem que a formação crítica dos educandos deve ser tratada com atenção.

3 EDUCOMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com o advento das TICs na educação, os professores precisaram repensar suas práticas pedagógicas, já não dá para atuar em sala de aula com há 20 anos, pois a tecnologia está por toda parte, principalmente, nas mãos dos alunos, por isso, é preciso que os educadores se capacitem para que possam utilizar os recursos tecnológicos com consciência.

Do ponto de vista mais abrangente, até mesmo a UNESCO apresentou uma reflexão sobre a formação do

professor frente às TICs. Em um documento com o título “Padrões de Competência em TIC para Professores, (UNESCO, 2009, pg.1 apud Nagamini, 2016, p. 14), tal documento apresenta a importância do professor no uso efetivo da tecnologia durante a escolarização e que desta forma os alunos têm a oportunidade de alcançar complexas capacidades em tecnologia, orientado pelo professor, quem estabelece o ambiente e organiza as oportunidades de aprendizagem, além de facilitar a utilização da tecnologia por parte do aluno para aprender e se comunicar. Para que essa prática se concretize é preciso que o professor se prepare para poder ofertar as possibilidades de aprender aos alunos.

Estamos em ecossistema comunicativo, que de acordo com Martín-Barbero (1996 apud Nagamini, 2016, pg. 15), corresponde a um ambiente tecnológico e comunicativo que nos envolve com a mescla de várias linguagens modifica as formas de aquisição do saber e conhecimento. O ecossistema comunicativo se dá a partir das vivências e relações que se estabelecem no mesmo, que pode ser unidirecional, autoritário e anti-dialógico, quando houver uma relação vertical, sem diálogo ou crítica. Nesse posicionamento, os alunos são vistos como uma tábua rasa, que precisam ser preenchidos com os saberes dos professores.

Pensando em mudar esse panorama surge a Educomunicação, que para Soares (2000, p. 12), representa um novo campo, o das mediações. Diferente do que se via anteriormente no ambiente escolar, uma relação vertical.

Agora, de acordo com Soares (2000, pg. 21), a preocupação social motivada pela inter-relação comunicação/educação, também denominada Educomunicação, que estrutura-se de modo midiático, transdisciplinar e interdiscursivo consolidado na prática pelos atores sociais com vistas a promover a intervenção social.

A teoria das mediações teve destaque no mundo ibero-americano com Martín-Barbero (1987 apud Soares, 2000, pg. 22) ao garantir fundamental transformação na pedagogia da educação para os meios. A respeito das mediações, Soares explicita os motivos que motivaram sua expansão:

Trata-se de uma área que vem ganhando grande exposição devido à rápida evolução das descobertas tecnológicas e de sua aplicação ao ensino, tanto o presencial quanto o a distância. Sabemos que os recursos tecnológicos clássicos, como o rádio e a televisão, tiveram dificuldade de ser absorvidos pelo campo da educação, especialmente por seu caráter lúdico e mercantil. (SOARES, 2000, p. 22)

Devido à rejeição por parte de educadores em adotar o rádio e a televisão, essa resistência se estendeu as demais tecnologias até que chegou o computador e mudou essa realidade, pois abarca todas as necessidades laborais de alunos e professores.

Da combinação da Educação e da Comunicação surge a Educomunicação. O primeiro deriva das Ciências Humanas e Sociais, já o segundo, das Ciências Sociais Aplicadas e a interação das duas contribui para o convívio social

democrático, que para Nagamini (2016, p. 16/17), é responsável por uma produção e consumo crítico, capaz de promover a cultura inclusiva. Isso só foi possível porque as práticas da Educomunicação se consolidaram a partir da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como elemento cultural emergente, que conforme Soares (2000, p. 23), é uma reflexão acadêmica.

Freire, (1979, p. 60 apud Nagamini, 2016, p. 17) define as ações da Educomunicação como sendo inclusivas, democráticas, midiáticas, criativas e consoantes com a perspectiva dialógica de educação, o que antes era dominado pela relação interpessoal vertical, agora é horizontal, já não se fala em transferência de saber, mas sim, em encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados.

Ao compreender a Educomunicação com uma troca de saberes, é notável a visão que os Educomunicadores possuem. Em pesquisa realizada pelo Prof. Dr. Ismael de Oliveira Soares sobre “O Perfil do Educomunicador” foi verificado que os valores desses profissionais são diferentes dos demais educadores, assim, Soares destaca:

Dentre os "valores educativos" que dão suporte às "articulações" exercidas pelo profissional do novo campo, destacam-se: a) a opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças; b) a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, c) a alimentação de projetos voltados para a transformação social. Um grande número de respostas ao questionário aponta, por fim, como expectativa de resultado, a formação

para a cidadania e para ética profissional, objetivando a educação do "cidadão global". (SOARES, 1999, p. 2)

A Educomunicação propõe, portanto, que a escola seja um espaço democrático, aberto às discussões, em que não só a escola é responsável por transformar a realidade da comunidade, e sim a comunidade em parceria com a escola pode sanar os problemas relativos ao processo educativo.

Depois, em 2004, Soares define o que é Educomunicação ao responder para uma cursista em um encontro promovido pelo projeto Educom.rádio, em São Paulo, sobre o que Educomunicação. A resposta de Soares foi a seguinte:

[...] a Educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a: 1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens); 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação);

3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de

aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade); (SOARES, 2004, p. 1-2)

É possível perceber que a Educomunicação permite à escola ser um lugar democrático e com isso mais perto da comunidade ao permitir ecossistemas comunicativos que são auxiliados pelas tecnologias da informação e comunicação. Ainda que o ambiente de aprendizagem seja virtual, não deve ser menosprezado, pois as interações humanas já não são mais as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi analisar as questões referentes às TICs, especificamente o Ambiente Virtual de Aprendizagem no Instituto Federal de Rondônia – IFRO, cuja finalidade é contribuir de forma significativa no ensino-aprendizagem a distância, presencial ou semipresencial. É um recurso que auxilia professores e alunos ao permitir que haja uma comunicação/interação entre os atores envolvidos e assim favoreça a participação ativa do aluno, uma vez que é realizado o registro de todas as atividades propostas pelo professor e realizadas pelos alunos.

Todavia, para que as mídias sejam inseridas nas práticas educativas, é preciso que o professor possa repensar suas práticas de ensino e se qualificar, pois do contrário, a escola buscará outro profissional com esse perfil, que aceite e

domine as tecnologias, porque na atualidade, quem não se atualiza fica para trás, é uma novidade a cada dia.

Uma reflexão interessante é sobre as novas linguagens trazidas pelas TICs, que alterou significativamente a forma de comunicação em todos os setores da vida e a escola também se viu afetada por essa nova forma de comunicação. Se antes havia somente o emissor e o receptor, hoje, há vários emissores e vários receptores ao mesmo tempo, já que vivemos em rede e estamos conectados.

O fato de estarmos conectados facilita a troca de informações, mas não quer dizer se seja efetivamente comunicação, uma vez que existe uma diferença entre ambas as palavras. Quando se transmite uma informação, não há uma discussão sobre a mesma, apenas é recepcionada sem nenhum posicionamento crítico. Já a comunicação, que de acordo com Freire (1983, pg.28) é comunhão, requer um diálogo entre o emissor e o receptor, por isso é democrática e justa.

Outro dado importante diz respeito ao tempo, que segundo Lévy (1998), o tempo humano não é real, com a utilização das TICs houve uma virtualização do tempo, são muitas informações simultâneas, e para que as pessoas se atualizem sobre todas as notícias do dia é necessário desprender bastante tempo do seu dia para que possa dar conta de todas as informações e isso acaba tornando as pessoas dependentes das mídias. E o pior é que devido à rapidez com que são postas as informações o receptor não consegue fazer um juízo de valores e acaba aceitando as notícias conforme a

mídia bem entende, muitas vezes, ou quase sempre, manipulando.

Para resolver essa questão de passividade e aceitação por parte do receptor sem que seja feita uma análise crítica sobre os fatos noticiados pela mídia, surge a Educomunicação, cuja proposta é transformar a escola em um ambiente de diálogo, em que todos possam participar das discussões em prol da comunidade. Não é a escola que deve resolver os problemas sociais, é necessária uma interação entre escola e comunidade. Dentro da própria escola também é preciso que haja um diálogo entre professores, alunos, gestores, etc, ou seja, todos os atores envolvidos no ambiente escolar. Assim, uma figura importante neste panorama é a do Educomunicador, capaz de realizar trabalhos interdisciplinares, interdiscursivos, que aceita as diferenças e valoriza o conhecimento prévio do aluno.

Ao realizar todas essas reflexões referentes à utilização das TICs na educação, em específico o AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem disponível no Instituto Federal de Rondônia – IFRO, tanto nos cursos a distância quanto nos presenciais e semipresenciais, é possível afirmar que esse recurso se utilizado de forma consciente por professores e alunos pode propiciar uma aprendizagem interativa e dialógica. Como já foi salientado anteriormente, qualquer recurso tecnológico deve ser tratado com cautela por parte de educadores e educandos, pois ainda que seja em ambiente virtual, há regras a serem respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRSAIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, Supremo Tribunal Federal – Secretaria de documentação, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual Moodle – Virtual IFRO: Versão do aluno**. Ji-Paraná, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. ed. 7. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

IFRO. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Instituto Federal já é realidade em Rondônia**. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/noticias/ambiente-virtual-de-aprendizagem-do-instituto-federal-ja-e-realidade-em-rondonia/?p=4891&article2pdf=1>>. Acesso em: 20 dez. de 2017.

_____. **Ambiente Virtual de Aprendizagem é disponibilizado para alunos de Ariquemes**. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/?p=7295>>. Acesso em: 20 dez. de 2017.

LÉVY, Pierre. **¿Qué es lo virtual?** Tradução Espanhol Diego Levis. Barcelona: Paidós, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professor? - Novas exigências educacionais e profissão docente**. ed. 13. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

MCQUAIL, Denis. **Introducción a la teoría de la comunicación de masas**. Traducción Patrick Ducher. ed. 3. Barcelona: Editora Paidós Ibérica, 1985.

NAGAMINI, Eliana (org.). **Série Comunicação e Educação – Processos educativos na interface Comunicação e Educação**. V. 2. Ilhéus/Bahia: UESC, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Boas práticas legais no uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula** - Guia rápido para as instituições educacionais. São Paulo, 2007.

QUINTELA, Ariádne Joseane Félix; ZAMBERLAN, Miguel Fabrício. **Ambientação para EaD** – Informática para Internet. Cuiabá: Ed. UFMT, 2014.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem:** por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. GT: Educação e Comunicação/n. 16. 2003.

SCHLEMMER, Eliane. **AVA:** Um ambiente de Convivência Interacionista Sistêmico para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem. Porto Alegre. Outubro de 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O perfil do Educomunicador.** 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** um campo de mediações. Pg.12-24. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2000/09/Educomunicacao-um-campo-de-mediacoes.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

UMA REFLEXÃO DO USO DA TECNOLOGIA EM ESCOLAS E NA PRÁTICA DOCENTE

Márcio da Costa Murata

RESUMO

Este trabalho apresenta como as tecnologias digitais na Educação podem otimizar as interações de forma dinâmicas entre os educando e o conhecimento, devido às diversas maneiras de tempo para estudar, seja em casa, no trabalho ou mesmo na diversão utilizando o celular, tablete ou notebook, que com acesso direto à internet, tem disponibilizado nas plataformas digitais os conteúdos didáticos ou mesmo realizando pesquisa através dos sites.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Atualmente em 2017 a tecnologia digital está presente em todos os lugares do nosso país e do mundo em que vivemos, fazendo presente em todos os momentos das nossas vidas. Em qualquer lugar que estamos ao nosso redor, ha pessoas utilizando a tecnologia, às vezes avançada e às vezes o necessário para sua diversão, comunicação ou trabalho. As pessoas estão a todo o momento ligado diretamente à tecnologia, e na maioria das vezes nesse tempo da telefonia móvel, fica ainda mais fácil à conexão nesse mundo quase que virtual.

A utilização da tecnologia hoje define quem tem ou não informação, o tempo é de mensagens instantâneas nas

redes sociais como *Facebook*⁵⁴, *Whatsapp*⁵⁵, *Instagram*⁵⁶, e também os *blogs*⁵⁷ e o *Youtube*⁵⁸, que cada vez mais viralizam entre os mais jovens ou os antenados em mídia. A tecnologia esta presente em nossas vidas de modo tão ativa que muitos não conhecem um mundo sem ela, onde não conseguem pensar em como poderia se comunicar, estudar, comprar ou se divertir sem o uso da tecnologia diária no dia de hoje.

Grande parte da população tem o celular interligado e moderno com toda tecnologia disponível, como e-mail, câmera de foto e vídeo, áudio, gps⁵⁹ e toda rede social, como ferramenta principal para o seu dia a dia, e uma ferramenta multimídia para saber a previsão do tempo, as informações em tempo real das rodovias, a sua localização para encontrar um endereço, seguir pela rede social suas celebridades, receber, ler, escrever e enviar e-mails, conversar não mais pelo telefone, mas por mensagens ou áudio, até mesmo a coisa mais simples ver a hora, já não se usa o relógio de pulso e sim o celular.

Muitas profissões adequaram-se a nova realidade da tecnologia, caminhou-se juntas ou mesmo de tempo em tempo

⁵⁴ www.facebook.com. Facebook e uma rede social.

⁵⁵ WhatsApp é um aplicativo que permite trocar mensagens de texto, áudio ou vídeo pelo celular, com uma pessoa ou grupo.

⁵⁶ www.instagram.com. Instagram é a rede social de fotos que permite o envio de fotos ou vídeos para seus seguidores.

⁵⁷ Blog é um diário moderno de rede social, onde você posta suas fotos, textos, vídeos e tem seguidores que te vê, Lê ou assiste diariamente.

⁵⁸ www.youtube.com. YouTube é um site que permite que os seus usuário carreguem vídeos vídeo em formato digital.

⁵⁹ GPS. Sistema de posicionamento global de satélite, mais conhecido pela sigla **GPS** (em inglês global positioning system).

se ajustaram a modernidade necessária para o trabalho. Entre elas a medicina, teve grande avanço na área de medicamentos e prevenções de doenças ou a sua cura. Jornalistas, bancários, engenheiros e vários outros profissionais tiveram que voltar a estudar e aprender com as novas tecnologias que surgiram, e algumas profissões foram criada devido ao avanço tecnológico no mercado de trabalho.

Na área da educação não seria diferente, com a fabricação de materiais didático e pedagógico direcionado a sala de aula que favorecem ainda mais o processo do ensino aprendizado dos alunos, que podem melhorar e motivar os alunos e professores em aulas de forma dinâmicas e interativas.

As tecnologias digitais na área da educação vieram como meio de potencializar a aprendizagem, possibilitando o compartilhamento e o aprendizado em rede, dos quais surgiram vários cursos a distancia, conhecidos como EAD⁶⁰.

⁶⁰ EAD. Sigla para Ensino a Distância.

1 A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A velocidade das tecnologias digitais, ao passo que podemos acessar conteúdos quase que instantaneamente, constitui uma sociedade bem flexível e adaptada ao novo meio de conhecimento. Vivemos a vida com hábitos de uma sociedade interligada o tempo todo, programada para uma velocidade acelerada de informações e comunicação instantânea. Vivemos numa era chamada globalização, onde a distancia não mais nos separa por países ou cidades, agora o mundo cabe na palma da mão no celular.

É quase impossível pensar nessa sociedade de hoje sem as tecnologias digitais, sem a interação e compartilhamento por rede de informação, cultura e lazer, cada indivíduo produz também sua própria informação através de fotos, vídeos e textos, de receptor passivo da mídia agora pode produzir e emitir seus conteúdos. Segundo LEMOS (2007, p. 39) essa prática é:

As práticas sociocomunicacionais da Internet estão aí para mostrar que as pessoas estão produzindo vídeos, fotos, músicas, escrevendo em blogs, criando fóruns e comunidades, desenvolvendo softwares e ferramentas da web 2.0, trocando músicas etc.

Através da vivencia diária com a tecnologia, somos todos produtores e emissores de conteúdo, principalmente nas redes sociais, onde todos estão inseridos. A rede de informação cresce tão imediato que dificilmente somos

capazes de filtrar todas as informações, assim também a tecnologia nos aparelhos que utilizamos seja ele notebook ou celular smartphone se renova a cada mês, sempre e busca de melhorias na vida pessoal dos usuários.

A sociedade modifica-se com a necessidade de atualização constante, e mesmo assim é impossível estarmos atualizados totalmente. Segundo LÉVY (1999, p.28):

A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se em graus diversos, ultrapassados pelas mudanças, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas especializações de perto.

Portanto a sociedade digital deve se perguntar qual é o papel da educação nesse cenário. Como interagir, aprender e ensinar para sujeitos que vivem estas tecnologias intensamente? A escola parece não se ajustar a esse mundo tecnológico que os estudantes vivem no seu dia a dia, a escola ainda vive na educação tradicional que visa somente ao conteúdo disciplinar. A escola é analógica e o *Homo zappiens* é digital escreveu Wim Veen (2009, p. 12), a maior parte somente usa essa ferramenta tecnológica, isso não quer dizer que conhecem a programação ou software.

Conforme Wim Veen (2009), diz que a nova geração lida com as tecnologias diariamente e esta no nosso sistema educacional, uma geração que nasceu já com o mouse na mão, e que a escola não é atrativa ao ponto do seu interesse em suas vidas. Nesse sentido refletimos qual é o papel da escola nessa

era digital? Que passivamente não se atualiza, nem mesmo os professores ainda não chegaram nessa era tecnológica da informação instantânea. As novas gerações de 1990 que nasceram na era da tecnologia ainda não chegaram às universidades, para transformar os atuais profissionais da educação em professores tecnológicos digitais com saberes de não mais de transmissor do conhecimento, mas agora com saber de alta velocidade no ciberespaço e das nuvens.

Os professores que estão nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio, consideram ainda a tecnologia algo difícil de dominar, e utiliza-la em sala de aula, também ainda é muito complicado para eles, e o medo de não conseguir montar o equipamento, ou mesmo de quebra-los, são fatores que ainda muito deles utilizam o quadro e o pincel, como meio didático de ensino aprendizagem. Já os estudantes utilizam a tecnologia para servi-los, em todas as necessidades diárias, na escola ou fora dela. Como meio de receber os conhecimentos que não necessitam mais de aprofundamento, já que estão disponíveis a um toque no Google.

2 O SUJEITO NA APRENDIZAGEM DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A geração que nasceu na era tecnológica, utiliza intensamente o smartphone, como sua ferramenta necessária a vivência e convivência de sua socialização com o mundo ao seu redor. Essas criança e adolescente são focadas em todas

as direções, transformando seu aprendizado em multifuncionais, não mais uma coisa de cada vez, agora utilizam essas ferramentas todas ao mesmo tempo, uma geração instantânea, aprende numa relação de intimidade que se relacionam com a prática e pela experimentação da tecnologia.

Segundo Veen e Vrakking (2009), as crianças e adolescentes aprenderam obter essas informações e não sentem o impacto das quantidades de informações que processam como um problema:

Ele (o Homo Zappiens) adotou o computador e a tecnologia da mesma forma que as antigas gerações fizeram com a eletricidade; a informação e a tecnologia da informação tornaram-se parte integrante de sua vida. O Homo Zappiens lida com extrema facilidade com os computadores e sem a necessidade de fazer cursos.(VEEN e VRAKING 2009, p. 35).

Nesse contexto utilizam diariamente no seu cotidiano, como se já fizesse parte como algo extensor de um braço, onde realizam tarefas múltiplas ouvindo uma música, escrevendo e mandando mensagens, vendo vídeo no youtube ou jogando *on line* e interagindo com vários outros jogadores em partes diferentes do mundo.

Para Wim Veen e Ben Vrakking (2009), consideram que o processo de aprender pode vir de duas concepções: a primeira proposta que o senso comum concebe a aprendizagem como processo permanente do cotidiano de cada indivíduo; e a segunda que a aprendizagem se efetive por

níveis com autonomia para escolha daquilo que quer aprender e como quer aprender. Consideramos que essa nova geração aprende somente aquilo que quer aprender sendo essa força motivadora do sua experiência e do seu aprendizado.

A escola deve acompanhar essa evolução, realizando uma leitura da metodologia utilizada na educação atual, deve se apropriar das tecnologias e evoluir aprendendo a experimentar o novo a todo instante, ter a liberdade de escolha no trajeto educacional de cada indivíduo.

Os professores devem estar atentos aos desafios do novo não somente conhecendo a tecnologia, mas utiliza-la a serviço educacionais, juntando essa nova atitude no espaço dos alunos, e confiar no fazer, no querer e no cumprimento da ação com a liberdade da utilização dos talentos e habilidades de cada um nesse processo de aprender.

Essa aprendizagem em tempos de tecnologia educacionais deve quebrar os velhos paradigmas, compreendendo que a nova geração brinca se comunica e aprende com a liberdade digital, utilizando das fontes de informação de forma criativa para um real aprendizado das didáticas formais.

Lidar com o futuro tecnológico, com as mudanças nos programas do ensino aprendizagem, e um assunto que deve ser transformado em reflexões de como educar crianças e jovens numa sociedade alicerçada em tecnologia digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir a utilização das tecnologias digitais na sociedade, entendemos o quanto esta interligada nessa nova geração. A internet criou grandes redes de conhecimentos possibilitando a construção quase que autodidata desse conhecimento pra si e também compartilhando na rede de internet.

A difícil missão é a inclusão dessa tecnologia na educação, deixando as escolas mais atrativas para essa nova geração digital, considerando que as formações dos professores devem ser repensadas, para melhorar sua fundamentação teórica e prática, não existe mais o ensinar o que aprendeu, mas ensinar como aprender e aprender ensinando.

A necessidade de mudanças efetivamente passará por grandes obstáculos, não mais bastam reformar as salas de aulas com equipamentos tecnológicos, carteiras equipadas com notebook, e sistema de ensino ainda engarrafado e pré-moldado. A construção agora é coletiva na rede social, nas nuvens e até mesmo em programas desenvolvidos para utilizar em qualquer local.

A aprendizagem significativa só será alcançada despertando o interesse do aluno pelos temas apresentados e pela busca do novo como fonte de estímulo a ser desvendado dentro da tecnologia digital.

REFERÊNCIAS

LEMOS, André. In: MOTTA, Renata (Org), Territórios recombinaentes: arte e tecnologia – debates e laboratórios, São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. Homo zappieins: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O PAPEL DO EDUCOMUNCIADOR DIANTE DO DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO E NÃO ALIENADO DE SEU ALUNADO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Selena Castiel Gualberto

RESUMO:

O presente artigo apresenta um estudo sobre o papel do educador diante do desenvolvimento do senso crítico e não alienado do seu aluno. A construção desta pesquisa trata-se inicialmente dos elementos conceituais de Educomunicação, partindo para o papel do educador no século XXI, da necessidade em adequar-se ao novo cenário tecnológico e de todas as mudanças educacionais que se inserem nesse novo contexto escolar, principalmente na construção da aprendizagem e do senso de criticidade dos educandos. Finalmente, elucidar os meios necessários para o incentivo do desenvolvimento crítico, autônomo e independente dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Tecnologia. Mudanças educacionais. Criticidade.

INTRODUÇÃO

Drão
O amor da gente é como um grão
Uma semente de ilusão
Tem que morrer pra germinar
Plantar nalgum lugar
Ressuscitar no chão
Nossa semente
Quem poderá fazer
Aquele amor morrer!
Nossa caminhada
Dura caminhada
Pela estrada escura (GIL, 1982).

Este estudo busca em seu escopo elucidar o papel do educador diante do desenvolvimento do senso crítico e não alienado do seu aluno. Possui como fio condutor a

importância do educador no processo de construção do desenvolvimento da criticidade e autonomia dos seus alunos, diante dos novos modelos educacionais e tecnológicos do século XXI.

Para tratar do tema proposto adota-se o percurso inicial de conceituação e entendimento sobre Educomunicação e da necessidade de reconstrução do modelo tradicional, adequando ao ambiente escolar e ao aprendizado, ferramentas tecnológicas capazes de oferecer aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades para que eles possam vislumbrar oportunidades futuras.

O novo papel assumido pela educação traz a responsabilidade de integrar no processo de ensino e aprendizagem a tecnologia e as exigências advindas deste novo cenário e como interferem de maneira significativa em seu dia-a-dia e na forma como se aprende, de maneira mais dinâmica e moderna.

Neste sentido, discorrer o propósito das questões relativas aos novos modelos educacionais e a reconstrução de um novo educador, sendo capaz de unir os processos tecnológicos ao desenvolvimento da criticidade, do pensamento não alienado e principalmente robotizado. Tornando-se imperioso ressaltar a mudança no cenário educacional, onde as competências educacionais tenham o seu papel na construção da estrutura psicológica do aluno e conseqüentemente na facilidade de aquisição do conhecimento, um fator estar inteiramente ligado ao outro.

Necessário se faz que o educador esteja aberto para essas mudanças e entender que o novo modelo educacional traz em seu arcabouço as habilidades tecnológicas e estas não podem nunca vão substituir a troca do conhecimento, a importância de conhecer a história de vida do seu aluno, os conhecimentos prévios que já possuem e principalmente não se distanciar do desenvolvimento do olhar crítico sobre o objeto. Vislumbrar novas possibilidades de aprendizado, nunca deixando de lado a empatia, a preocupação com a aquisição do conhecimento e a formação crítica a libertadora.

Sartori e Soares (2005) afirmam: “a importância que a comunicação assumiu na sociedade atual nos obriga a olhá-la como uma nova força nas relações cotidianas, em todas as esferas sociais”. O caminho se descortina para o olhar que vislumbre possibilidades capazes de tornar novos saberes, novas formas de aquisição de conhecimento e principalmente o novo olhar na forma de comunicar e transmitir conhecimento.

1 EDUCOMUNICADOR: EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA COM REFLEXÃO

A reflexão sobre a conexão entre a educação e a tecnologia se impõe como uma necessidade inarredável na formação do novo educador do século XXI, sendo a busca por novos métodos e um maior aperfeiçoamento das habilidades do educador uma missão obrigatória nesta nova realidade.

O educador possui como base similar as diversas vertentes comunicativas impostas pelas novas tecnologias, inserindo a mídia em uma preocupação com a ética e cidadania. Com isso, torna-se necessário formar professores abertos para esse novo cenário educacional.

A necessidade de renovação se impõe e deve ser ambicionada pelo educador de forma constante, conforme defendido por Paulo Freire:

Daí que, à linguagem da possibilidade, que comporta a utopia como *sonho possível*, prefiram o discurso neoliberal, pragmático, segundo o qual não devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se dessem de outra maneira. (FREIRE, 1992, p. 90-1)

O raciocínio do mestre supracitado, classificando a busca de um novo universo educacional se justifica diante do conservadorismo e da resistência de educadores tradicionalistas em buscar o novo, de buscar se arriscar num mundo diferente que tente tornar a conexão com o aluno algo muito mais impactante e transformador. Desta preocupação comunga ABREU em um trecho de sua obra *Mediação e Emoção: a arte da aprendizagem*:

[...] precisamos estar atentos para não cairmos nas armadilhas às quais a dificuldade de superação de paradigmas nos conduz, isto é, tentar acoplar as inovações tecnológicas às estruturas envelhecidas das escolas. É muito comum utilizarmos computadores associados ao *data-show* na sala de aula e acreditarmos estar em sintonia com o novo. Trite ilusão, pois assim

procedendo, estamos apenas adicionando uma fachada *high tech* sobre uma estrutura escolar que precisa ser revista. (ABREU, 2002, p. 15)

A necessidade de evolução dá fôlego a construção do raciocínio da Educomunicação, ou seja, da necessidade de se adequar a tecnologia ao cotidiano comunicativo do professor. Neste sentido, ensina SOARES:

O campo da Educomunicação é compreendido, portanto, como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas o relacionamento de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa. (SOARES, 2002, p. 264)

Oportunamente se verifica que a educomunicação consagra não apenas a visão de um novo universo, mas, segundo LIBÂNEO (2006, pág. 26) a preparação dos alunos a um ajustamento de comportamentos a metas semelhantes a preparação de mão de obra para a indústria, afinal trata-se de conexão através de uma metodologia e ambientação que almeja um cenário harmonizado ao mundo e ao futuro dos alunos.

Nesta toada, se verifica a necessidade de mudança como algo irremediável, sendo a evolução algo inerente a própria natureza do homem que ao decorrer do tempo

transforma o mundo de acordo com suas necessidades ao longo do tempo através de sucessivas gerações. É com esta inteligência que LIBÂNEO (2006) arremata que é a educação que mantém a memória de um povo.

Além da necessidade de mudança pelos próprios meios de se conectar com o aluno, a educomunicação vai além de se modernizar uma via eleita, mas principalmente de mergulhar no universo do receptor da informação que traz consigo algumas vezes, um vocabulário, um universo totalmente diferente do educador. Neste caminho, VYGOSTKY ilumina a questão:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKY, 1987, p. 132)

De tais afirmativas podemos observar que a educomunicação é um processo natural de evolução na relação entre os protagonistas do processo educacional, devendo prevalecer um método de comunicação ou na utilização de vocabulário mais próximo ao universo atual da tecnologia devendo se estudar quais os meios mais adequados para que a conexão ocorra da forma mais impactante possível.

O Verbo comunicar foi chamado por Paulo Freire no livro Educação como Prática da Liberdade (1967), de

alienação da ignorância, pois o outro que recebe não pode ter o processo de conhecimento sem a “doação” daquele que detém o saber. Não obstante, pensar em educação é uma constante reconstrução e reflexão do processo de ensinar. É doar-se de maneira plena, estando aberto para a troca de saberes e novas metodologias e formações. Capacitando educadores preparados para o uso de novas formas de comunicação em seu contexto educacional.

2 O PAPEL DO EDUCOMUNICADOR NO SÉCULO XXI

A revolução tecnológica é uma realidade tirando a faculdade dos educadores de se manter em seu universo fechado, com a mesma metodologia de comunicação, mesmo vocabulário e aulas cartesianas e surradas. A mudança é inevitável e cabe ao comunicador decidir se a tecnologia lhe servirá de aliada ou um obstáculo que deve ser afastada do universo acadêmico.

Logicamente que a segunda opção tende a segregar e nocivamente prejudicar o trabalho do docente que pouco influenciará os alunos, torando-o obsoleto e dispensável dentro do dinâmico universo acadêmico, onde as informações e conseqüentemente a excelência com os melhores educadores cabe na palma da mão de cada aluno. A mudança pode ser dolorosa, mas ela é necessária.

Desta forma, inicialmente é preciso compreender que a transformação não é algo superveniente, mas decorre da

própria natureza humana e do seu choque constante com o meio em que vive. Neste sentido Dewey (1959) definiu a vida humana como uma teia de experiências e, conseqüentemente, de aprendizagens variadas e que, dentro do universo da educação, tem substancial serventia no que concerne a reconstrução e reorganização desta experiência, ou seja, no aperfeiçoamento das mecânicas de aprendizagem.

Na mesma linha caminha Anísio (1994) que incensa o raciocínio acima delineado adicionando a tal construção a necessidade de tocar os alunos, dando-lhes suporte não apenas técnico, mas ambicionar aprimorar suas aptidões para que consigam potencializar suas capacidades, como propiciar oportunidades para desenvolvimento das habilidades metacognitivas, além de habilidades relacionais, sócio-afetivas e habilidades psicomotoras, desenvolvendo suas capacidades e competências, numa verdadeira atuação preventiva da saúde mental e de construção de um processo de conhecimento equilibrado.

No entanto, é preciso que educador tenha consciência de que não será da noite para o dia que o cenário esculpido por Anísio (1994) poderá ser alcançado. É preciso estratégia e aprofundamento de conhecimentos para que o objetivo seja alcançado. Com efeito, Gomez (2002, pág. 66) assim vaticina:

A falta de uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias provoca a perda de seu potencial para os fins que se procuram, pois o processo através do qual os educandos e os

professores devem apropriar-se adequadamente dos novos meios e tecnologias não é um processo automático e nem autodidata. O trânsito de um determinado uso dos meios e tecnologias da diversão e entretenimento para um uso destinado a objetivos de aprendizado e análise também não é espontâneo. Requer capacitação específica e especializada. (GOMEZ, 2002, p. 66)

É preciso ter claro que a capacitação para esta nova realidade é algo inevitável para a formação continuada do professor, haja vista que a educação é processo constante de reconstrução. Some-se a isso a necessidade de aprofundamento técnico, através do olhar singular de Paulo Freire que afirma que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p.44).

Reitera de forma mais contundente da necessidade de aperfeiçoamento no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando se debruça sobre a missão de ensinar como algo além do ato de transferir conhecimentos, devendo para isso que o tanto o professor quanto o educando incorporarem saberes, e que tal aprimoramento só é alcançado através da pesquisa, do saber ouvir, da criticidade e da ética.

Diante do cenário em tela, o papel do educador nos próximos anos está intrinsecamente ligado a postura do novo educador, da sua vontade em querer realmente se adaptar e tornar-se atual e inserido na vida prática dos alunos. Como assegura RUBEM ALVES (1996),

o educador deve refletir de forma sistemática sobre uma pergunta definitiva: que ingredientes devemos acrescentar no nosso caldeirão de ensinamentos? Que pratos pretendemos servir como consequência de nosso trabalho?

2 DOS MEIOS NECESSÁRIOS PARA INCENTIVAR O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E INDEPENDENTE

O educador tem a missão de caminhar em frente, buscando se inserir na realidade educando e conseguindo tocar seu universo, firmar conexão e impactá-lo de forma a desenvolver suas potencialidades e lhe transferir conhecimentos. No entanto, não há que se falar apenas em realizar que a mudança é necessária, sendo atribuição do professor enxergar meios necessários que permitam que esta comunicação queda-se bem-sucedida.

Este novo mundo é observado por Schaun (2002) à luz do seguinte raciocínio:

Um novo campo de intervenção social caracteriza-se pelas novas práticas inter-relacionais que permeiam o campo da comunicação e da educação advindas do modo estratificado e já consolidado com que as novas tecnologias da comunicação e a mídia, de um modo geral, têm legitimidade a sociedade contemporânea (SCHAUN, 2002, p.16)

Nesta sintonia Valente, traz à baila considerações acerca do assunto:

Estamos praticamente vivendo na sociedade do conhecimento onde os processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque

exigindo um profissional crítico, criativo, reflexivo e com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar esse profissional. No entanto, a educação capaz de formar esse profissional não pode mais ser baseada na instrução que o professor transmite ao aluno, mas, na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento dessas novas competências. (VALENTE, 2011, p. 18)

A ideia é justamente fazer com que o aluno, além de adquirir conhecimento, seja inspirado a crescer. Desta mesma forma Valente arremata, trazendo a lógica construcionista como pedra de toque para se minimamente enxergar por onde passa o papel do educador dos tempos modernos “O termo **construcionista** significa a construção do conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produzi um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz” (VALENTE, 2000, p. 105, grifo do autor).

. Por conta disso e pela velocidade em que o mundo vem passando por mudanças constantes, é preciso ter a sensibilidade de enxergar e de como conectar-se, tratando o vínculo com alegria e leveza sem, no entanto, manter a consciência dos educandos. Por esta trilha caminha Freire em suas sábias palavras:

Seriedade não precisa de ser *pesada*. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente. Sonhamos com uma escola que, por ser séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério,

até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes (FREIRE, 2006, p. 37, grifo do autor).

De forma brilhante, o autor pavimenta o melhor caminho para a solução do amor e da inspiração, rejeitando os formalismos e postura autoritária. De maneira mais latente, Freire arremata:

preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, pra falar em *amor* sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico, é preciso ousar para dizer, cientificamente [...], que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com essa apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. [...] a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica [...] (FREIRE, 1994, p. 10, grifo do autor).

O educador deve buscar constantemente instigar o aluno a buscar a sua melhor versão, aperfeiçoando suas potencialidades e desconstruindo suas dificuldades, tendo a sensibilidade do educador um papel fulcral para discernir os caminhos a serem tomados. O amor pela docência é inspirador e todo e qualquer tipo de barreira é facilmente removida quando se emprega energia neste objetivo.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange a metodologia da pesquisa, se deu em uma pesquisa bibliográfica. Lakatos e Marconi (2001), uma pesquisa com caráter de revisão bibliográfica não quer significar mera repetição daquilo que já foi falado ou escrito, sobre algum assunto, contudo propicia o exame de um tema sobre um novo enfoque ou abordagem, podendo chegar a conclusões inovadoras. A técnica aplicada para coleta de dados foi: documentação indireta – pesquisa bibliográfica sobre o tema investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revolução virtual trouxe uma nova realidade que entrou sem avisar pela janela do educador tradicional e lhe impôs a obrigação de caminhar por este mundo onde aquilo que imigrantes digitais vislumbram um trabalho hercúleo, a nova geração que cresceu cercado de computadores *touchscreen*, *tablets* e *iphones* resolve num simples toque do visor de um aparelho.

Diante deste natural desalinho é preciso considerar que as aulas de épocas antigas, a forma solene de se comunicar ou de se estruturar uma aula deve ser repensada de forma urgente e daí emerge o papel do novo educador dentro deste novo contexto.

Inicialmente, é preciso considerar variantes que devem permear a ponte de conhecimento estabelecida entre o

educador e o educando, que se exterioriza através da quantidade e velocidade de informações que circulam nas redes sociais e demais fontes virtuais. Todo e qualquer aluno carrega consigo opiniões e discussões na palma de sua mão e é tarefa do professor buscar utilizar ferramentas que são íntimas do educando a seu favor, incorporá-las ao campo de conhecimento.

No texto, se verifica que o professor deve mergulhar na realidade do aluno, buscando aquilatar seus conhecimentos e inspirá-los de forma a alcançarem seu potencial, sempre através de maior de todos os canais transformadores do ser humano. O amor pelo que se faz que transforma não apenas quem o recebe, mas principalmente aquele que o dá.

O desafio, portanto, é conseguir formar professores para as práticas da Educomunicação, fazê-los agentes participativos e torna-los sensíveis para construção de conhecimentos com bases educacional.

Através da Educomunicação oportunizar a reflexão e a crítica acerca dos meios de comunicação e das novas tecnologias, despertando para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. **Mediação e emoção: a arte da aprendizagem** In: Congresso anual em ciência da comunicação, 2002, Salvador/BA. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/157238115416579671567576756406228578124.pdf>>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

ALVES, R. **Sobre os professores e as cozinheiras**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 11 de junho de 1996. P.02.

CITELLI, Adilson Odair (org). **Meios de comunicação e Educação**: Desafios para a formação de docentes. Unirevista- Vol.1, n 3(julho 2006) ISSN 1809-4651.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A educação na cidade**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

GIL, Gilberto. Drão. In: GIL, Gilberto. **Um banda um**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1982. Faixa 7. 1. Disco de vinil

GÓMEZ, G. O. **Comunicação, educação e novas tecnologias**: tríade do século XXI. Comunicação & Educação, ano VIII, São Paulo, p. 57-70, jan./abril de 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Educação, Pedagogia e Didática**; in Pimenta, Selma Garrido (org) didática e formação de professores: percursos e perspectivas na Brasil e em Portugal. Ed Cortez, 2006.

SARTORI, Ademilde Silveira. SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção Dialógica e as NTICS: A Educomunicação e os Ecosistemas Comunicativos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire- Recife, 19 a 22 – setembro 2005.

SCHAUN, A. **Práticas educativas**: grupos afro-descendentes. Salvador – Bahia – Ara Ketu, Ilê Aiyê, Oludum e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, I. 2002. **Contra a violência**: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para a mídia e Tecnologia Educacional de um ponto de vista Latino-

americano. In: U., CARLSSON; C. V. FEILITZEN. **A criança e a mídia**. São Paulo, Cortez.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia I** : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977, p.31-50.

PROPAGANDA GOVERNAMENTAL: A ARTE DO CONVENCIMENTO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTROVERSAS

Eliane Bastos

RESUMO

O artigo trata do uso das publicidades governamentais como instrumento de convencimento e conformidade de opiniões acerca de políticas educacionais polêmicas e controversas. O trabalho em questão faz uma análise dos recursos utilizados pelo Ministério da Educação nos últimos 10 anos e compara os gastos entre os anos de 2015 a 2017, período de discussão e intensas críticas com relação à aprovação da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa de metodologia bibliográfica, quantitativa, teve como aporte teórico as concepções elaboradas pelo sociólogo, cientista político e teórico da comunicação Harold Lasswell. Buscou-se averiguar os objetivos com as mudanças no currículo das escolas de todo o Brasil, através do modelo comunicacional de Lasswell: Quem, diz o que, através de que canal, para quem, com quais efeitos? Como resultado evidenciamos que o Governo Federal atingiu nos últimos dois anos o recorde em aumento de gastos com publicidade governamental, tendo o Ministério da Educação duplicado os gastos com propaganda entre os anos de 2015 e 2016. Com base no estudo realizado conclui-se que o aumento dos gastos com publicidade aconteceu exatamente em períodos de aprovação de políticas polêmicas, como o caso da BNCC, visando convencer a população de que as alterações no currículo irão melhorar a qualidade da educação, no entanto, ocultando a necessidade de debates mais amplos e os reais objetivos por trás da implementação dessas mudanças.

Palavras-chave: Publicidade Governamental. BNCC. Políticas Educacionais. Currículo.

INTRODUÇÃO

Todos os anos o Governo Federal gasta bilhões de reais com publicidade governamental. Este é um gasto que envolve a produção e veiculação de propagandas do governo nos mais diversos meios de comunicação existentes. Essas propagandas são realizadas com vários fins, tais como: as propagandas de cunho educativo; as produções de intuito informativo (ambas dentro do perfil de utilidade pública e social); aquelas de caráter explicativo ou de prestação de contas; as propagandas destinadas a demonstrar os atos e ações do governo e aquelas que destacamos de cunho obscuro, oculto e intencional, com metas e objetivos específicos.

Nos últimos dois anos os gastos do Governo Federal com publicidade bateu o recorde de aumento, se comparado aos últimos 10 anos. Sendo o ano de 2016 o ano com maior gasto em publicidade. Se comparar o mês de dezembro de 2015 com o mês de dezembro de 2016, houve um aumento de 106%, uma diferença histórica no campo das publicidades. Essa elevação dos gastos em publicidade coincide justamente com o mesmo período de aprovação de políticas polêmicas como a da Terceirização, a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência e a da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, sendo esta, nosso ponto de pesquisa e estudo neste trabalho.

Este é um trabalho cuja metodologia de pesquisa foi realizada primeiramente no campo bibliográfico. Como abordagem específica, realizamos a pesquisa quantitativa analisando os gastos do Ministério da Educação com publicidade, traçando um comparativo entre os anos de 2006 a 2017. Dentro de um rol mais fechado elaboramos uma tabela de comparação dos meses de outubro, novembro e dezembro dos anos de 2015 a 2017.

Este trabalho tem como objetivo demonstrar que o aumento dos gastos em publicidade pelo Ministério da Educação no mesmo período da discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular não é apenas uma mera coincidência, mas sim, todo um trabalho de convencimento e uniformização de ideias, no intuito de implementar políticas educacionais polêmicas e controversas, sem uma ampla discussão e análise dos efeitos dessa mudança no currículo das escolas em todo o Brasil.

Dentro deste contexto nos respaldamos na teoria de Harold Lasswell e seus estudos sobre as propagandas governamentais, suas causas e efeitos para responder as seguintes premissas: para quem, de que forma e com qual objetivo a nova Base Nacional Comum Curricular está sendo implementada?

1 O CURRÍCULO DEMOCRÁTICO E A NOVA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A educação brasileira a partir de 2019 irá passar pela maior transformação curricular da história do Brasil. Pela primeira vez, desde que a educação foi pensada e inserida em uma legislação, passará a ter uma base nacional curricular comum. A partir da aprovação da medida os Estados e Municípios terão dois anos para se alinharem as novas diretrizes curriculares.

Enfim o que muda com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC? Simplificadamente, poderíamos dizer que os currículos escolares do país passariam a ter currículos com conteúdos alinhados em todo o Brasil, com uma indicação única dos objetivos de aprendizagem de cada área de conhecimento. No entanto, a BNCC é introduzida sobre muitos protestos, críticas, falhas e contradições. Para muitos educadores certo retrocesso ao engessar os currículos. De acordo com Limaverde (2015, p. 89) “A homogeneização acaba por pasteurizar o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo”. Para o autor esse currículo uniformizado passa a valorizar a penas os conhecimentos científicos em detrimento dos outros saberes que também são importantes. Canen (2002, p. 192) questiona: “Como promover um currículo que valorize a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, respeite diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadora?”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, ou seja, há 56 anos, trazia em seu bojo a flexibilização da organização curricular no país. Aquele era um período pós-segunda Guerra Mundial, em que o Brasil tentava se erguer política e economicamente, e na educação abria a possibilidade de currículos mais democráticos. Quando analisamos o viés do currículo democrático não podemos esquecer que o currículo verdadeiramente democrático é aquele estabelecido por seus cidadãos para o pleno exercício da cidadania. Moreira (2007, p.19) defende que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Democracia e autonomia, essas deveriam ser premissas inamovíveis na formação e organização curricular, pois, como bem afirma Veiga (2001, p.27) “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

Educação é algo que precisa ser exaustivamente pensado, planejado e organizado, antes de ser executado. O currículo não é apenas uma base dos objetivos da aprendizagem e conhecimento. O currículo é o reflexo daquilo que a sociedade espera com a educação. O currículo, a diversidade cultural e o multiculturalismo, são aspectos que permeiam a escola e não podem, nem devem ser colocados de lado, ou como secundários. Avaliar a escolha de um currículo, ou, a imposição deste, implica em buscar compreender a

relação proposta e principalmente o que está por trás destas escolhas, aquilo que está alvidrado nos currículos ocultos. Peter McLaren (1997) destaca que o currículo é muito mais, que apenas um programa de estudos, para o autor o currículo não pode trabalhar somente com o conhecimento, mas também com os diferentes aspectos da cultura. Como bem aborda Paulo Freire (1982, p.17) a prática educativa não se dá no ar, ela acontece em um determinado contexto concreto, social, cultural, econômico, político e histórico. Paulo Freire nunca chegou a formular uma teoria sobre o currículo, mas deixou claro como este precisa ser e para que tipo de formação.

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39)

A partir desta ideia de educação humanizadora, emancipadora, libertadora de Paulo Freire abrimos o seguinte questionamento, ao longo da história da educação brasileira o que tem sido pensado para a educação, por quem e para quem? E o mais importante, com qual objetivo?

As questões acima levantadas nos remetem a uma reflexão: com previsão legal desde a promulgação da Constituição de 1988, por que somente agora, 20 anos depois, em plena crise estrutural do capitalismo se realiza um esforço

extraordinário para criação e aprovação da Base Nacional Curricular Comum.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS OBJETIVOS OCULTOS

A educação no Brasil tem por marco a criação das primeiras escolas de catequização no período do Brasil colônia, entre 1500 a 1822. A ação dos Jesuítas, missionários católicos destinados à ‘educação’ dos aborígenes brasileiros, tinha por objetivo impor práticas que visavam à europeização e a cristianização da América, inaugurando assim, a escola para os povos indígenas.

No período do Brasil império, entre 1822 a 1889 a educação é desenhada de acordo com a estrutura de classes, delimitando o direito à educação, a partir de uma ideologia de classes.

No Rio Grande do Sul (1875), no Colégio de Artes Mecânicas Para Ofícios, a lei mandava recusar matrículas das crianças pretas e aos escravos pretos ainda que libertos e livres. Em 1852, Gonçalves Dias no seu Relatório de Inspeção dizia: “Quero crer perigoso dar-se-lhes aos aldeados instrução. “O senador Oliveira Junqueira (1879) dizia: “Certas matérias talvez, não sejam conveniente para o pobre; o menino pobre deve ter noções mais simples”, a que o senador Teixeira Júnior acrescentou: “A grande massa deve ter apenas instrução elementar.” (MACHADO, 1987:47, In: LIMA, 1974)

Com o fim do Brasil Império e a ascensão da primeira fase do Brasil República, começa então, serem delineados os

primeiros esboços de uma política educacional estatal. Em 1890 é criado o Ministério da Educação, Correios e Telégrafos, mas esse não perdura por muito tempo, sendo a educação direcionada ao comando do Ministério da Justiça. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, neste período são fundadas várias escolas de ensino superior, bem como escolas de ensino primário e secundário, no entanto, como ressalta Piana “substancialmente pouco se alterou o quadro do sistema educacional” (PIANA, 2009, p. 62). Freitag afirma que, neste período, a educação “passa a ser paulatinamente valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção” (FREITAG, 2005, p. 138).

A década de 30 é marcada também pelo surgimento de uma grande geração de pensadores em educação como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Em 1932 a educação brasileira passa por uma forte e séria proposta de reestruturação educacional, alavancada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, movimento este escolanovista, que denunciava o atraso do sistema educacional brasileiro e a exclusão da maior parte da população ao direito à educação.

Como resultado deste movimento, a Constituição de 1934 pela primeira vez na história do Brasil estabeleceu a necessidade de um “Plano Nacional de Educação”. A Carta de 34 também estabeleceu as competências da Federação, dos Estados e dos Municípios com a educação, bem como, regulamentou as formas de financiamentos e cotas para e

educação. Determinou, ainda, a gratuidade do ensino primário e transformou o ensino religioso em matéria optativa.

Após, a segunda Guerra Mundial, o Brasil entra na fase de redemocratização. Com a Constituição de 1946, vê-se surgir um estado populista desenvolvimentista, fixando a necessidade de novas leis voltadas à educação, revitalizando o movimento em prol do ensino gratuito, universal e laico. Este movimento culminou na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024 de 1961. Como um dos pontos mais significativos desta lei pode-se destacar a flexibilidade de organização curricular, ou seja, não havia a imposição de um currículo fixo e único em todo o território brasileiro. A LDB/61 abria a possibilidade de currículos mais democráticos, com maior participação das instituições envolvidas, bem como, a singularidade das mais diversas regiões do Brasil.

Em 1964 com a implementação da ditadura militar no país, um estranho quadro passou a ser desenhado na educação brasileira. Ao contrário do que se esperava, o estado amplia o sistema de ensino, ampliação essa que também se estende ao ensino superior. Passa o ensino obrigatório de quatro para oito anos e cria ainda, as agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. As políticas educacionais desenvolvidas pelo Regime Militar tinham por objetivo o desenvolvimento econômico do país. Pressionado pelo processo capitalista em expansão o Brasil acaba por ceder às políticas e modelos

internacionais de educação. Neste período surge com extrema força impositiva o modelo liberal tecnicista de educação. Essa tendência político pedagógica surge primeiramente nos Estados Unidos que logo a impõe a todos os países da América Latina. No Brasil o modelo tecnicista é implementado por meio dos acordos MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A empresa norte-americana de consultoria acaba por determinar as diretrizes da educação brasileira por meio das Leis 5.540/68 que trata do ensino universitário e a Lei 5.692/71 referente ao ensino de 1º e 2º graus. Neste período é extinto a separação entre escola secundária e escola técnica, criando assim, o ensino profissionalizante. A nova pedagogia tecnicista inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem passa a moldar à educação as demandas da indústria e do mercado, na formação de mão-de-obra para o modelo capitalista de economia.

A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia os objetivos propugnados pelos governos dos generais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretivas no âmbito das reformas educacionais. (FERREIRA, BITTAR, 2008, p. 340).

Direcionado ao crescimento econômico do país é criado, em 1976, pelo Decreto nº 77.326 o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra, que era formado pelo Senai

(Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), Pimpo (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) e outros órgão de preparação profissional. Como bem afirma Santos (2000), o governo federal fazia a disponibilização dos recursos e os grupos formadores eram responsáveis pela execução dos programas de formação de mão-de-obra em cada estado e região do país. Através da Lei nº 6.297/71 as empresas que realizavam gastos com formação profissional recebiam descontos tributários. Santos (2006, p.) aborda que:

Em face de sua metodologia de qualificação – que não ultrapassava os patamares de um treinamento – canteiros de obras, campos agrícolas e o próprio chão de fábrica foram transformados em salas de aula. Bastava que houvesse, de um lado, os formadores capacitados, e de outro, trabalhadores pouco qualificados empenhados em se integrar à nova realidade do mundo do trabalho.

As políticas públicas educacionais tomaram uma nova forma a partir da Constituição de 1988, a chamada Constituição “Cidadã”. A educação passou a integrar o rol de direitos fundamentais, direitos esses inerentes a pessoa humana, como garantia fundamental dos direitos humanos. Passou assim, do direito da educação ao direito “à educação”. Bobbio (1992, p. 5) ressalta que esses direitos por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos do homem, caracterizados “por lutas em defesa de novas liberdades

contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

A Carta de 1988⁶¹ estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do estado e da família, tendo por função precípua a realização do ser humano, a formação cidadã para atuar no “Estado Democrático de Direito” e o mais importante prepará-lo para o mercado de trabalho. Apesar das políticas em educação continuarem pautadas no desenvolvimento econômico do país, a Constituição de 1988 deu um novo fôlego à educação, estabelecendo a gratuidade do ensino público, a obrigatoriedade do ensino fundamental, formas de acesso ao ensino superior, a do pluralismo pedagógico, a possibilidade de gestão democrática nas escolas, liberdade para criação dos currículos escolares a partir das orientações, parâmetros e planos nacionais de educação, programas de incentivo a pesquisa, ciência e tecnologia, aquisição de livros didáticos, entre outros. Portaria (1998) destaca que houve um salto de qualidade entre a CF 88 com relação às demais constituições, ressalta que a Carta de

⁶¹ 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. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

88 inova ao acrescentar mecanismos jurídicos para garantir a efetividade do direito à educação, mecanismos como, mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública.

A criação e promulgação da Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional marcou significativamente a trajetória da educação brasileira. Também, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, pelo importante papel desempenhado para formulação e aprovação desta lei, a LDB/96 regulamentou o ensino no país, trazendo inovações, importantes mudanças e avanços para a educação. Demo (2002) defende que apesar do que ele chama de ranços da nova LDB, muitos foram os avanços para a educação.

3 O USO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE CONVENCIMENTO E ACEITAÇÃO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A Constituição de 1988, em seu artigo 210, estabeleceu que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Importante ressaltar que a Constituição previa justamente a fixação de conteúdos “mínimos” para a formação da base comum curricular, deixando assim que os currículos pudessem ser construídos de forma mais democrática, e principalmente respeitando as diferenças e valores culturais de cada região brasileira. Um currículo que

deixa de levar em consideração as singularidades de cada contexto regional, não pode ser considerado um currículo humanizado e democrático.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, trouxe em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Nota-se que assim com na CF de 1988 a LDB traz uma flexibilização, possibilitando a diversificação dos currículos e concedendo autonomia na formação desses. Na expectativa de dar corpo a uma base nacional comum foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, primeiramente com ênfase ao ensino médio e depois contemplando o ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.⁶²

⁶² Informação em: Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)
Acesso: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acessado em: 31/12/2017.

Os objetivos traçados a partir dos PCNs visam o respeito às diversidades regionais e culturais, mas acima de tudo a uma formação cidadã. As metas e objetivos dos Parâmetros mal foram traçadas pelos estados e agora uma nova adequação se apresenta a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC e seu processo de elaboração integram 04 das 20 metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014 a 2024. Inicialmente elaborado em 2015, ganhou no ano de 2017 sua versão final. No ano de 2016, visando ganhar um aspecto democrático, foram realizadas várias discussões sobre a BNCC. No total foram realizados vinte e sete seminários, entre os meses de junho e agosto. Os seminários foram organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação (UNDIME). Impressionantemente o Conselho conseguiu em apenas três meses realizar todos os seminários necessários para um assunto tão importante e complexo. Ainda sobre os arautos de um processo proeminentemente “democrático”, um pouco mais de 9 mil⁶³ pessoas participaram de uma consulta pública, em um universo de mais de 207 milhões de brasileiros. Se considerarmos apenas os brasileiros aptos a votar teremos então 144 milhões de pessoas. Desta forma, os 9 mil

⁶³ Informação disponível em: <http://aprova.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 20/12/2016.

participantes correspondem a 0,00625% das pessoas aptas a votar no Brasil, ou seja, em um processo que irá afetar diretamente toda a população brasileira, porém, a maioria absoluta nem mesmo é ouvida.

Essa maioria absoluta agora precisa ser convencida que esta é uma mudança importante e que vai trazer transformações significantes que irão melhorar a qualidade da educação brasileira. Vários serão os mecanismos utilizados para que haja uma aceitação dessas mudanças, no entanto, os instrumentos mais importantes e poderosos são com certeza as mídias e seus mais diversos meios de comunicação. Prova da influência e do poder exercido pela *Mass Communication* é o valor gasto anualmente pelo governo brasileiro. Os gastos realizados são para divulgar as ações administrativas, publicidades de cunho educativo social, mas, também propagandas que visam conseguir aceitação popular para as políticas públicas implementadas, principalmente, aquelas impopulares e que afetam diretamente a grande maioria da população. Entre as mais polêmicas podemos citar: em 2016 a Lei da Terceirização; em 2016 e 2017 a Reforma Trabalhista e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, vinculada às questões de educação; e no ano de 2017 a Reforma da Previdência ligada ao Ministério do Trabalho e Previdência social.

Apenas, no ano de 2016 os gastos do Governo Federal em publicidade ficaram em torno de 1 bilhão e 500 milhões de

reais ⁶⁴, os dados são da própria Secretaria Especial de Comunicação Social – SECOM. Em comparação com o mês de dezembro de 2015, o mês de dezembro de 2016 teve um aumento de mais de 106% com gastos em propaganda do governo. Harold Lasswell (1938), sociólogo, cientista político e teórico da comunicação aponta que a propaganda como uma sugestão direta é capaz de manipular as crenças, influenciando as ações e atitudes do receptor. O teórico expõe que os meios de comunicação de massa são instrumentos utilizados para unificar a forma de pensar das pessoas.

É Lasswell que justamente apresenta uma das primeiras definições de propaganda: “se refere unicamente ao controle da opinião pública por símbolos significativos, ou, para falar mais concretamente, por histórias, boatos, relatórios, retratos e outras formas de comunicação social” (LASSWELL, 1938, p. 8-9).

Harold Lasswell fazia parte da escola *Mass Communication Research*, que tem por objetivo a avaliação dos efeitos da comunicação com fins práticos. Seus estudos sobre o impacto da publicidade e o controle da opinião pública analisavam os efeitos políticos, sociológicos e psicológicos causados nas pessoas. Essa relação indivíduo, sociedade, meios de comunicação de massa e política é o ponto principal da análise de Lasswell, em seu modelo comunicacional o teórico avalia: Quem? Diz o que? Através

⁶⁴ Informação: <http://www.secom.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/quem-e-quem>. Acesso em: 11 dez. 2017.

de qual canal? Para quem? Com quais efeitos? Bulegon (2009, p. 4) explica:

A pergunta Quem? compreenderia a análise do controle sobre o que é difundido, enquanto Diz o quê? seria a parte que trata sobre a análise do conteúdo, Em que veículo? trataria da análise dos meios da comunicação, e, enfim, Com que efeito? é responsável pelos outros setores: análise da audiência e dos efeitos.

Harold Lasswell (1938, p. 03), em seus estudos e pesquisas sobre a propaganda e seus efeitos, destaca que “a propaganda é um problema muito mais sério do que se pensa”. Em suas obras Lasswell adverte que o poder da mídia de massa não pode ser subestimado. A Teoria da Persuasão ou Teoria Empírico-Experimental, desenvolvida pelo psicólogo político Harold Lasswell, traçou uma linha de modelo de persuasão dos destinatários das mensagens, analisando a relação mecanicista e imediata entre estímulo e resposta. Com esta teoria Lasswell comprovou que é possível persuadir o destinatário quando a mensagem se molda aos fatores individuais que são ativados automaticamente pelo destinatário ao receber e interpretar a mensagem.

Dentro do campo da psicologia, Lasswell como fundador da psicologia política, avaliou como as propagandas políticas influenciavam a opinião pública, manipulando as informações. Arguia que: “Uma vez que o rádio reflete os interesses de uma sociedade individualista, existirão programas de fundo “psicológico”, devotados a explicação e

a manipulação da natureza humana” (LASSWELL, 1948, p. 246). O autor destaca ainda que:

[...] Por isso, a promessa da “psicologia” na escala de interesses de pessoas inseguras; por isso, a verdade na predição de que, ao passo que os meios de comunicação de massa, na sociedade individualista refletem o sentimento popular, eles devem se preocupar com a psicologia – de alguma forma todos os momentos; de uma maneira mais extensa, em tempos de insegurança geral. (LASSWELL, 1948, p. 247)

A insegurança das pessoas abordada por Lasswell, bem como, o alerta para as consequências da comunicação de massa em uma sociedade individualista nos remetem aos “Estudos de Conformidade” desenvolvida pelo psicólogo polonês Solomon Asch. Os estudos de Asch também ficaram conhecidos como “A unanimidade burra de Solomon Asch”. A pesquisa do psicólogo polonês era baseada em questionamentos sobre a capacidade de raciocínio lógico frente a forças sociais que configuram as opiniões e atitudes das pessoas. Asch buscou comprovar com seus experimentos que nós temos uma tendência a aceitar o errado unicamente por conformidade ao grupo, para sermos iguais aos outros, ou não sermos diferentes. Fazer parte do grupo, conseguir se integrar ao ambiente homogêneo, são motivos pelos quais segundo Solomon Asch, as pessoas abrem mão da capacidade de raciocínio para agir de forma burra. Todos querem copiar o padrão hegemônico de vida, de consumo, de relacionamentos. Os indivíduos abrem mão de sua vida,

gostos, personalidade e adotam preferências induzidas pela sociedade, seja na moda, na alimentação, no estilo de vida, não percebem que fazem parte de um inconsciente coletivo. Para Asch (1955) o processo social sob o domínio do conformismo é um processo social poluído.

[...] o indivíduo renuncia a capacidades de que depende sua atuação como um ser que pensa e sente. O fato de termos verificado que a tendência para o conformismo é tão intensa em nossa sociedade que o fato de jovens razoavelmente inteligentes e bem intencionados se disporem a dizer que o branco é preto é algo que deve causar preocupação. Desperta perguntas quanto às nossas formas de educação e a respeito dos valores que orientam nossa conduta. (ASCH, 1955, p. 31-35)

Solomon Asch (1971) aborda que todo tipo de comunicação que ocorre nas relações sociais é envolto por influências. As propagandas possuem uma mensagem a ser disseminada, com objetivos específicos como resposta. Nada é feito desentencionadamente. A educação é feita em um determinado molde para um determinado grupo, com o objetivo de alcançar um determinado fim. Usar os meios de comunicação de massa para convencer as pessoas que essas ações são boas que darão resultados positivos é um meio não apenas de persuasão ou de conformidade com aquilo que é posto, mas principalmente de implementar políticas educacionais polêmicas não sob críticas e protestos, mas sob a aceitação e mansidão popular. Essas são as típicas características do modelo capitalista de sociedade em que

vivemos, onde a educação é elaborada de forma a manter e fortalecer esse sistema seletivo e excludente por natureza.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS POLÊMICAS FRENTE AOS GASTOS DO GOVERNO FEDERAL COM AS MÍDIAS

A Base Nacional Comum Curricular é a política educacional mais polêmica dos últimos 10 anos. Ela determina que 60% do currículo das escolas sejam fixos em todos os Municípios e Estados. Sob a argumentação de, assim, o Brasil melhorar e fortalecer o aprendizado dos alunos. É preciso levar em consideração os reais objetivos por traz de toda essa mudança no currículo educacional, conforme Herkenhoff (1987, p.8), "educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política". Essa política descrita por Herkenhoff não é apenas uma política nacional, mas uma política inserida no contexto global, comandada por políticas externas de países ricos que fazem de nosso território o canteiro para suas fortunas. Como destaca Ranieri (2000, p. 37) "a natureza pública da educação se afirma em função dos interesses do estado e do modelo econômico, como também por constituir eficiente mecanismo de ação política". A educação como pauta das políticas internacionais, agora com aprovação da BNCC passa ao currículo das escolas brasileiras o perfil, o molde de educação a ser realizado. Paulo Freire não nos deixa esquecer que o projeto pedagógico é político, e,

portanto, está embebido da ideologia que no momento detém o poder.

[...] tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1991, p.44)

A partir de 2019 a BNCC deverá estar obrigatoriamente sendo base de todos os currículos das escolas brasileiras. As mudanças, segundo o MEC, visam fortalecer principalmente as competências direcionadas ao aprendizado da Língua Portuguesa e da Matemática. Os estados e municípios perdem a liberdade de escolha da língua estrangeira a ser ensinada, como era previsto no artigo 26 § 5º LDB/96, que estabelecia: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, **cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição”. (Grifo Nosso)

Com a nova redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017, a comunidade escolar perdeu a autonomia de escolha da língua estrangeira moderna a ser ofertada nas escolas públicas, sendo agora obrigatório o ensino da língua inglesa: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Uma mudança drástica e

impositiva, que abre muitos questionamentos quanto à obrigatoriedade da língua inglesa e os motivos que levou o governo federal a essa mudança na estrutura da educação brasileira. Stuart Hall (1997, p.40) destaca que: “Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”. Tavares (2006) aborda que a linguagem e cultura, estão inseridos em uma relação histórica, identitária e ideológica; para a autora, ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica. A autora destaca ainda que, “Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica” (TAVARES, 2006, p.9).

A escolha de uma de terminada língua estrangeira para compor a base nacional comum curricular, nos leva de volta a questão dos currículos ocultos e as verdadeiras intenções imbuídas por trás do aparente currículo educacional. As representações sociais, políticas e principalmente econômicas fazem parte integrante dos currículos, para Peter McLaren é através justamente dos currículos ocultos que as ideologias dominantes são enxertadas.

O currículo oculto lida com os modos tácitos pelos quais o conhecimento e o comportamento são construídos fora dos materiais do curso comum e lições previamente agendadas. É uma parte da “imprensa” burocrática e administrativa da escola – as forças combinadas pelas quais os estudantes

são induzidos a consentir com as ideologias dominantes e práticas sociais relacionadas à autoridade, ao comportamento e à moralidade. (MCLAREN,1997, p. 216)

McLaren toca no ponto mais delicado, as escolhas na formulação dos currículos, ou seja, aquilo que é colocado, ou retirado do currículo, ou aquilo que se almeja com determinado currículo, mas não está exteriorizado, são as partes implícitas, que demonstram a realidade por trás das máscaras na educação.

Essas mudanças da educação não precisam ser aceitas pela população, porém é preciso que a população não se manifeste contra elas. Uma boa estratégia utilizada pelo Ministério da Educação são as propagandas. Harold Lasswell (1938, p.89) afirma que, “A propaganda é preocupada com a administração das opiniões e atitudes pela manipulação direta das sugestões sociais mais do que a alteração de outras condições de ambiente ou do organismo”.

Para a aprovação da BNCC várias foram as peças produzidas para veiculação dia e noite nos mais diversos meios de comunicação. A tabela abaixo traz os gastos do Ministério da educação com Publicidade nos últimos 12 anos, sendo o maior valor já gasto o do ano de 2016, 31 milhões 354 mil 685 reais e 18 centavos. Curioso que o maior gasto nos últimos anos com publicidade pelo Ministério da Educação tenha sido justamente no período de discussão para aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

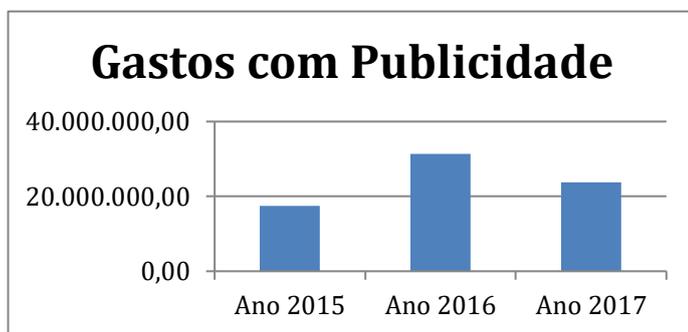
ANO	GASTOS
2006	R\$ 9.588.976,68
2007	R\$ 7.979.175,90
2008	R\$ 17.570.226,01
2009	R\$ 28.677.806,58
2010	R\$ 21.462.200,33
2011	R\$ 26.337.428,69
2012	R\$ 30.179.039,16
2013	R\$ 16.174.910,52
2014	R\$ 28.946.484,27
2015	R\$ 17.456.144,36
2016	R\$ 31.354.685,18
2017	R\$ 23.713.928,73

Fonte: Produção própria com dados obtidos do MEC.

Em 2017 faltaram os valores gastos nos meses de novembro e dezembro, pois esses ainda não haviam sido divulgados. Os números apresentados na tabela deixa claro que, na contramão, dos inúmeros cortes em pesquisa, tecnologia, infraestrutura; os gastos com publicidade aumentaram. Como exemplo de cortes na educação, podemos citar a aplicação de recursos nas Universidades Federais no ano de 2017, ao invés de investimentos, houve um corte que pode chegar a 15% nos gastos com funcionamento e 40% em obras, além dos cortes em pesquisas voltadas a saúde, ciências e tecnologias.

Os gastos com a publicidade da BNCC podem ser justificados, uma vez que a intenção do Governo Federal é exatamente multiplicar o número de pessoas favoráveis às mudanças educacionais. Lasswell (1927, p.630) salienta que, “o problema da propaganda é multiplicar todas as sugestões favoráveis para as atitudes que ela deseja produzir e fortalecer, e restringir todas as sugestões que sejam desfavoráveis a essas atitudes”.

O gráfico abaixo deixa mais visível a discrepância dos gastos com publicidade entre os anos de 2015, 2016 e 2017.



Fonte: Produção própria com dados obtidos do MEC.

Importante ressaltar que os gastos de 2017, ano em que se deu a aprovação da BNCC os gastos com publicidade pelo Ministério da Educação já eram altos, mesmo, sem computarmos os meses de novembro e dezembro. Estes dados que ainda não foram divulgados pode fazer com que 2017

tenha gastos que fiquem próximos aos do ano de 2016, ou mesmo que superem este.

Para ganhar apoio para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular o Ministério da Educação remanejou 295 mil reais para bancar vídeos em seis canais do YouTube, entre eles os canais: Rafael Moreira, Malena, Você Sabia?, Pyong Lee, T3ddy e Rato Borrachudo.⁶⁵ As informações são do portal G1 de Notícias do dia 17 de fevereiro de 2017 e também, da Folha de São Paulo da mesma data. De acordo com matéria do G1, “No caso dos youtubers, assinantes dos canais chegaram a apontar que as informações foram veiculadas sem o aviso de que se tratava de posts patrocinados que não revelavam, necessariamente, a opinião dos influenciadores digitais”.⁶⁶

Na tabela abaixo realizamos um comparativo entre os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Mês	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017
Setembro	R\$ 377.822,70	R\$ 1.161.617,13	R\$ 4.929.600,77
Outubro	R\$ 2.613.021,12	R\$ 1.576.414,21	R\$ 2.543.618,66

⁶⁵ Informação disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml> Acesso em: 03/01/2018.

⁶⁶ Idem

Novembro	R\$ 772.530,46	R\$ 2.197.048,78	Não divulgado
Dezembro	R\$ 2.735.344,90	R\$ 7.266.218,02	Não divulgado
TOTAL	R\$ 6.498.719,18	R\$ 12.201.298,14	R\$ 7.473.219,43

Fonte: Produção própria com dados obtidos do MEC.

O mês de setembro de 2015, em comparação com o mesmo mês de 2017, nos mostra uma diferença de gastos de 4 milhões 551 mil 778 reais e 07 centavos. Ao compararmos novembro de 2016 com novembro de 2017, verificamos um gasto do Ministério da Educação de 4 milhões 530 mil 873 reais e 12 centavos a mais que o mesmo período em 2015. Os números ficam bem equiparados nos meses de outubro dos três anos, no entanto, ao somarmos os gastos desses três meses e compararmos com os três anos, percebemos uma significativa diferença. No total avaliando os três meses, em 2016 teve o maior gasto com publicidade chegando a uma diferença em comparação com 2015 de 5 milhões 702 mil 578 reais e 18 centavos. Convencer a população de que as novas políticas educacionais são realmente boas para o povo, está custando bem caro, principalmente nos dois últimos anos.

A publicidade governamental faz parte das ações de qualquer governo, sejam essas publicidades de cunho informativo ou educador; sejam as de prestação de contas; as de exposição dos trabalhos realizados, executados; ou ainda, aquelas de caráter oculto, com objetivos específicos. Segundo Lasswell (1938, p. 14-15) a verdade “é que todos os governos estão engajados em algum tipo de propaganda como uma de

suas funções comuns nos tempos de paz. Eles empregam a propaganda em nome de seus amigos diplomáticos ou contra seus antagonistas, e isso é inevitável”. Lasswell falava das propagandas empregadas durante as grandes guerras mundiais e do pós-guerra, no entanto, hoje ao analisarmos as publicidades governamentais, percebemos que os governos ainda se utilizam das mesmas táticas. Em se tratando da educação podemos comparar os “amigos diplomáticos” citados por Lasswell com os amigos diplomáticos do governo brasileiro, mais especificamente o Banco Mundial que ao mesmo tempo em que faz largos empréstimos no processo educacional, dita às regras, os critérios, metas e políticas para a educação brasileira. É o Banco Mundial que diz onde, em que, quando e quanto o país deve investir em educação. As linhas de investimento do Banco Mundial em países como o Brasil, não nascem no caráter humanitário de redução de desigualdades e da pobreza, mas sim, na expansão do neoliberalismo em escala mundial. Cruz (2003, p. 58) destaca que:

Na década de 70, com o acelerado processo de globalização da economia, as teorias monetaristas neoliberais passam a influenciar as economias, alcançando hegemonia nas décadas seguintes. Neste período, o Banco Mundial e o FMI passam a oferecer aparato ideológico e político para a expansão do neoliberalismo em escala mundial.

A política neoliberal é bem eficiente em países como o Brasil em que os baixos investimentos em educação,

proporcionam de forma rápida e barata mão-de-obra qualificada. Afinal, é assim que os países ricos mantêm seus canteiros de produção. Saber ler, escrever, um pouco de matemática e claro falar inglês, de outra forma como as pessoas irão trabalhar nas montadoras internacionais. Ao mesmo tempo desarticula as formações acadêmicas de qualidade, transformando as universidades públicas em privadas, minando os campos de pesquisa, deixando de investir em conhecimento científico e tecnologias. E finalmente o golpe de misericórdia, tira das escolas a obrigatoriedade do ensino de disciplinas como a filosofia, sociologia e torna obrigatória a oferta da disciplina de ensino religioso em todas as escola do Brasil. É importante ressaltar que a geração de novos conhecimentos de forma crítica, transformadora e libertadora não faz parte dos objetivos estabelecidos para a educação brasileira.

O caderno de política do jornal “Estadão” do dia 21 de julho de 2016, trouxe em sua manchete que os gastos do Governo Federal subiram 65% no primeiro trimestre de 2016 em comparação com 2015.⁶⁷ A matéria apontava ainda que em abril de 2016 foram destinados 79 milhões e 900 mil reais para publicidade, praticamente o dobro (98%) do mesmo mês em 2015. A notícia esclarecia que em julho de 2016 foram

⁶⁷ Informação disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,publicidade-do-governo-cresce-65-no-semester,10000064138> Acesso em: 03 jan. 2018.

gastos 82 milhões e 100 mil reais, valor 50% superior ao mesmo mês de 2015.

Os gastos do governo federal com publicidade em dezembro de 2016, foi 106% maior em comparação com o mesmo mês no ano de 2015.⁶⁸ Segundo o site de notícias “Pragmatismo Político” de 05 de janeiro de 2017, o Governo de Michel Temer bateu todos os recordes com gastos em publicidade, citando como exemplo, um dos casos mais polêmicos, que envolveu a revista ISTOÉ. De acordo com a notícia vinculada na página, no mesmo mês em que a revista concedeu a Michel Temer o prêmio de “Homem do Ano”, a ISTOÉ recebeu um valor que nunca havia recebido antes.

Na tabela abaixo realizamos levantamento de alguns gastos do Governo Federal com Publicidade. Ressaltando que consta na lista apenas os meios de comunicação mais relevantes.

Mídia	Ano 2016	%
Grupo Globo	R\$ 35.883.812	23,5%
TV Globo	R\$ 31.681.725	20,7%
TV Record	R\$ 11.950.110	7,8%
SBT	R\$ 9.563.895	6,3%
Facebook	R\$ 6.492.750	4,2%
Band	R\$ 5.066.239	3,3%

⁶⁸ Informação disponível em:

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/01/governo-temer-recorde-gastos-publicidade.html> Acesso em: 02/01/2018.

Veja + Caras	R\$ 3.299.689	2,2%
Folha + UOL	R\$ 2.865.770	1,9%
Twitter	R\$ 1.756.287	1,1%
Veja	R\$ 1.725.996	1,1%
UOL	R\$ 1.655.245	1,1%
Redetv	R\$ 1.631.556	1,1%
Infoglobo	R\$ 1.598.559	1,0%
Revista Caras	R\$ 1.573.996	1,0%
Yahoo!	R\$ 1.262.862	0,8%
Folha de São Paulo	R\$ 1.210.525	0,8%
Revista Época	R\$ 1.061.337	0,7%
Rádio Excelsior (Globo)	R\$ 942.685	0,6%
Estadão	R\$ 844.942	0,6 %
AOL	R\$ 820.805	0,5%
Rádio Globo	R\$ 599.505	0,4%
Correio Brasiliense	R\$ 466.899	0,3%
Istoé	R\$ 386.649	0,3%
Jornal Zero Hora	R\$ 337.118	0,2%
EBC	R\$ 238.048	0,2%

Fonte: Produção própria com dados obtidos da SECONS.⁶⁹

⁶⁹ Informação disponível em: SECOM
<http://sistema1.planalto.gov.br/secomweb2/demanda/execucaocontratual/consulta>
 Acesso em: 22 dez. 2017.

É absurdamente claro que o grupo Globo fica com a grande maioria de todos os recursos destinados a publicidade governamental. Desta forma não há que se estranhar que os mais diversos meios de comunicação deste grande grupo apoiem diretamente as ações e políticas polêmicas do Governo Federal, com amplos espaços e destaques em seus jornais, sites e programas de grande audiência. Essa é uma parceria que acaba possibilitando que o governo aprove todas as medidas postas em discussão por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo que foi apresentado até o momento concluímos que não seja coincidência ou mero acaso o acentuado aumento dos gastos em publicidade do Governo Federal nos últimos dois anos. Ao analisarmos os gastos neste período e as políticas polêmicas que foram discutidas e aprovadas percebemos uma elevação de mais de 100%.

Em específico analisamos os gastos do Ministério da Educação entre 2015 a 2017, período este de muitas críticas e discussões em torno da criação da Base Nacional Comum Curricular. Essa base que trouxe muitas mudanças no currículo das escolas, entre elas fixou um currículo comum, retirou a obrigatoriedade de disciplinas importantes e fundamentais como filosofia e sociologia, retirou a autonomia da escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar,

tornando a língua inglesa disciplina obrigatória e também tornou obrigatória a oferta da disciplina de religião.

Os gastos com a publicidade da BNCC tem uma lógica objetiva, uma vez que a intenção do Governo Federal é exatamente multiplicar o número de pessoas favoráveis às mudanças educacionais.

A publicidade governamental faz parte das ações de qualquer governo, sejam essas publicidades de cunho informativo ou educador; sejam as de prestação de contas; as de exposição dos trabalhos realizados, executados; ou ainda, aquelas de caráter oculto, com objetivos específicos, como é o caso bem evidente da Base Nacional Comum Curricular. É preciso levar em consideração os reais objetivos por traz de toda essa mudança no currículo educacional, uma vez que, essas são as típicas características do modelo capitalista de sociedade em que vivemos, onde a educação é elaborada de forma a manter e fortalecer esse sistema seletivo e excludente por natureza.

REFERÊNCIAS

ASCH, Solomon E. **Opiniões e Pressão Social**. Scientific American, novembro, p. 31-35, 1955.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Gastos com Publicidade**. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gastos-com-publicidade>> Acesso em 20/11/2017.

_____. Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão. **Orçamento Anual de 2016**. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/orcamento-federal/orcamentos-anuais/orcamento-anual-de-2016-1/orcamento-anual-de-2016>> Acesso em 02/09/2017.

BULEGON, Bruna Martins.; MORTARI, Elisângela Carlosso Machado **A Contribuição do Mass Communication Research para as Teorias das Relações Públicas**. Trabalho apresentado no XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba/PR, 04 a 07 de setembro de 2009. Disponível em: https://azslide.com/bruna-martins-bulegon-2-elisangela-carlosso-machado-mortari-3-universidade-feder_59d137141723dd98c7b8fb84.html Acesso em 31/12/2017.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Educar em Revista, núm. 22, 2003, p. 51 - 75, Universidade Federal do Paraná Brasil.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 2002.

FERREIRA JR, Amarildo; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos Cedes, vol. 28, n. 76, p. 333-355, Set./Dez., 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.>> Acesso em: 28/12/2017.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- FREITAG, Barbara. **Estado, Escola & Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.
- HALL, Stuart. “**The work of representation**”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- HERKENHOFF, J. B. **Constituinte e Educação**. In: RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. Jus Navigandi, Teresina, n. 641, 2005.
- LASSWELL, Harold. "The Propaganda Technique of the Pamphlet on Continental Security" in: *Psychiatry* 1. 1938.
- LASSWELL, Harold. “The Theory of Political Propaganda” in *American Political Science Review*, vol 21. Chicago: University of Chicago Press, 1927.
- LIMAVERDE, Patrícia. **Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo**. Revista do Instituto de Estudos Sócio- ambientais - UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>> Acesso em: 20/11/2017.
- MACHADO, L. Zannoto. **Estado, Escola e Ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Do PIPMO ao PRONATEC: história e atualidade das políticas nacionais de formação da classe trabalhadora**. Observatório em Debate, n.2, dez., p. 2-26, 2015.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>> Acesso em: 03/06/2017.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização.**

SciELO Books, São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>> Acesso em: 20/11/2017.

SANTOS, M. I.; RODRIGUES, R. O. **Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).**

Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em:

<<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65/41>> Acesso em: 31/12/2017.

SANTOS, Thayene da Costa Campos. **Educação profissional em cena: uma análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (pronatec) e suas implicações para a formação humana.** Mestrado em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 2001.



FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO: UM DIÁLOGO SOBRE A EXISTÊNCIA

**Profa. Dra. Carmen Tereza Velanga
Euliane da Silva Gonçalves**

RESUMO

Com uma metodologia bibliográfica este artigo trata do conceito Relação na intersecção entre o pensamento de Buber e Mílovic. A pesquisa, de cunho bibliográfico, foi realizada em dezembro de 2017, com o objetivo de demonstrar em que ponto o pensamento personalista de Buber, onde a pessoa é pensada em suas relações pode ajudar em argumentos a favor da Filosofia da Comunicação. Nesta o fundamento da filosofia se firma na linguagem intersubjetiva. Para isto, primeiramente uma visão geral sobre o cada um dos autores em questão. Depois, como resultado alcançado nesta reflexão, mostra que a racionalidade intersubjetiva de Mílovic se realiza no ambiente criado pelo diálogo fundamentado por Buber.

Palavras-chave: Filosofia da comunicação. Comunidade. Linguagem. Intersubjetividade. Relação.

INTRODUÇÃO

O método utilizado para esta pesquisa foi o bibliográfico. Os livros fundamentais para realizar esta façanha foram as duas principais obras dos autores em questão. De Buber a obra consultada foi ‘Eu e Tu’ pois nas palavras de Zuben “... representa, sem dúvida, o estágio mais completo e maduro da Filosofia do diálogo de Martin Buber...” (in BUBER, 1974, XL). No caso de Mílovic foi ‘Filosofia da Comunicação: para uma crítica da modernidade’, na qual se encontra o resultado de várias produções de seu pensamento e experiência.

A relevância de Martin Buber está em ser conhecido como o filósofo do encontro. Ele não se deixa aprisionar em estereótipos. Instaura uma antropologia filosófica centrada na relação. Esta se manifesta na linguagem na qual é possível identificar que a pessoa se realiza em relações autênticas construídas pela via do diálogo. Esta maneira de pensar não é fruto de devaneios em escritórios, mas de seu compromisso com o povo judeu, de sua militância em defesa da vida.

Mílovic é importante, não apenas por ser – atualmente – professor titular da renomada Universidade de Brasília, mas por conseguir ir além do solipsismo subjetivista da modernidade e demonstrar que o fundamento da filosofia é a comunicação, ou seja, uma linguagem entre humanos, intersubjetiva. Logo, realizar um diálogo entre Buber e Mílovic, possibilita ganhar a antropologia vinculando-se ao novo paradigma da filosofia na atualidade e este ganha ao reforçar sua argumentação com o pensamento reconhecido como base para o diálogo.

O tema é relevante, pois esclarece mais o pensamento de dois grandes autores da Filosofia com o recurso da comparação. Traz informações apresentadas de maneira clara e didática, e, elas certamente ajudam aqueles que estão estudando e procurando saber algo sobre estes dois pensadores e a própria existência. Quem sabe a especificidade do pensamento deles pode trazer reflexões sobre como conquistar uma qualidade de vida melhor já que ambos

propõem ajudar a pessoa a viver de uma forma mais consciente.

Este assunto contribui com a argumentação da Filosofia da Comunicação como paradigma filosófico para uma nova realidade que está nascendo e ainda não percebida com muito clara por muitos.

1 ASPECTOS GERAIS DO PENSAMENTO DE MÍROSLAV MÍLOVIC

Míroslav Mílović é iugoslavo, nascido em 1955, e é verticalizado em filosofia. Deixou seu país comunista por não conseguir perceber que a classe no poder estivesse realizando o projeto da autogestão proposta por Marx. Além de lecionar na Iugoslávia lecionou na Turquia, Espanha e Japão.

Ele realiza muitas pesquisas comparando a tradição com o mundo contemporâneo. Nelas reflete sobre – entre tantos outros temas autores – a política a partir de Aristóteles, a liberdade a partir de Santo Agostinho, o social a partir de Marx, a linguagem baseando-se em Habermas e a importância do outro por meio de Derrida. O fato de atualmente ser professor titular na de Direito da UNB mostra seu compromisso com a transformação da realidade. Pois as ideias devem se materializar no sistema legal para conduzir a sociedade. Uma sociedade de pessoas que desprezam a política pois não valorizam verdadeiramente o outro, a relação social com o diferente.

Doutorou-se, em 1987, na Alemanha sob a orientação de Karl Otto Apel com a tese “Subjetividade e Comunicação” Defendeu na tese de Doutorado de Estado em Paris, 1990, sob a orientação de Janine Chanteur, a tese “Razão Teórica e razão Prática e suas Relações com a Comunidade Ética e Política”. Escreveu ainda os livros intitulados “Argumento Reflexivo”, em 1989, “Ética e Discurso”, em 1992, e “Crítica e Autoridade”, em 1997. O livro “Filosofia da Comunicação: para uma Crítica da Modernidade”, publicado em 2002, é a epifania do amadurecimento de sua busca epistemológica. Por isso esta obra pode ser referência para entender seu pensamento.

Para Mílovic a modernidade é estigmatizada pelo sujeito como centro de tudo. É um monólogo. A partir de Descartes o sujeito é o centro para certeza, Kant e Hegel reafirmam a relevância da subjetividade e atualmente o capitalismo liberal exacerba esta realidade com o egoísmo individualista. Perante esta realidade o diálogo desponta como um caminho alternativo para sociedade e a Filosofia.

A linguagem, tomada como o novo paradigma filosófico, assinala a ideia da estrutura social da mente, o que implica a intersubjetividade, e não apenas a estrutura mental interna de nossas faculdades espirituais [...]. O imperativo não será mais baseado na boa vontade [como queria Kant], mas na comunicação como a nova perspectiva de determinação da racionalidade [...]. Ao invés de prescrever como válida para todos uma máxima que se deseja impor como lei universal, eu estou agora obrigado a apresentar essa máxima aos participantes da comunicação, para que se

estabeleça, através do consenso, sua validade universal. (MÍLOVIC, 2002, p. 262-263).

Nisto, ele reafirma, como Wittgenstein⁷⁰, a linguagem como novo paradigma filosófico. Contudo, Wittgenstein não consegue detectar a dimensão comunicativa essencial da linguagem. É por meio da pragmática da linguagem que se reconhece a estrutura comunicativa do pensamento (MÍLOVIC, 2002, p. 295).

Para Mílovic (2002, p. 208), a pragmática da linguagem além de ser uma teoria da argumentação e de suas premissas ética, é, outrossim, teoria da mente com suas consequências sociais e teoria da ciência como constituição da experiência.

Não basta mais um sujeito isolado para auto determinar algo. É necessário considerar os outros como sujeitos participantes de igual para igual e assim chegar ao consenso. Em outro trecho Mílovic esclarece a ideia de comunidade de comunicação onde este consenso é construído, “a ideia da comunidade de comunicação pressupõe como estrutura normativa fundamental, o reconhecimento dos outros como participantes igualitários da

⁷⁰ Judeu, nascido na Áustria em 1889, falecido na Inglaterra em 1951. Foi herdeiro de uma grande fortuna que depois de ter sido prisioneiro de guerra, se desfez dela e foi realizar a vida no cotidiano dos desprovidos da riqueza material. Foi um dos principais autores da virada linguística na filosofia do século XX. Participou do Círculo de Viena. Suas principais contribuições foram feitas nas áreas da lógica, da filosofia da linguagem, da matemática e da mente. É considerado o pai da filosofia da analítica da linguagem.

comunicação para resolver as reivindicações de validade já estipuladas [...]. (p. 228).”

Na comunidade de comunicação os participantes não podem se tratar como objetos, e sim como sujeitos para definirem o que é racional. Esta premissa é fundamental para um discurso racional e por isso base para racionalidade.

Ao invés da relação sujeito-objeto, tem-se agora a relação sujeito/co-sujeito. O que está claramente pressuposto em qualquer argumento que faça sentido é a ideia da comunidade de comunicação, ao passo que o que está indiretamente pressuposto é a ideia de comunidade de comunicação ideal. É ela que nos permite afirmar o que declaramos como verdadeiro [...], correto [...], sincero [...] e compreensível. (p. 206-207).

Para Mílovic (2002) a filosofia da comunicação vai além do monólogo da subjetividade instaurada pela modernidade e se funda na intersubjetividade que leva a solidariedade, fruto de uma razão dialógica. Ao invés da relação sujeito-objeto, tem-se agora a relação sujeito *versus* sujeito. Nisto, a comunidade de comunicação é a ideia pressuposta em qualquer argumento que faça sentido.

A comunidade de comunicação permite afirmar como (1) verdadeiro o que está relacionado ao mundo objetivo, o (2) correto ao mundo social, (3) sincero ao subjetivo e como compreensivo (MÍLOVIC, 2002). Por meio dela especificam-se regras de ação para uma responsabilidade que é coletiva. Com isto ele favorece uma ética no qual é denominada de ética do discurso. Esta defende bases para um diálogo sem coerção na comunidade.

Nisto é possível entender com Mílovic, que o indivíduo se torne sujeito atuando na comunidade de comunicação real – a que acontece aqui e agora – e assim vá concretizando a comunidade de comunicação ideal – o futuro presente na atuação do sujeito.

Desta forma, para o autor, não estamos em uma modernidade centrada no sujeito. Cada época cumpre seu papel dentro dos limites epocais que possui. Estes limites científicos, econômicos, religiosos, sociais... da modernidade se modificaram. Então é possível pensar a época em que vivemos como algo que não é a modernidade. Podem chamar de modernidade líquida, de pós-modernidade... o fato é que não é mais modernidade tal como era.

O fato de não ser o que era não quer dizer que não contenha nada do que já foi. Há uma continuidade e descontinuidade na história. É um erro pensar que nada muda como pensar que tudo muda. Do projeto de razão onipotente, onisciente subjetiva da modernidade permanece a razão. Esta é valorizada em suas outras dimensões, que não deixar de ser racional. Mesmo o instinto, no ser humano passa pelo tempero da razão.

Na atualidade a filosofia do diálogo resgata a relevância da razão em sua dimensão intersubjetiva. Ou seja, a racionalidade é valorizada não apenas na dimensão de um único sujeito, mas na relação entre os sujeitos / co-sujeitos. Este aspecto não estava em evidencia nos grandes pensadores da modernidade: Kant, Hegel, Descartes...

Mílovic defende que para pensar as novas condições da racionalidade – presente em cada época da história do homo sapiens – é necessário outro modelo filosófico. Este é o da intersubjetividade. A crítica a racionalidade moderna não termina em uma negação dela mesma, mas na valorização de um outro tipo de racionalidade (MÍLOVIC, 2002). A filosofia da comunicação desponta como uma alternativa, pois vai além do monólogo da subjetividade moderna.

A frente será exposto o pensamento de Buber, para ajudar a compreender em que medida é possível utilizar suas reflexões neste novo tipo de racionalidade.

2 NOÇÃO GERAL DO PENSAMENTO DE BUBER

Martin Buber era judeu de um movimento judaico chamado hassidismo⁷¹. Viveu do ano de 1878 à 1965. Nasceu em Viena e morreu em Jerusalém. Militante do movimento sionista que defendia os interesses judeus no mundo em especial a criação de um estado específico. Filósofo, escritor, teólogo e líder político. Seu pensamento foi influenciado especialmente por Kant, Kierkegaard e Nietzsche. Em Berlim, 1901, foi estudante de Dilthey e, em 1904, titulou-se como doutor em Filosofia. Em 1916 fundou “O Judeu”, um

⁷¹ As primeiras manifestações deste movimento é datada de dois séculos a. C.. Hassidismo tem como raiz hassid e significa piedoso. Buscava cultivar a serenidade, a generosidade e o ascetismo. Maiores detalhes disponível em <<https://www.infoescola.com/religiao/hassidismo-2/>> e <<http://judaismohumanista.ning.com/forum/topics/o-hassidismo-como-visao-de>>. Acesso em 15 dez.2017.

revista semana publicada na Alemanha. Foi editor desta revista até 1924. Em 1923 Lecionou História das Religiões e Ética Judaica em Frankfurt e escreveu sua mais famosa obra, “Eu e Tu”. Sofreu pela perseguição nazista. Mesmo assim, foi embora da Alemanha só em 1938 para lecionar Sociologia na Universidade Hebraica de Jerusalém. Escreveu ainda o livro “Moises”, em 1946, “Entre homem e homem” em 1947, e “O Eclipse de Deus” em 1952. Em suas obras a relação é o centro do seu pensamento humanístico. Ela, a relação, se manifesta na linguagem enquanto forma típica da pessoa ser no mundo.

A Relação se concretiza na linguagem que é a portadora do ser. Este ser vive primeiramente a relação Eu-Tu, depois se conscientiza no próprio Eu e por último há a relação Eu-Isso. As palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso não são meros nominalismos ou verbalismos, mas posturas que o ser assume perante a realidade que o circunda. Nisso, Buber afirma:

O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir.

As palavras-princípio não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos.

Uma palavra princípio é o par EU-TU. A outra é o par EU-ISSO no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir ISSO por ELE ou ELA.

Deste modo, o EU do homem é também duplo.

Pois, o EU da palavra-princípio EU-TU é diferente daquele da palavra-princípio EU-ISSO.

[...]

semelhante, pois sem isto seria impossível a relação. Os três principais aspectos desta relação são: a reciprocidade, a imediatez e a responsabilidade.

A reciprocidade (BUBER, 2001) acontece entre os companheiros da relação. Cada sujeito pressupõe a existência do outro, pois a falta de uma deles finaliza a inter-relação. Ela é presente, ou seja, se realiza no aqui e agora. Esta presença garante a diferença entre o Eu e o Tu, e possibilita a manifestação de um Nós, uma totalidade de pessoas independentes, que se escolhem; A imediatez, (BUBER, 2001), pois a relação Eu-Tu acontece aqui-e-agora de forma direta e imediata. Não existe nenhuma ideia ou preconceito entre os presentes; a responsabilidade (ZUBEN in: BUBER, 2001) que é uma habilidade de resposta e não uma obrigatoriedade moral. Responder ao que acontece aqui e agora, no presente. Eu e Tu respondem reciprocamente ao que se manifesta. Isto exige disponibilidade para as pessoas do encontro estarem uma com a outra. Logo, contemplar o outro é ser recíproco, imediato e responsável. É assumir as condições necessárias para um encontro.

O encontro (BUBER, 2001) é um acontecimento que se realiza aqui e agora. Ele é a união da reciprocidade, imediatez e responsabilidade. O mais perfeito encontro está na relação entre os seres humanos, ou seja, intersubjetiva. A relação não é uma manifestação psíquica e sim um evento atual que se dá face-a-face. Contemplando alguém com um existir histórico a qual se dirige a palavra. Uma palavra que

demonstra o seu coexistir, ou seja, o fato de ser-com, de caracterizar-se pela relação que se realiza no diálogo.

O diálogo (ZUBEN in: BUBER, 2001) é o alicerce ontológico do inter-humano. Ele exige o movimento de estar face-a-face, dirigindo a palavra “um-ao-outro”. É o coração do que acontece “entre” as pessoas. Por ele é formada a comunidade das pessoas e vai até a borda do “Tu Inato”⁷².

A postura Eu-Isso busca o conhecimento da realidade de forma mecânica. Esta postura é estigmatizada pela procura da utilidade das coisas (ZUBEN in: BUBER, 2001). Não há reciprocidade, pois quem busca o útil está querendo apenas a própria satisfação. A pessoa se satisfaz com a realidade utilizada, e proporcionalmente vai vivendo no passado. Pois, diante de si há o objeto, o fato consumado visto como um sistema de causa e efeito desprovido de presença. O objeto é observado em sua dimensão espaço-temporal (ZUBEN in: BUBER, 2001) esquecendo sua totalidade. É uma relação unidirecional entre o Eu (Egótico) e um fenômeno controlável (Isso), caracterizado pela exatidão espaço-temporal, restrito e manipulado. É a própria atitude científica. Nisto é impessoal. É um relacionamento frio, calculista, pois o ser utilizado não pergunta, não responde, nem é ouvido. É uma relação que possui entre o Egótico e o coisificado, ideias, preconceitos e representações, ou seja, é mediatizada. A pessoa com a atitude

⁷² Tu Inato é para Buber o próprio Deus, o Tu, o Outro que é essencialmente Relação e que cria tudo por meio da palavra, ou seja, linguagem que se manifesta nas relações humanas.

egótica fala sempre sobre algo ou alguém não fala diretamente à alguém, com alguém.

O Egótico é "ser separado", pois se autoconscientiza como um sujeito de experiência, de utilização, de um itinerário de relacionamento objetivante. "Ser separado" significa ser limitado por outros seres separados. Estes não são constituídos pelo Eu como sujeitos. Só ele possui esta qualificação. Portanto, o Egótico é isolado, separado de todos os seres que ele separou desta dignidade. Ele afasta-se, lidando com o Isso enquanto objeto do conhecimento e da ação. O mundo é constituído continuamente pelo conhecer ou experimentar (BUBER, 2001).

Eis que Buber afirma: "... o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem." (2001, p. 63). Ou seja, o ser humano não pode viver só da atitude cognitiva frente a realidade. Contudo, não consegue se realizar sem ela, pois é através dela que é organizada a realidade para convivência comunitária. Aquele que se fecha no monólogo chega a um momento de nostalgia, de uma relação autêntica com o Tu. No seu íntimo procura o diálogo.

3 PONTOS DE INTERSECÇÃO

Ao tratar dos pontos de ligação destes dois pensadores não se deseja anular as especificidades de cada um. Mas, mostrar que apesar das diferenças de épocas, de

fundamento último, os dois se encontram na valorização da linguagem como forma de ser do humano, do diálogo, da comunidade, do questionamento do reducionismo da razão ao seu aspecto técnico-científico.

Dentro do que foi esclarecido nos dois títulos anteriores é possível notar que a comunidade de comunicação real ainda é marcada pela relação Eu-Isso. Onde as pessoas não se tratam como agentes, normalmente se tratam como objeto. É nela que é preciso lutar, argumentar para que as pessoas em seus relacionamentos se tratem, de forma sincera, como sujeitos e assim instalem um diálogo, um encontro. Esta atitude existencial é fontal, isto é, inspiração para aproximar o aqui e agora à realidade da comunidade de comunicação ideal.

A questão aqui não é problematizar a existência ou não de um TU Inato. Mas, de reforçar que a relação Eu-Tu é uma possibilidade de argumento possível para a proposta da comunidade de comunicação ideal. A racionalidade intersubjetiva se realiza plenamente neste ambiente criado pelo diálogo, o encontro. Buber chama apenas de comunidade humana, enquanto Mílovic a chama de comunidade de comunicação ideal.

Não há comunidade de comunicação real que se aproxime da ideal se não considerar os membros do diálogo, pessoas constituídas de voz para responder, pois possuem sua própria história. Só assim haverá um verdadeiro encontro e constituição de comunidade de relação de co-sujeitos. Caso

contrário é mera tentativa de objetivação realizada por pessoas centradas apenas em si, egóticas, que se veem apenas a si como sujeitas e perpetuam uma relação sujeito-objetivo, ou seja, Eu-Isso: típica da modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto panoramicamente o pensamento de Mílovic e Buber e mostrado pontos de relação entre os dois pensamentos. A grande vantagem deste tipo de reflexão é ampliar a argumentação da Filosofia da Comunicação a dimensões da vida humana que não seja o foco inicial e assim ajudar no ajuri rumo a um novo referencial para o mundo contemporâneo.

Na situação de supremacia da subjetividade as pessoas que argumentam em favor da intersubjetividade não ganham nenhum espaço se elas ficarem se de gladiando. O mais importante é aumentar as argumentações e chegar às várias dimensões do ser humano e de suas organizações para reforçar este princípio.

Neste ponto as reflexões de Buber podem colaborar para reforçar a filosofia da comunicação. Ele mostra que é na relação EU-TU que se instala uma verdadeira comunicação entre sujeitos, ou subjetividades. É neste ponto que se pode compreender a formação da comunidade, isto é, da solidariedade.

Penso que a grande relevância em valorizar especificamente o pensamento de Buber nas reflexões sobre a intersubjetividade está na própria vida dele. Ele, na situação de excluído de toda uma comunidade não judia é um Tu tratado como isso e excluído do diálogo. Então é a intersubjetividade refletida para além das quatro paredes da universidade escritórios mas a partir da própria vivência.

REFERENCIAS

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. 10ª Edição revista - 2006 - 3ª Reimpressão - 2009. São Paulo: Centauro, 2001.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar**: o ser, o conhecimento, a linguagem. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÍLOVIC, Míroslav. **Filosofia da Comunicação: Para uma crítica da Modernidade**. Tradução do manuscrito em inglês por Verrah Chamma. Brasília: Plano Editora, 2002.

DIREITO À EDUCAÇÃO E O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Rejane de Sousa Gonçalves Fraccaro

Resumo

A Lei de Execuções Penais (Lei 7.210/1984), no artigo 10, garante a assistência ao preso como um dever do Estado, na forma material e jurídica, à saúde, à inclusão social e à educação, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. No entanto, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) do Ministério da Justiça alterou, em 2017, a Resolução nº 9/2011 extinguindo a obrigatoriedade de criação de espaços de educação e trabalho nos presídios, o que se mostra preocupante, considerando que em vários países, com destaque os europeus, oferecem recompensa aos detentos que se dedicam aos estudos. Por isso, o presente trabalho propõe problematizar esta alteração na Resolução, pois defendemos que é por meio da formação educacional e profissional que se pode promover alternativas de inserção social, prevenir a reincidência de delitos, diminuir a ocorrência de rebeliões dentro dos presídios; portanto, não pode o Estado que se diz democrático de direito se eximir da responsabilidade de garantir o direito à educação a seus cidadãos.

Palavras-chave: Educação. Ressocialização. Direitos Humanos. Inclusão social.

INTRODUÇÃO

O Sistema Penitenciário Brasileiro não consegue atingir o seu principal objetivo que é a ressocialização dos seus internos, sendo alguns de seus principais fatores a superlotação das prisões, as precárias e insalubres instalações físicas e a falta de treinamento dos funcionários responsáveis pela reeducação da população carcerária. Nesse contexto, conclui-se que a privação da liberdade, única exclusivamente não favorece a ressocialização, sendo necessário adotar medidas para minimizar os efeitos deletérios do cárcere, como

exemplo, através de programas educacionais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que visa alfabetizar para a construção da cidadania do apenado. Enquanto direito, o artigo 3º da Constituição Federal de 1988 trata da educação como um direito humano que não deve ser limitado à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa, assegurando a promoção do bem de todos sem distinção ou preconceitos.

A prisão com o objetivo de servir como punição, surgiu no fim do Século XVIII e princípio do Século XIX, havendo a criação de uma nova legislação para definir o poder de punir como uma função geral da sociedade, exercida de forma igual sobre todos os seus membros, possibilitando a contagem dos castigos em dias, meses e anos.

No sistema penitenciário o acesso à educação teve seu início a partir de 1950, pois a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas, uma detenção, não havia proposta de requalificar os presos, formas de trabalho, ensino religioso ou laico.

Constatou-se que somente a detenção não foi capaz de proporcionar uma transformação aos indivíduos enclausurados para que os mesmos refizessem sua existência dentro da prisão para retornarem à sociedade. Os índices de criminalidade e reincidência não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformaram, tendo a mera detenção se mostrado um grande fracasso da justiça penal.

Assim, verificou-se a necessidade de buscar outras soluções para o insucesso deste sistema prisional ocasionando a inserção da educação escolar nas prisões, sendo o acesso à educação uma medida a ser tomada pelo Poder Público como precaução indispensável no interesse da sociedade, uma obrigação e um direito do detento.

O atual Sistema Penitenciário Brasileiro não consegue atingir o seu principal objetivo que é a ressocialização dos seus internos, sendo alguns de seus principais fatores a superlotação das prisões, as precárias e insalubres instalações físicas, a falta de treinamento dos funcionários responsáveis pela reeducação da população carcerária, como também, a própria condição social dos detentos.

A reincidência criminal é crescente, ocorrendo, muitas vezes, que o indivíduo deixa o cárcere após o cumprimento de sua pena e volta a cometer crimes mais graves, como se a prisão o tivesse tornado ainda mais nocivo ao convívio social.

Nesse contexto, conclui-se que a privação da liberdade, única exclusivamente não favorece a ressocialização sendo necessário adotar medidas para minimizar os efeitos deletérios do cárcere com desenvolvimento de programas educacionais dentro do sistema penitenciário voltados para Educação básica de Jovens e Adultos que visem alfabetizar e, sobretudo, trabalhar para a construção da cidadania do apenado.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO, A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E AS LIBERDADES INDIVIDUAIS

O acesso ao direito à educação está previsto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde estabelece que o direito à educação deve ser garantido a todo ser humano, pois toda pessoa tem direito à instrução gratuita nos graus elementar e fundamental, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Da mesma forma, o artigo 3º da Constituição Federal, também trata da educação como um direito humano que não deve ser limitado à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa, assegurando a promoção do bem de todos sem distinção ou preconceitos.

A Lei de Execuções Penais (Lei 7.210/1984), no artigo 10 garante a assistência ao preso como um dever do Estado, que a deve garantir de forma material, jurídica, à saúde, social e educacional, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

O acesso à educação no sistema prisional pode ocorrer de duas formas: formal e informal/complementar. A educação formal compreende alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, cursos técnicos e a capacitação profissional, em suas modalidades presencial ou a distância e a Informal ou complementar, compreendem

os programas de redução de pena através de horas dedicadas a projetos de leitura e esporte, além de atividades complementares como videoteca, atividades de lazer e cultura.

O Conselho da ONU aprovou as regras mínimas de tratamento de reclusos, constando dentre as finalidades precípua da penitenciária a garantia da assistência educacional de forma a assegurar o retorno à atividade livre com possibilidade de ressocialização.

Como também, foi assegurado nas Diretrizes Nacionais a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, o acesso ao direito à educação escolar nas prisões com a oferta de professores qualificados e a certificação e continuação dos estudos.

No entanto, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária alterou em 2017 a Resolução n. 9 de 2011 acabando com a obrigatoriedade de criação de espaços de educação e trabalho nos presídios, o que se mostra preocupante, por estarmos na contramão do mundo, considerando que em vários países - com destaque os Europeus - que inclusive, oferecem recompensa aos detentos.

Assim, o que se propõe com o presente trabalho é quebrar a barreira cultural considerando que um dos fatores que torna a formação educacional dentro das prisões extremamente necessária é a baixa escolaridade apresentada pela maioria dos presos, como também, analisar a

implementação de políticas públicas que fomentem o acesso à educação nas unidades prisionais, com isenções fiscais às empresas privadas para o fim de firmar convênios.

Conforme dados do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) a população carcerária é de 622 mil pessoas, sendo que 97% dos apenados são analfabetos ou semianalfabetos.

A adesão dos presos a uma modalidade de educação/ensino pode ser uma forma de reduzir o tempo da pena cumprida e, por consequência, uma maneira de diminuir a superlotação dos presídios, ao mesmo tempo que o ressocializa. Justifica-se o estudo, partindo da realidade do estado de Rondônia, onde apresenta a maior taxa de pessoas no sistema prisional por 100 mil habitantes, registrando 3,3 vezes a taxa nacional, conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) do Ministério da Justiça. Ainda, Rondônia ocupa a 3^a posição no ranking dos estados brasileiros que detém as maiores taxas de encarceramento de jovens no país (Depen). Para isso, a metodologia proposta para esse fenômeno é da pesquisa-ação, numa perspectiva quanti-qualitativa, a fim de, após conferir como está o acesso à educação formal e informal no sistema prisional em Rondônia, e de que forma estão sendo aplicadas as políticas públicas com incentivos fiscais para a contratação de ex-reeducandos, e se há convênios de favorecimento ao acesso à Educação nas unidades prisionais no Estado, propormos um documento que revoga as alterações da Resolução nº 9/2011, revertendo a não

obrigatoriedade de espaços educativos e de trabalho nas prisões brasileiras. Ainda, pretende identificar parâmetros para se oportunizar o acesso à educação formal ou complementar, como direito fundamental, nos Presídios do Estado de Rondônia, em especial na cidade de Porto Velho e propiciar o retorno do detendo ao convívio social com oportunidade de emprego, evitando assim a reincidência de condutas delituosas.

2 A IMPORTÂNCIA DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Qual a importância de proporcionar o acesso à educação no sistema prisional? O acesso à educação formal possibilita que, ao retornar à sociedade após quitar sua dívida com a justiça e com a sociedade, os ex-presidiários tenham outras opções que não o regresso à criminalidade?

Apesar de o Estado ser responsável por garantir a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade, bem como a existência de várias ferramentas previstas na legislação brasileira para possibilitar o acesso à educação aos apenados, na prática não é o que acontece, pois, apesar dos incentivos legais, poucos presos têm, de fato, acesso à educação.

De acordo com dados do Infopen, o grau de escolaridade da população carcerária brasileira é extremamente baixo, pois enquanto a média nacional de

pessoas que não concluíram o ensino fundamental é de 50%, no sistema prisional 8 em cada 10 pessoas estudaram no máximo até o ensino fundamental, sendo que 97% dos apenados são analfabetos ou semianalfabetos.

Com relação ao ensino médio, a taxa de conclusão na população brasileira é de cerca de 32%, enquanto apenas 8% da população prisional concluiu essa etapa de estudo. Estudos apontam que entre as mulheres presas, essa proporção é um pouco maior, cerca de 14%.

Segundo estudo realizado pelo Instituto Avante Brasil a partir dos dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada houve expressiva queda no número de escolas brasileiras entre 1994 e 2009. Há 15 anos, existiam 200.549 educandários registrados. Já em 2009, esse número caiu para 161.783.

Por outro lado, o número de vagas em presídios aumentou 450%. Em 1994 tinham apenas 511 presídios e em 2009, esse número saltou para 1.806, sendo necessário o dobro ou o triplo de vagas para comportar o número de presos brasileiros, em sua maioria jovens, negros e pardos, de baixa renda e a maioria deles, analfabetos.

E ainda, dados do Ministério da Justiça mostram a dificuldade que a população carcerária encontra em romper o ciclo de exclusão e criminalidade, pois a taxa de ex-presos que retornam ao sistema carcerário atinge números alarmantes, ficando em torno de 30% e as mais altas atingem cerca de 80%

dos presos, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

De acordo com dados do Infopen, apenas uma em cada dez pessoas privadas de liberdade realiza atividade educacional no país. Dessa forma, o Brasil só consegue oferecer acesso à educação formal para aproximadamente 11% de seus 622 mil presos.

Segundo a pesquisa, o acesso dos presos ao ensino superior não chega a 1% e a oferta dessa modalidade de ensino é inexistente em 19 das 27 unidades da Federação. Já o ensino técnico não é oferecido em 13 das 27 unidades federativas, e o número de presos cursando essa modalidade também é de 1%.

Um dos fatores que explicam a insuficiente oferta de educação no sistema prisional é o mau aproveitamento ou ausência total de infraestrutura para o programa. O Infopen aponta também que apenas um terço das unidades prisionais possuem bibliotecas disponíveis, 9% apresentam salas de informática e 18% possuem salas destinadas para uso dos professores.

No entanto, ainda que a educação seja reconhecida como uma importante ferramenta para quebrar o ciclo de exclusão e criminalidade no Brasil, sua oferta é inacessível para boa parte dos presos brasileiros.

A crise no sistema penitenciário brasileiro é latente e para reverter esse cenário problemático, é preciso pensar em formas de preparar os condenados para a sua reinserção na

vida em sociedade após o cumprimento da pena e um dos caminhos a seguir para isso, é investir em sua formação educacional.

A dedicação ao estudo tinha apenas o sentido de proporcionar uma formação ao preso, mas não tinha efeitos sobre a redução da pena, na legislação anterior. Aos poucos, os tribunais perceberam que o estudo contribui para a recuperação do condenado e construíram as bases para o reconhecimento do estudo como meio de redução de pena. Através da Lei nº 12.433/2011, os dispositivos da Lei de Execução Penal foram alterados, incluindo definitivamente o estudo como forma de redução de pena, de forma que hoje, a LEP permite a redução de um dia da pena a cada 12 horas de frequência escolar do preso, para presos em regime fechado ou semiaberto.

E ainda, o tempo descontado em função das horas de estudo é acrescido de $\frac{1}{3}$ nos casos de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a remição por estudo leva em conta o número de horas correspondentes à efetiva participação do preso nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento.

Nos casos em que o apenado é autorizado a estudar fora do estabelecimento penal, terá que comprovar mensalmente, por meio de autoridade educacional

competente, tanto a frequência, quanto o aproveitamento escolar para ter direito ao benefício.

Também é possível a remição de pena aos presos que estudam sozinhos e obtenham certificados de conclusão de ensino fundamental e médio através de aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

É possível a redução da pena através da leitura, pois de acordo com a Recomendação nº 44 do CNJ, ela deve ser estipulada como forma de atividade complementar e para ser implementada, é necessário existir um acervo de livros dentro da penitenciária.

Nesse contexto, o direito humano à educação nos leva a entender a real importância dos outros direitos humanos e sociais enunciados pelas Nações Unidas em seus instrumentos reguladores, sendo uma pré-condição para o exercício dos direitos civis, políticos, bem como a liberdade de informação, expressão, direito a votar e ser votado, igual acesso ao serviço público, direitos econômicos, sociais e culturais que estão interligados com o direito à educação.

A educação, considerada como um direito multilateral consiste no processo que capacita o ser humano a livremente desenvolver um senso universal e adquirir personalidade e dignidade, o permitindo de participar ativamente de uma vida livre em sociedade, com tolerância e respeito por outras civilizações, países, culturas e religiões.

As Nações Unidas e a UNESCO vem trabalhando em prol da concretização efetiva destes direitos humanos, pregando pelo reconhecimento e a responsabilidade global pela educação como um Direito Humano.

É necessário ver a garantia da efetivação do direito à educação de forma a proporcionar ao ser humano usufruir de todos os demais direitos fundamentais e sociais, criando a noção de indivisibilidade, universalidade e interdependência por tratar-se de uma espécie de mínimo existencial ou piso mínimo normativo, como uma das condições de que a pessoa necessita para viver em sociedade, para ter uma vida digna, sobretudo no que se refere ao ensino público fundamental gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino, que se traduz como direito público subjetivo.

Com as pesquisas mencionadas, é possível constatar que a privação da liberdade única exclusivamente não favorece a ressocialização, devendo ser desenvolvidos projetos educacionais no sentido de resolver ou minimizar o máximo esse efeito, conscientizando os reeducandos e fazendo-os o perceber a realidade e consequentemente seu lugar na história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma necessidade no sistema penitenciário porque desenvolve a capacidade crítica do reeducando, capaz de incentivá-lo para as possibilidades de

escolhas e a importância dessas escolhas para a sua vida e conseqüentemente a do seu grupo social, de forma que a educação dentro do sistema penitenciário deve ser ampla, trabalhando com conceitos fundamentais, como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, governo, eleição, miséria, comunidade, dentre outros.

Deve haver uma conscientização da necessidade do acesso à educação dentro do sistema penitenciário para dar o passo mais importante para uma verdadeira ressocialização dos reeducandos, com o fim de conseguir superar a falsa premissa de que “uma vez bandido, sempre bandido”, mudando a vida e a história dessas pessoas, de forma a proporcionar oportunidades de trabalho no retorno ao convívio social.

Faz-se necessária a mudança do quadro atual, para haver menos presos e mais escolas para a boa formação dos jovens, pois o País que investe em educação, não precisa de tanto presídio, sob pena de continuar erguendo cadeias, quando deveriam estar sendo construídas salas de aula para tratar a educação e os educadores como prioridade e assim mudar a atual realidade social do Brasil. Por isso, é preciso analisar as deficiências da efetivação dos direitos fundamentais, com relação ao acesso à educação da população carcerária e implicância de tal fato no retorno do detendo ao convívio social. É neste sentido que este trabalho se desenvolve.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n o 12.433**. Brasília: DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: DF, 2000. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Brasília: DF, 2011. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei de Execução Penal**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado**. Disponível em: <http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

BRANDÃO, Jammilly Fagundes. FARIAS, Angélica. **Inclusão Social de Ex-Detentos no Mercado de Trabalho: Reflexões acerca do Projeto Esperança Viva**. In. **IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. Brasília-DF, nov. 2013.

CÂMARA. Heleusa Figueira. **Além dos muros e grades (discursos prisionais)**. São Paulo: EDUC, 2001.

CARVALHO FILHO, Benedito José de. **Depois das Muralhas e Grades: imagens e representações dos condenados sob livramento condicional e suas condições de**

sobrevivência. Rio – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2006.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. A questão penitenciária. In. Tempo Social - **Revista de sociologia da USP**, v. 25, n. 1, p. 15-36.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **Relatório sobre a população carcerária**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/radio/mj-divulga-novo-relatorio-sobre-populacao-carceraria-brasileira>. Acesso em: 26 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. 38. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MACAULAY, Fiona. Prisões e Política Carcerária. In. LIMA, Renato Sérgio de. PAULA, Liana de. (Organizadores). **Segurança Pública e Violência**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RENNÓ; Lucio; TURGEON, Mathieu. **A psicologia política das classes sociais no Brasil**: atributos das atitudes políticas por estratificação e mobilidade social. Disponível em: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/218/21845644002/index.html>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 1997, p. 11-12. In. Portal Educação. “O conceito de educação e a formação do sujeito crítico”. 10 de abr. de 2013. Disponível em: < <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42975/oconceito-de-educacao-e-a-formacao-do-sujeito-critico>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

VARELA, Drauzio. **Carcereiros**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.