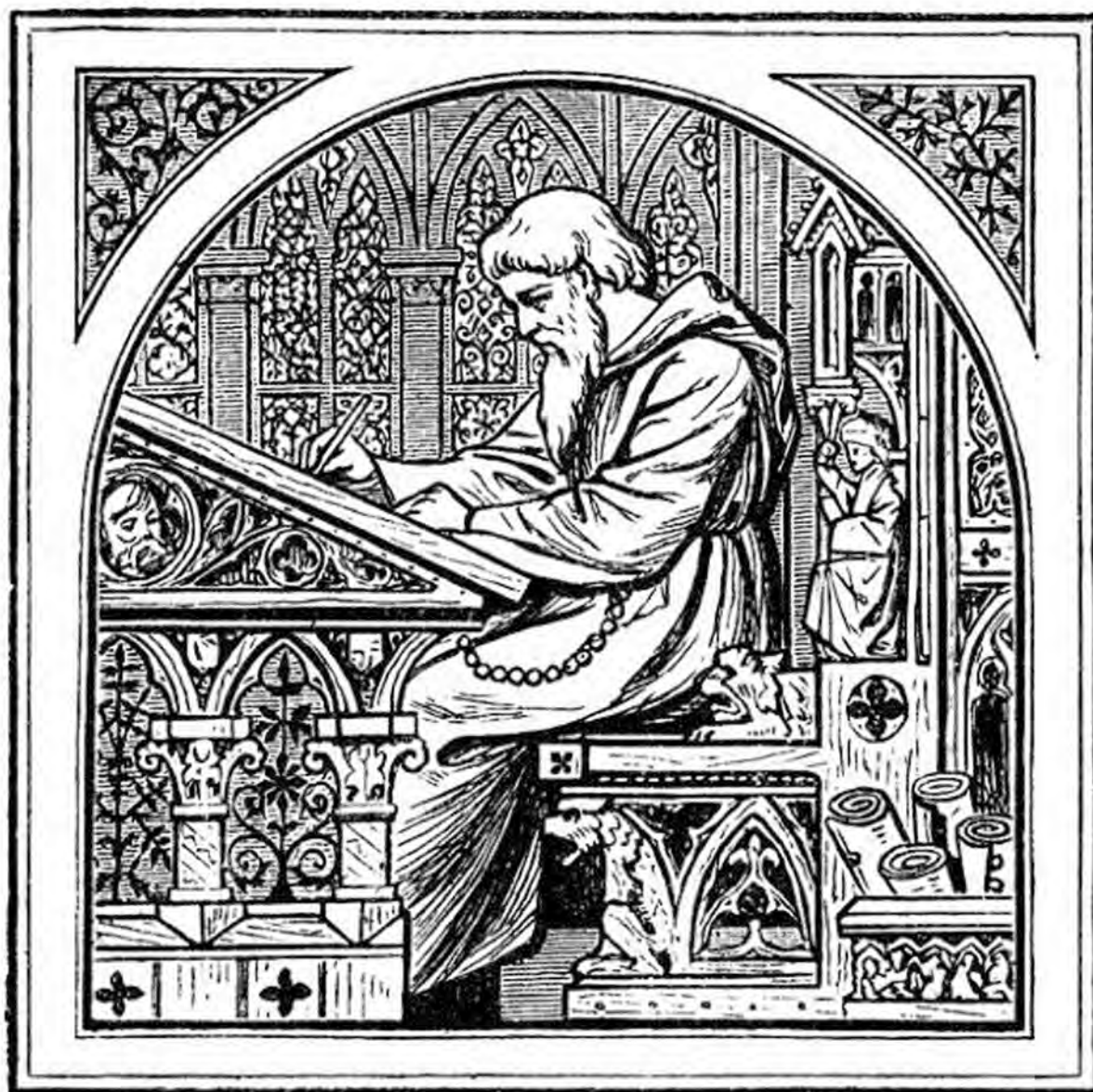


OMNES HUMANITATE

ISSN 2179-9628

Revista Científica - Comunidade Acadêmica da ESAB



OMNES HUMANITATE

Revista Científica da Escola

Vila Velha –ES, julho a

setembro de 2014, Vol. 4 N.14

OMNES HUMANITATE
Revista Científica da Escola Superior Aberta do Brasil

Diretor Presidente

Sr. Nildo Ferreira

Diretora Acadêmica

Msc. Ignêz Martins Pimenta

CORPO EDITORIAL

Editor

Dr. Carlos Cariacás

Francisco Daniel Mota Lima

Conselho Editorial

Msc. Custódio Jovêncio Barbosa Filho - Escola Superior Aberta do Brasil (Vitória – ES, Brasil)

Dr. Francisco Pinheiro de Assis – UFAC (Rio Branco – AC, Brasil)

Msc. Isabele Santos Eleotério – FAESA (Vitória – ES, Brasil)

Francisco Daniel Mota Lima – USP (São Paulo – SP, Brasil)

Conselho Científico

Dr. Airton Chaves da Rocha- UFAC (Rio Branco – AC, Brasil)

Dr. Carlos Cariacás – UNIFAP (Amapá – ES, Brasil)

Dra. Daniela Zanetti – UFES (Espírito Santo – ES, Brasil)

Dra. Mariana Ribeiro - UNINOVE (São Paulo – SP), Brasil

Conceito Qualis Capes

Ensino: B4

Economia: C

ISSN 2179-9628

OMNES HUMANITATE
Revista Científica da
Escola Superior Aberta do Brasil



Vila Velha – ES, julho-setembro de 2014, vol. 4, no.14.

Projeto Gráfico e Diagramação

ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil

Na Capa

Gravura disposta em
<<https://cartographias.wordpress.com/page/3/>>

ISSN 2179-9628

Ficha Catalográfica

Omnes Humanitate: Revista Científica da Escola Superior Aberta do Brasil. – v., n.
(jul/set. 2014). – Vila Velha, ES: Escola Superior Aberta do Brasil, 2014.

Trimestral.

ISSN

2179-9628

1. Conhecimento Multidisciplinar – Periódico. I. Escola Superior Aberta do Brasil

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores e a Instituição e os organismos editoriais não se responsabilizam pelas ideias, conceitos e opiniões emitidos. Bem como todo o trabalho desenvolvido pelo corpo científico quanto editorial (incluindo o editor), assim como os que publicam na revista, o fazem gratuitamente pelo simples prazer da divulgação do conhecimento.

SUMÁRIO

EDITORIAL	01
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E CULTURA	
Conhecimento X Socialização: Mascarando o conteúdo, banalizando a teoria e pulverizando a aprendizagem	
Eliseu Riscaroli.....	03
A Literatura Comparada e a tradução intersemiótica	
Mariana Janaina dos Santos Alves.....	15
Educação Popular: análise do cursinho Alternativo MAE – Movimento de Assistência Estudantil	
Marcos Vinicius de Freitas Reis.....	24
Diversidade Sexual, Diferenças e Currículo: um diálogo (im)pertinente	
Rubenilson Pereira de Araújo.....	34
Normas para o envio de artigos e/ou resenhas.....	54

EDITORIAL

O segredo da busca é que não se acha.
Eternos mundos infinitamente (...)
Nem a nós encontramos no infinito
Tudo é sempre diverso (...)

(Fernando Pessoa em *O mistério do Mundo*)

Esta edição conta com a colaboração de professores de Universidades da região Norte. A eles o nosso agradecimento pela oferta dos textos.

Da Universidade Federal do Tocantins vem o produzido por Eliseu Riscaroli intitulado *Conhecimento X Socialização: Mascarando o conteúdo, banalizando a teoria e pulverizando a aprendizagem*. Transitando pelos caminhos da Filosofia, o autor discute Kant, Arendt e Gramsci sob a tese de que a universalização da educação esconde, no fundo, a sistematização da banalização do conhecimento.

Mariana Janaina Alves dos Santos, da Universidade Federal do Amapá, contribui com uma pesquisa sobre *A Literatura Comparada e a tradução intersemiótica*. A autora aborda a temática à luz dos pressupostos teóricos dos estudos brasileiros.

Educação Popular: análise do curso Alternativo MAE – Movimento de Assistência Estudantil, de Marcos Vinicius de Freitas Reis (também da Universidade Federal do Amapá), é o nosso terceiro artigo. Do campo da Sociologia, o autor busca compreender como que a referida instituição estruturou o seu funcionamento educacional.

Por fim, Rubenilson Pereira de Araújo (doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins) presenteia a revista com um ensaio sobre Diversidade Sexual, Diferenças e Currículo: um diálogo (im)pertinente. A sua intenção é dar voz a um assunto negligenciado e taxado, por muitos, como não pertinente para o ambiente escolar.

Boa leitura!

Carlos Cariacás.
Francisco Daniel Mota Lima
- os editores -

Em Vila Velha, no natal de 2014.

EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E CULTURA

Conhecimento X Socialização: Mascarando o conteúdo, banalizando a teoria e pulverizando a aprendizagem

Eliseu Riscaroli

Professor adjunto na UFT. Doutor em Educação pela UFSCar, com pós-doutorado pela Universidade de Coimbra. Membro da REGGSILA

Resumo

Os séculos XX/XXI foram palco para se concretizar a universalização da educação. Aclamada como a última vacina contra a ignorância e a servidão, a educação tem sido foco de plataformas econômicas, discursos políticos, demagogia, sala de experiências e outras mazelas, sempre ressaltando que uma sociedade em que seu povo não é escolarizado não se desenvolve. Kant defendia o rigor da disciplina sem a qual não se educa nem se forma um povo culto. Gramsci, por sua vez, advertia sobre sermos todos intelectuais, embora nem todos exerçam tal função. Já Arendt alertava que, ao transformar a crise da educação numa crise política, a América enterra a possibilidade de a escola cumprir seu papel social. Assim sendo, a base da reflexão, que aqui propomos, não está relacionada a esta ou aquela teoria, política ou pedagógica, mas a uma miscelânea e à banalização dos conteúdos do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, sob a pecha de universalização da educação.

Palavras chaves: educação; modernidade; socialização; ciência; filosofia.

Abstract

XX / XXI centuries were the scene for achieving universal education. Hailed as the last vaccine against ignorance and servitude, education has been the focus of economic platforms, political speeches, demagoguery, experience room and other ill doings, always pointing out that a society in which its people are not schooled properly it can not develop accordingly. Kant defended the rigor of the discipline without which there are not educated or cult people. Gramsci, in turn, warned about all of us being intellectuals, although we would not all exercise this function. Arendt had warned us that, by transforming the education crisis in a political crisis, America buries the possibility of the school to fulfill its social role. Thus, the basis of reflection which we propose here is not related to any particular political or educational theory, but a mix and trivialization of knowledge contents historically systematized by mankind, under the taint of universal education.

Keywords: education; modernity; socialization; science; philosophy.

1. Introdução

Em *Educação e Emancipação* Adorno diz que a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina e onde falta reflexão, discernimento da ciência se instala uma frase ideológica (1995. p. 62). Nos séculos. XX/XXI se construiu um palco para que a sociedade concretizasse a universalização da educação. Aclamada como a última vacina contra a ignorância e a servidão, a educação tem sido foco de plataformas econômicas, discursos políticos, demagogia, sala de experiências e outras mazelas, sempre ressaltando que uma sociedade em que seu povo não é escolarizado não se desenvolve. Os antigos gregos, egípcios, fenícios, mesopotâmicos ficariam surpresos dessa nossa prepotência. Kant (1786) no texto *Sobre a Pedagogia* escrevia que sem disciplina não se educa nem se forma um povo culto.

Gramsci, ao analisar a formação dos sujeitos italianos, reforça a importância e o papel dos intelectuais e reconhece a relevância da cultura nesse processo. Tanto nas *Cartas do Cárcere* (1978) quanto no texto *Os intelectuais e a Organização da Cultura* (1978), é enfático ao reivindicar que a formação do sujeito não pode ocorrer via folclorização nem por meio do espontaneísmo. Arendt (1957) no texto *Crise da Educação*, nos alerta que, ao transformar a crise da educação numa crise política, a América enterra a possibilidade de a escola cumprir seu papel social. Ora, é bem verdade que na sociedade moderna transformamos tudo em política, por certo não aquela política do conceito grego. Dewey (1978) em *Vida e Educação* afirma que sem conteúdo e método, a escola nova se transformaria na versão desqualificada da escola tradicional. Pois bem, o século XX findou e iniciamos o novo adotando uma postura de avestruz diante do problema. Em vez de nos ocuparmos em exercitar uma pedagogia que retomasse a qualidade da escola tradicional – que ao menos munia os alunos com uma decodificação de letras e números – incorporamos ‘pedagogias novas’ cuja base se alicerçam em TIC’s, raça, gênero, inclusão e EAD, difícil mesmo é identificar nessas novas abordagens uma teoria consistente que norteie o processo de formação. Criminosamente, técnicos, professores, agentes políticos e economistas adotaram uma postura de: ou tratam dela como um gasto, ou se furtam de aplicar uma pedagogia com fundamentos teóricos capaz de responder às demandas de um novo tempo. Desse modo, este texto vai transcorrer a partir de alguns eixos básicos que se referem às questões da inclusão, ludicidade, obrigatoriedade num rol sem fim de teorias que vão desde o tecnicismo, à filosofia para crianças de Lipman, o interacionismo/o construtivismo de Piaget e Vigotsky, a escola da Ponte de Pacheco; a abordagem Reggio Emilia (Malaguzzi), a pedagogia Summer Hill, até mesmo incluindo a Escola Nova de Dewey. A questão dessa reflexão não está relacionada à adoção desta ou daquela teoria, afinal toda teoria de educação dá seu resultado, desde que aplicada com seriedade. Nossa questão aqui é a miscelânea e a banalização dos conteúdos como forma e posse do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Tais teorias ou abordagens, sofreram, no Brasil, um escamoteamento dos seus princípios, de suas bases filosóficas, da metodologia que cada uma prevê ao ser implementada num espaço escolar. Tal deformação fez com que a escola deixasse de ser o espaço do conhecimento para se transformar no espaço da socialização (Libâneo. 2013). Conteúdo, disciplina, reprovação, método foram aprisionados na caixa de pandora e de lá tiramos procedimentos pós-modernos que ganharam autonomia sobrenatural quando se discute a relação escola/aluno/professor. É óbvio que isso recebeu as bênçãos da universidade e do

ministério ao promover o aligeiramento da formação dos professores ou à criação de programas duvidosos para a formação de docentes já efetivos nas redes municipais e estaduais, mas que não possuem formação em nível universitário. De 1990 até hoje foram ao menos três¹ grandes ‘projetos’ para qualificar os educadores, todavia, segundo dados do próprio ministério temos cerca de 500 mil professores sem a formação devida atuando nas salas de aula (Mec. Inep. 2014). Assim, como nos alertava Arendt (1957) essa ‘moda’ tem sido perversa contra aquilo que ela chamava de “conservação a cultura”. A nosso ver, tal moléstia se deve à ideia de que a universalização da educação supriria a falta de cultura, de ética, de princípios filosóficos e epistemológicos ausentes nos projetos das escolas brasileiras, já que o ministério, ao tornar a obrigatoriedade regra, não consegue apresentar um parâmetro epistemológico para essa educação, falsamente se apoia na ilusão de liberdade democrática e de autonomia de cada escola para decidir qual teoria pedagógica adotaria em seu projeto escolar.

2. Revisitando os clássicos

Sempre é salutar dizer o que ou de qual fonte nos apoiamos ao empreender alguma discussão sobre o conhecimento. Desse modo, devo deixar claro que entendendo o conhecimento nos moldes da compreensão Foucaultiana com excertos de Nietzsche, onde diz que ele é antes de qualquer coisa um discurso, definido como “*um conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro*”. Assim, o conhecimento é:

Uma invenção, logo não tem origem, não esta inscrito na natureza humana, é o resultado de um jogo, do enfrentamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos. Não é instintivo, é contrainstintivo, assim como não é natural, é contranatural. [...] é o resultado dos instintos, mas não é instinto (Foucault apud Nietzsche). Não há, portanto, no conhecimento uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, mas ao contrário, uma relação de distância e dominação; não há no conhecimento algo como felicidade e amor, mas ódio e hostilidade, um sistema precário de poder (pg. 24 ss).

¹ Em 1990 participei de um programa de formação de professores **UNIVERSIDADE nas CIDADES**, parceria do Mec com IFES, onde a UFMT ofereceu o curso sem a menor infra estrutura – biblioteca, sala de estudos, informática, bolsas, restaurante – nunca, ao longo de 5 anos soubemos que isso fazia parte da vida universitária. Nos anos 2000, novamente o Ministério e varias instituições reeditaram a fórmula agora nomeada de **REGIME ESPECIAL**. Em Tocantinópolis no ano de 2003 havia, no campus da Unitins, onze turmas de professores finalizando sua formação. Como miséria pouca é bobagem, em 2010 a receita já fracassada retorna com o nome de **PARFOR**. Agora mais de 50 instituições aderiram ao programa em todo país. Nos corredores, o que se vê é que a reprovação de alguém que já esta ‘atuando e é concursado’ não é visto com bons olhos por parte dos chefes. Há muitos casos em que o ‘professor’ é semi analfabeto, mas a mediocridade não aceita tira-lo da sala, é mais fácil dar a ele um diploma de licenciado para melhorar os índices.

Essa definição de Foucault me remete a Kant, quando ele diz que a educação exige disciplina, rigor, concentração; algo bem diferente do discurso ‘construtivista’ que ouvimos nas escolas que enfocam a ludicidade, o prazer na aprendizagem, à liberdade de escolha e direcionamento do processo e da vida escolar. Sendo a escola um espaço do conhecimento, aqui cabe a cultura como resultado da construção histórica das civilizações, não como espaço de brincadeira e socialização. A cultura, compreendida como refinamento das formas de pensar, de criar, de produzir o belo, me conduz ao texto de Nietzsche (2003) ‘*Escritos sobre Educação*’ quando diz:

Pois a massa poderia ter a impressão de que a cultura estendida à maioria dos homens não era senão um meio para uma minoria obter a felicidade na terra: a cultura ‘tão universal quanto possível’ enfraquece a tal ponto a cultura, que ela não pode mais admitir qualquer privilégio ou garantir qualquer respeito. A cultura mais universal é exatamente a barbárie. [...] o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nessa trama de cola viscosa que cimenta todas as artes, todas as ciências. Não é cultura de massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados [...] a divisão do trabalho nas ciências visa praticamente ao mesmo objetivo que aquele a que visam conscientemente aqui e ali as religiões: à redução, ou seja, o aniquilamento da cultura. (p.62ss).

Pois bem. Se tomarmos como referência autores clássicos, escola e cultura, em muitos casos, são elementos que mantêm um vínculo muito íntimo, diriam mesmo que a escola não sobrevive sem a Cultura. O discurso em que a Cultura se manifesta e é socializada na escola é perversa, por vezes a escola socializa o folclore em vez da cultura. Considerando que em uma sociedade ‘*a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar poderes e perigos*’ ele assume também o viés da exclusão inclui, ou seja, às avessas (Foucault. 2009). Ora, exclui porque não opera de fato a inclusão, a não ser no momento em que a oraliza. ‘Todos’ estão na escola, mas a qualidade é precária, 85% dos alunos da educação básica estão aquém de serem sujeitos letrados. Serve como procedimento positivo ao anunciar um direito; negativo ao não se operacionalizar. No dizer de Nietzsche, quanto mais massificamos a Cultura com o objetivo de torna-la universal, mais descaracterizada ela se torna e com isso, criamos uma falsa visão que ela está sendo ‘socializada’ ao povo via escola como se fosse algo benéfico.

Massificar a cultura atende e satisfaz unicamente ao objetivo da indústria, ou seja, obter lucro com a venda de um bem simbólico de produção regionalizada, mas que, no discurso do ‘direito’ se universaliza para ser democrático. Já dizia o autor alemão ‘*uma ideia não é*

eficaz, se não for expressa de alguma maneira, artisticamente, isto é, particularmente’ (Goethe apud Gramsci. 1979). Nesse sentido a escola deve ser o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Aqui penso que o professor seja este intelectual, cujo papel vem sendo desprezado pelo sistema e por si próprio. Recordo novamente Adorno e a atualidade de sua reflexão:

Afirmei que na Alemanha a pobreza do professor é uma imagem do passado. Contudo, permanece inquestionavelmente a discrepância entre a posição material do docente e sua exigência de status e poder, que deveriam lhe corresponder ao menos conforme prega a ideologia vigente [...] conforme o sentido dessas imagens, o professor é um herdeiro do *scriba*, do escrivão. Cavaleiros feudais cuja educação passou pelos livros constituíram exceções [...] o intelecto encontrava-se separado da força física. É certo que sempre detinha uma determinada função na condução da sociedade, mas tornava-se suspeito em qualquer lugar onde as prerrogativas da força física sobreviveram à divisão do trabalho [...] o menosprezo pelos professores que certamente existe na Alemanha e nos países anglo-saxônicos, poderia ser caracterizado como ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações. Todas as crianças revelam afinal uma forte tendência a se identificar com ‘coisas de soldado’, como se diz tão bem hoje em dia; lembro apenas o prazer com que os meninos se fantasiavam de *combos*, e a satisfação com que correm ‘armados’ por aí. Ao que tudo indica, eles reproduzem de novo, ontogeneticamente, o processo filogenético, que gradualmente libertou os homens da violência física [...] o professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício o monge é transferido para o professor (1995. p. 100 ss).

3. As pedagogias modernas e seus resultados

Na contramão da ideia clássica onde a cultura seria o pilar que fundamenta a ação da escola, as modernas pedagogias solaparam a possibilidade de criar o homem ‘*omnilateral*’ que Gramsci falava. Nas novas abordagens o conhecimento, a ciência, o saber filosófico, base da história da humanidade na construção da própria ideia de construir-se Homem, perde o posto para as metodologias que vulgarizam a participação da criança no processo de aprendizagem. Assim, a escola teria como função, ao instrumentalizar seus sujeitos, fornecer uma análise para descoberta das origens da alienação no mundo moderno, embora ele não coincida com era moderna (Arendt. 2001).

Pedagogias como Filosofia para crianças (Lipman); Escola da Ponte (Pacheco); abordagem Reggio Emilia (Malaguzzi); construtivismo nas suas diversas variantes desde Piaget, Emilia Ferreiro chegando a Vigotsky, trouxeram reflexões sobre novos olhares em relação à

educação tradicional. Porém, essas novas teorias foram incorporadas a partir de interpretações sorrateiras, alijeiradas, resumidas e simplistas, assassinando algo que foi pensado não para uma política de educação universalizante como querem muitos desavisados na educação, mas como alternativas locais ou regionais para o processo de formação/educação das crianças da sociedade em questão. Todas elas têm em comum a ideia de que a autonomia da criança cria conhecimentos que sejam universais. Esquece-se de uma regra básica kantiana: *‘toda geração educa a nova geração’*. Educar na perspectiva kantiana não é deixar o infante solto, livre, sem disciplina, sem conteúdo. Nesse mesmo tom, Hegel (2000) nos diz:

Para introducirse cuando fuere necesario, en una ciência o en una habilidad que le resulte extraña, no se necesitaria propriamente de outra cosa que tomar el asunto directamente em lãs manos y aprehenderlo, em vez de permanecer estancado en la representación de las dificultades y de la incapacidad para ello [...] pues el fin primordial de la educación consiste en extirpar estas ocurrencias, pensamientos y reflexiones próprios, que la juventud puede tener y hacerse, y el modo como pueda formarlos a partir de si; ló mismo que com la voluntad, tambien respecto la pensamiento es preciso començar por la obediência. (p. 89 ss)

Essa leitura moderna das novas pedagogias ressuscita a ideia de Rousseau de que não se pode forçar nem apressar o desenvolvimento da criança. Alias, deve-se deixar o tempo traçar seu curso. O aluno decide a forma e o que vai aprender. Sua liberdade deve ser respeitada sob pena dele ser acometido de um possível trauma, um equivoco que nem mesmo Piaget referendou.

Nesse mesmo viéz, a liberdade que Dewey (1957) reivindica para o aluno, tem pouco de liberdade e de autonomia. Sua pedagogia se ‘constrói’ de e para uma sociedade capitalista onde é preciso moldar o caráter do cidadão americano. É preciso americanizar as crianças, criar nelas o espírito da nação, algo semelhante com a advertência de Hegel e Nietzsche de que a escola em seu tempo estava descolada do espírito do povo alemão, descolada da cultura e ‘produzindo’ um operário orientado para uma profissão.

4. De Jontien a Bolonha

Embora o discurso dos últimos anos tenha sido apresentado como promissor, particularmente os documentos de Jontien e Bolonha que priorizam a formação técnico-profissional e rápida, sobretudo na universidade. Se a carta de Jontien nos dava um alento sobre o *‘direito à educação’*, Bolonha vem jogar água fria nesse animo e, mesmo sendo uma recomendação para os países da comunidade europeia, vemos os reflexos por aqui naquilo que

se definiu como cursos tecnológicos. De certa forma nosso sistema de educação é reflexo das políticas mundiais sobre o tema, sobretudo das decisões diretas de Jontien e indiretas de Bolonha. Não se nega que as metas de Jontien sejam ambiciosas e universalizantes na perspectiva de contribuir com um nivelamento da educação básica em nível mundial, invariavelmente o nivelamento sempre ocorre por baixo. A questão central é o investimento nesta fase e os resultados que se espera. Por outro lado, o processo de formação dos professores vem sendo contaminado com as decisões de Bolonha que, em que pese sejam recomendações para a comunidade europeia, não há como tais recomendações não impactarem nas políticas educacionais dos demais países, ate porque, muitos importam modelos europeus na esperança de obter sucesso. O encurtamento no processo de formação universitária aniquila ainda mais o já combalido percurso escolar do aluno com vistas a diminuir custos e acelerar os índices do PISA, SAEB, IDEB, ENADE como forma de mensurar qualidade do percurso. O reflexo indireto de Bolonha pode ser observado no REUNI implementado a partir de 2008, algo como uma universidade paralela, já que dispõe de recursos e contratação ‘a parte’.

Nesse sentido, os dados do PISA em leitura e matemática dos últimos anos, mesmo apresentando um crescimento pífio, ficam muito aquém da media dos países onde se efetua a coleta.

Quadro 1 - PISA – comparativo Brasil e OCDE

	Área	2006	2009	2012
Brasil	Leitura	293	412	410
	Matemática	370	386	391
OCDE	Leitura	493	493	496
	Matemática	494	495	494

Fonte: Inep-Pisa. 2014.

Quanto mais tempo participamos do Pisa, mais distante fica nossa posição em relação aos primeiros colocados. Isso, em parte pode explicar a posição do Brasil no quesito

repetência, temos cerca de 36% dos alunos que afirmam que já repetiram ao menos uma vez de serie. Mais frequentemente em matemática e nos alunos de baixa renda.

Tal resultado se deve ao fato de que, quanto mais tempo o aluno brasileiro permanece vinculado à escola, menor vai sendo seu rendimento ao longo do tempo. Observando os dados de Ideb pode-se perceber isso de modo claro, conforme nos mostra a tabela a seguir.

Quadro 2 – Ideb – Tocantins

Tocantins	Ideb Observado				
Fase/etapa	2005	2007	2009	2011	2013
4º e 5º ano	3.5	4.1	4.5	4.9	5.0
6º ao 9º	3.4	3.7	3.9	3.9	3.7
3º ano	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2

Fonte: Inep/MEC acesso <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Se considerarmos apenas o 5º ano da prova Brasil, num escola municipal de Tocantinópolis (TO), os números são ainda mais assustadores. Em língua portuguesa o *score* foi de apenas 199.1 pontos enquanto que em matemática foi de 211.7. Do total de alunos da escola Cristo Rei, referencia no município na educação básica primeira fase, 83,8% em língua portuguesa e 85,5% em matemática, respectivamente, dos alunos estão abaixo de 250 pontos da escala da OCDE, considerando o ano base 2012.

5. Universalização da escola e da cultura: a barbárie

Os dados acima, a simplificação das teorias pedagógicas, a falta de um projeto educacional mínimo para o país, a pulverização das responsabilidades, a inclusão de toda e qualquer informação a respeito de negros, indígenas, gênero, bullying, direitos humanos, diversidade, ludicidade como componente obrigatório no currículo escolar tem provocado ao longo dos últimos 20 anos uma derrocada na qualidade da educação. É verdade que se você olhar os índices em separado e de apenas uma fase da vida escolar do aluno vai perceber que o índice tem aumentado discretamente a cada nova coleta. Mas, no geral e se considerarmos toda a vida escolar de um aluno, o desanimo bate à porta. Não seria estranho dizer que depois 12

anos como frequentador da escola o aluno sai ‘pior do que entrou’. Inicialmente tínhamos a esperança de que um novo olhar da pedagogia sobre estes temas poderia contribuir com a formação do sujeito. A realidade não mostrou isso. Aulas de artes, cidadania fiscal, música, inglês, libras como componente curricular uma vez na semana deturpa o assunto, apenas tira carga horária do núcleo básico de formação como língua portuguesa, matemática, ciências e história.

Mas o aluno não compreende cidadania fiscal porque não sabe resolver operações matemáticas; pratica o preconceito contra meninas, gays e deficientes porque vê essa prática no cotidiano de sua casa e mesmo na escola, nas igrejas; se delicia com *lacràia* e *muriçoca* porque tais músicas não tem letra, o que facilita a decora de dois ou três versos que se repetem indefinidamente, mas também porque seu professor não tem cultura musical e as emissoras de rádio que poderiam formar algum gosto no público não tem o menor interesse. Portanto:

Meus amigos, não confundam esta cultura esta deusa etérea, delicada e de pés ligeiros, com esta útil escrava que se costuma chamar também às vezes de “cultura”, mas que é somente a criada e a conselheira intelectual das carências da vida, do ganho, da miséria. Além disso, toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura tal como compreendemos, mas simplesmente uma indicação do caminho que podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência (Nietzsche. 2003. p. 104).

Melhor seria se a cada semestre a escola oferecesse cursos de artes, inglês, música, dança, capoeira, teatro, poesia, educação sexual no contra turno e o aluno pudesse computar isso no currículo. Inicialmente atribuímos o fracasso a escola tradicional, depois ao tecnicismo e à escola nova de Dewey. Alimentamos a esperança de que o construtivismo salvaria nosso projeto, todavia, uma teoria não salva a escola por si só, muito menos se a interpretação dela for rasteira e simplista.

Assim, começo a defender algumas ideias que não são novas e nem originais, mas ganharam um tom de vilanidade nos últimos vinte anos. Falo do fim da universalização da educação obrigatória. Vou buscar apenas três referências para sustentar minha posição. A primeira é de Ivan Illich (1977)

(...) o ideal da escola para todos foi uma utopia criadora. (...) Mas aquela mesma escola que trabalhou no século passado para derrubar o feudalismo tornou-se agora um ídolo opressor que só protege aqueles que já educou. As escolas qualificam e, portanto, desqualificam. E elas fazem o desqualificado aceitar a sua própria sujeição. A categoria social é concedida de acordo com o nível de educação escolar alcançado. Por toda a parte, na América Latina, mais dinheiro para as escolas significa mais privilégio para uns poucos à

custa de muitos, e este patrocínio de um escol é justificado como um ideal político. Este ideal está escrito nas leis que estabelecem aquilo que é claramente impossível: a igualdade de oportunidades escolares para todos. Illich defende que a escola não deve ser a única instituição oficial cuja obrigatoriedade encarcera as pessoas a adotarem um padrão robótico. Todos os alunos saem da escola

brasileira com as mesmas mazelas, sob o falso discurso do ‘direito a educação’. Melhor seria deixar livre a composição do currículo escolar, afinal essa é a premissa básica do capitalismo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Arendt (1957) vai dizer que o principal problema da educação americana está em transformar o pedagógico em político. De fato pedagógico tem relação com o político, mas não é a mesma coisa, não deve ser tratado na perspectiva. E acrescenta:

Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político, pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar. Nada disto acontece na América e é justamente por isso que, aqui, é tão difícil julgar corretamente estas questões. O papel político que a educação efetivamente representa numa terra de imigrantes, o facto de que a escola não serve apenas para americanizar as crianças, mas tem também efeitos sobre os seus pais, o fato ainda que, aqui, se de ajudam efetivamente as pessoas a abandonar um mundo velho e a entrar num novo, tudo isto dá força à ilusão de que o novo mundo está a ser efetivamente construído através da educação das crianças (Arendt. 1961. p.4).

Libâneo é outro autor que tem refletido sobre a desqualificação da escola como espaço do conhecimento para se tornar no espaço de socialização. A escola autorizou que seu currículo seja transformado num agregado de informações e notícias do cotidiano. Mas como diria Nietzsche, a escola não deve se ocupar com o jornal, mas com a cultura clássica.

A guisa de conclusão principio a defender o fim da obrigatoriedade de escolarização como também não vejo luz no túnel para esta ideia de que todos devam ter diploma universitário. Diploma não é condição pra garantir cultura. Gramsci e Illich defendiam que a escola não deve ser o único espaço de educação e promoção da cultura. Mais que isso, o autor italiano defende:

A escola, mediante o que ensina, luta contra a folclorização, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo. A fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo [...] o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o inferior [...] a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem 'atual' à sua época. A 'espontaneidade' se analisada, torna-se cada vez mais problemática. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das 'coisas', sob o controle do professor (Gramsci. 1979. p. 133ss).

Nosso sistema educacional 'perde' mais de 400 horas anuais com formação continuada que não resulta na melhoria da qualidade do processo. A graduação 'perde' com a inclusão de uma série de 'novidades' em forma de disciplinas ou atividades que fazem, no máximo, pulverizar os conceitos e conteúdos sem oferecer condição de aprofundamento teórico.

Assim, a maldição do construtivismo assimilado no Brasil, se deu na perspectiva de que tal teoria assumiu uma conotação mágica e o resto, o que é velho, foi descartado, negando a própria especificidade do trabalho educativo intencional e de apropriação das conquistas universais humanas, histórica e socialmente produzidas, negando e secundarizando o papel do professor que assumiu a posição de mero facilitador (Duarte. 2000).

Vivemos um tempo em que é politicamente correto ser um bom professor quando este acolhe o afrodescendente, o indígena, o deficiente apenas como um aspecto da tal inclusão. Este docente titubeia na exigência da competência de leitura e decifração de códigos matemáticos utilizando a 'deficiência sócio econômica' para acentuar uma falsa condição de deficiência racional-pedagógica.

Desse modo, incorporamos o axioma de que na escola a aprendizagem deve ser resultado do ensino. Caso não se efetive essa premissa, os professores executam as terapias que valide a frequência obrigatória da sala de aula como ventre mágico, de onde se liberta a criança ao fim de cada período ou cada ano, se expele para vida adulta. Essa infância não vive sem a

escola (Illich. 1985). Aqui a escolarização toma ares de nova religião e isso se formata na universalização das expectativas porem no fracasso da formação.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang L. Maar. Paz e Terra. São Paulo. 1995.
- Arendt, H. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. Forense. Rio de Janeiro. 2001.
- _____. *The Crisis in Education*. IN: *Between past and future: six exercises in political thought*. Viking Press. New York. 1961.
- Bachelard, G. *A Formação do espírito científico*. Tradução: Estela S. Abreu. Dinalivro. Portugal. 2006.
- Benjamin, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução: Marcos Mazzari. Ed 34. São Paulo. 2002.
- Bourdieu, P; Passeron, J. *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairo. Vozes. Rio de Janeiro. 2012.
- Cascudo, L. da C. *Civilização e Cultura*. Jose Olimpyo. Rio de Janeiro. 1973.
- Chauí, M. *Escritos sobre a universidade*. Edunesp. São Paulo. 2001.
- Delors, J. *A Educação para o século XXI – questões e perspectivas*. Tradução: Fátima Murad. Artmed. Porto Alegre. 2005.
- Duarte, N. *Sobre o construtivismo: contribuições de uma análise crítica*. Autores associados. Campinas. 2000.
- Foucault, M. *A Ordem do discurso*. Tradução: Laura F. A. Sampaio. Loyola. São Paulo. 2009.
- Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos N. Coutinho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1979.
- _____. *Cartas do Cárcere*. Tradução: Noenio Spinola. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1978.
- Hegel, F. *Escritos Pedagógicos*. Tradução: Arsênio Ginzo. Fondo de Cultura. México. 2000.
- Illich, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lucia Mathilde Orth. Vozes. Petrópolis. 1985.
- Libaneo, C. *Práticas de ensino em um contexto de mudança*. Sinpro. São Paulo. 2010.
- Nietzsche, F. *Escritos sobre Educação*. Tradução: Noeli Correia de M. Sobrinho. Rio de Janeiro. PUC-Rio/Loyola. 2003.
- _____. *A Gaia ciência*. Tradução: Antonio Carlos Braga. Escala. São Paulo. 2006.
- París, C. *O Animal Cultural*. Tradução: Marly Vianna. Edufscar. São Carlos. 2004.
- Rossler, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Autores associados. Campinas. 2006.

A literatura comparada e a tradução intersemiótica

Mariana Janaina dos Santos Alves

Professora de Língua e Literatura Francesa na Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional de Oiapoque. E-mail:marianaalves@unifap.br

RESUMO

O artigo tem entre seus objetivos discorrer a respeito dos estudos comparatistas, porém, mais especificamente refletir sobre questões direcionadas à tradução, principalmente àquelas que se definem no campo dos estudos culturais e semióticos. Há de se apontar entre as reflexões aqui pretendidas, análises críticas sobre a literatura comparada na atualidade e as tendências do comparativismo não apenas entre as manifestações literárias canônicas, mas também em outras formas de arte, por exemplo, as traduções imagéticas que acompanham os textos de literatura contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada, Tradução Intersemiótica, Tradução Cultural, Imagem.

RÉSUMÉ

Cet article a parmi ses objectifs discourir à propos des études comparatives, mais plus particulièrement proposer une réflexion sur des questions adressées à la traduction, en particulier à ceux qui se définissent dans le domaine des études culturelles et de la sémiotique. Il y a un point entre les réflexions souhaitées, par rapport les analyses critiques sur la littérature comparée dans l'actualité et les tendances dans les études comparatives non seulement parmi les manifestations littéraires canoniques, mais aussi dans les autres formes d'art, par exemple, les traductions des images qui accompagnent les textes de littérature contemporaine.

MOTS-CLÉS: Littérature Comparée, Traduction Intersémiotique, Traduction Culturelle, Image.

1. INTRODUÇÃO

O objeto do estudo literário comparatista, seja no Brasil ou em outros países, há muito tem se definido no campo das análises que se voltam aos textos traduzidos de uma língua para outra. Por consequência, as pesquisas que se dedicam à Literatura Comparada ficaram por muito tempo restritas a análises, não reducionistas, mas estruturais que tinham como *corpus* a leitura do texto feita a partir de seus caracteres impressos por meio da escrita, ou seja, as análises contemplavam, na maior parte do estudo, o aspecto verbal. Nesse sentido, o termo Literatura Comparada constituiu uma disciplina que no decorrer das pesquisas acadêmicas suscitou, e ainda suscita questões vinculadas à sua consolidação, ao caráter do objeto e a metodologia empregada.

Por tais motivos, diversos estudiosos têm se dedicado a refletir sobre os debates direcionados à tradução, como também e principalmente, àqueles que se definem no campo dos estudos culturais e semióticos. Assim, com o propósito de se verificar o uso do termo

comparação na atualidade, há de se pontuar entre as tendências contemporâneas que, as observações têm se voltado, cada vez mais, a realizar a comparação entre a literatura e as outras formas de arte como o cinema, a escultura e a pintura, só para citar algumas. O objeto literário tem recebido novas perspectivas de análise, cruzamentos e olhares, contribuindo dessa forma para a diluição do paradigma.

Outrossim, de acordo com Miranda², ao aplicar a metáfora da fronteira para afirmar que a literatura comparada é um espaço de travessia e, ao mesmo tempo, limite e limiar da possibilidade existente na literatura e nos estudos culturais, é necessário para se pensar a literatura no presente verificar a obra, quanto objeto estético, no sentido de se projetar leituras para além do que está escrito com palavras. Em verdade, pensar numa literatura no presente é, de fato, verificar o que foi feito a partir do que se tem canonizado pela recepção e crítica literária. Não que este seja o objeto deste artigo, mas é importante pontuar que, os estudos culturais emergiram com o intuito de retomar o debate sobre a vida, a política e a arte. Portanto, o estudo comparado encontra-se na posição fronteira entre a literatura e as outras disciplinas e saberes. E, o objeto tornou-se multidisciplinar.

Ademais segundo Carvalhal³, os estudos de Literatura Comparada no Brasil ainda se encontram em formação, entretanto vive-se um estágio que não se discute mais a *gênesis* da disciplina, mas sim, a consolidação e as perspectivas futuras do comparativismo. Sabe-se que a instituição da disciplina nas universidades brasileiras serviu de base para as linhas de pesquisa que se traçaram nas investigações, além disso, estas se definiram a partir de uma perspectiva histórica que inclinou a pesquisa ao estudo da língua estrangeira, tão logo ao da cultura. Por conseguinte, a Literatura Comparada delineou-se basicamente entre os estudos que relacionavam uma obra literária em português a uma de outro idioma. As análises apesar de circunscritas sob a perspectiva cultural reduziram, em grande parte, os estudos comparatistas ao estudo da língua estrangeira e favoreceram a postura de investigação que considera o conhecimento intra e intercultural que se conheceu por muito tempo.

² Em *Projeções de um debate*. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.4. Florianópolis, 1998. p.15

³ Em *Literatura comparada e literaturas estrangeiras no Brasil*. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.3. Rio de Janeiro, 1996.

2. A TRADUÇÃO E A SEMIÓTICA

Pôde-se observar no âmbito dos estudos interculturais não somente no Brasil, mas também em outros países que, a tradução tem ocupado uma discussão central, principalmente quando se trata da produção e recepção literárias. Nesse contexto, assim como os estudos interculturais, as traduções têm se destacado no campo do comparativismo. E, apesar da Literatura Comparada brasileira ter como referência os estudos culturais (por analisar a língua em suas manifestações), e, por esse motivo, realizar em grande parte análises entre obras brasileiras e estrangeiras, atualmente, esse histórico tem mudado. Conforme definiu Remak (1994, p.175), os caminhos da comparação devem ser aliados a outras formas da expressão humana, para além das fronteiras de um país específico, por esse motivo, o estudo comparatista deve contemplar as relações nas diferentes áreas do conhecimento, tais como, a pintura, a escultura, a filosofia a até mesmo, as ciências e a religião.

Remak confirma que as pesquisas têm se direcionado as inter-relações, ou melhor, as fronteiras da expressão humana. Logo, entende-se que a comparação pode até ocorrer por meio de análises estruturais, que de certa forma, ainda permanecem, mas estas também podem se espriar para além do horizonte dado pela leitura do texto literário. Ou seja, a comparação pode existir também no próprio *corpus* do texto, por exemplo, nas traduções que se realizam por meio da imagem. De fato, a Literatura Comparada pode existir no intuito de analisar uma obra por ela mesma, no sentido formado pela estrutura textual, mas ela também pode (e deve) existir numa interpretação mais ampla, e que contempla as outras formas, isto é, nas relações que fazem as correspondências entre os diversos meios de comunicação, sejam eles artísticos, informativos ou literários. Na atualidade, a *forma* mais presente em todos os âmbitos é a imagem, materializada nos textos literários por meio da ilustração.

A tradução, especificamente aquela realizada por meio da imagem, neste artigo é tomada como objeto de leitura e comparação. No texto literário, há diversas formas que podem ser delineadas a partir do que está escrito por meio das palavras, e estas podem ser observadas, por exemplo, nas ilustrações que acompanham a maioria dos textos de literatura contemporâneos. Ou seja, da mesma forma como é possível a tradução de uma língua para a outra, esta também pode usar outros códigos, por exemplo, da palavra para a imagem. O mecanismo de funcionamento é semelhante ao da palavra, e conjuga a transposição de sentido, a possibilidade e a inferência.

Certamente, as diversas origens dos textos e as multiplicidades de leituras suscitam novas perspectivas. Estas estão diretamente relacionadas às intenções do autor, e correspondem a um determinado contexto de produção e recepção. No que se refere à tradução, pode-se afirmar sem medo de falta que há uma problemática a respeito, por exemplo, da transposição de sentido que deve ser feita ao se criar/recriar/interpretar um texto traduzido. Mas, o fato é que apesar de arenoso e indefinido, o campo dos estudos comparativos em tradução são demais atraentes.

Os leitores assim como os pesquisadores podem observar nos textos imagens que propõem significados que nem sempre estão contemplados na escritura traduzida. Algumas vezes, ao se observar as ilustrações que representam materialmente o sentido, pode-se ter um entendimento mais eficaz da literatura, assim como da cultura, que acolhe os significados das palavras, primeiro por meio da tradução, e segundo pelas imagens. O leitor, a seu modo, tem como observar os valores ou significados dados na tradução a partir de um ponto: primeiro, que pode ser dado pela palavra, e segundo, que poder surgir com a visualização de uma imagem. Novamente, o leitor cumpre papel capital na construção dos sentidos operados na tradução, principalmente, se este se ocupa das possibilidades que podem surgir na leitura de uma imagem, que de certo, mantém relações particulares com as experiências de leitura individual.

Além disso, textos que foram traduzidos de uma língua estrangeira para o português e que foram igualmente traduzidos por imagem ficaram reduzidos a análises estruturais que poderiam certamente ser exploradas, ou melhor, expandidas por leitores e pesquisadores. Mas, tanto a tradução quanto a Literatura Comparada, definiram as pesquisas em um campo que se estuda a tradução de um idioma para outro, de uma palavra para outra, e este fato impediu de certa forma, a transmissão e o desenvolvimento entre a literatura e as artes. Ou seja, a questão que restringiu no início a comparação entre obras de uma língua para a outra, ainda influencia parte dos estudos acadêmicos atuais, uma vez que ainda são poucas as pesquisas que se dedicam a analisar as relações traçadas a partir do texto-imagem.

Nesse sentido, tanto a Literatura Comparada quanto a Semiótica por estarem ligadas a uma origem recente, acabaram tornando a discussão literária restrita a um único campo interpretativo. E, por consequência, limitado. Segundo Joly (1996, p.29), a semiótica por ser uma disciplina recente nas ciências humanas não usufrui, portanto, da “legitimidade” de disciplinas mais antigas como a filosofia ou a matemática. Este fato pode provocar no novo

campo teórico certo entusiasmo ou rejeição, e dessa forma, retardar o progresso das pesquisas, de uma reflexão nova e dinâmica, que certamente pode auxiliar em muitos aspectos a interpretação da comunicação humana.

Atualmente, o que se sabe é que com a ênfase teórica-crítica que desvia do autor e do texto para o leitor, os estudos de recepção e transmissão ganharam outra relevância. Portanto, pode-se afirmar que nos estudos literários recentes, o comparativismo tem se encaminhado a uma história literária que tende a ser construída pelos significados ou interpretações dadas aos textos por diferentes leitores e públicos, e estes por sua vez, produzem as modificações de significados.

Assim, os estudos comparados que se mantiveram, por muito tempo, voltados para uma análise textual tem se direcionado também para a evocação e leitura de outros elementos, tais como a imagem. A ilustração não é nenhuma novidade nos textos literários, principalmente quando se recorda do período romântico na qual ela foi instaurada efetivamente. Mas, em se tratando de comparação, ainda se inicia uma pesquisa que contempla a interpretação da imagem, abandonada nos textos por muitos anos, e que antes apenas interessavam aos olhos do leitor. Logo, se hoje, os estudos literários se voltam para o leitor (construtor de significado), a própria crítica muda. Uma vez que, se antes as imagens apenas estavam presentes nas narrativas como um elemento destinado aos leitores, hoje, pode-se dizer que ela também interessa aos pesquisadores, sejam eles comparativistas ou semioticistas, o que importa destacar é que ambos pertencem à literatura e o processo de interpretação envolve o homem e as artes.

Dessa forma, a recepção literária, por sua vez, tende a ser estudada no contexto da recepção simultânea de outros textos que podem ser literários, verbais como não verbais, ou ainda, aqueles que usam além dos códigos culturais, sistemas de valores que certamente baseiam os leitores. Carvalhal⁴ ao se referir ao pensamento de Jauss justifica, portanto que, a noção de recepção passa a ser entendida em duplo sentido. Primeiramente, naquele que se refere à apropriação, e segundo, ao intercâmbio. Por consequência, a recepção é definida como um ato duplo que inclui o efeito produzido pela obra de arte e o modo como o público a recebe, pois, a tarefa de representar a história das literaturas é como um processo de comunicação que implica em reconstruir *o sentido ativo* da compreensão nas relações de

⁴ A autora na p.59 cita Jauss no texto *Estética da recepção* publicado em 1980.

recepção e de intercâmbios literários. Ou seja, o sentido não é limitado pela palavra, mas também é construído a partir dela.

3. A LITERATURA E A IMAGEM

Sabe-se que os textos, sejam eles literários ou não, desde algum tempo, são acompanhados por imagens. No caso mais específico dos textos literários, essas imagens são igualmente representadas pelas ilustrações. Estas integram o enunciado e permitem que o leitor interprete em níveis diferenciados o que está lendo. Em certos contextos, a imagem se deixa interpretar como os nomes, e algumas vezes, apenas sugerem as informações. De acordo com a semiótica, na qual o centro de interesse é o sentido, percebe-se que as imagens são unidades fundamentais para a compreensão, pois são expansivas. Logo, a imagem posta no texto se destaca não só pela mediação, pois coloca no centro das análises a obra e o leitor quanto desvendante e constituinte no ato da leitura, mas pela sua função quanto mediadora da estrutura narrativa quanto objeto estético. Algumas vezes, as ilustrações apresentam informações que nem sempre se concretizam no texto escrito, mas são sugeridas. Ou seja, a imagem expande ao horizonte de expectativas do leitor a novas possibilidades.

É bem verdade que as ilustrações também podem se configurar a partir de uma estrutura, de uma sequência. Mas isso não quer dizer que ela tenha seus sentidos limitados por uma sequência cronológica e organizada. A ilustração pode também ser desvendada pelo leitor de forma independente do texto, da mesma maneira como o segundo pode ser analisado em aspectos restritos. O que se pode verificar de fato, é que cada vez mais, seja na literatura em outras formas de arte, em geral, as imagens estão presentes no âmbito da linguagem, e estas constituem em si um universo de significações que não se limita a uma leitura de signo. Pois, conforme Joly (1996, p.35), a imagem se configura numa estrutura comum, mas nem por isso, os signos são idênticos, cada um deles tem uma perspectiva, cada elemento é diferente. E por esse motivo, todos podem significar algo além deles mesmos e constituir-se, então, em signos. Importa lembrar que, a definição de signo aqui proposta é aquela relacionada ao campo da semiótica, ou seja, do sentido. Por esse motivo, não há de se enumerar a classificação complexa proposta por Peirce.

Na literatura contemporânea, pode-se verificar em inúmeras publicações nacionais ou internacionais que as ilustrações mantêm estreita relação com os textos que acompanham. A

relação na maior parte dos casos é de natureza complexa, pois reúnem na estrutura conceitos que se reportam a semiótica e a outros conteúdos artísticos. Dessa forma, a imagem se torna uma representação, e esta passa a ser compreendida por outras pessoas além das que as fabricam, ou seja, tornam a sua significação um campo irrestrito e ilimitado. E é exatamente neste campo que se traçarão os caminhos da literatura comparada atual. A interpretação torna-se possível porque entre o texto literário e a ilustração há uma convenção sociocultural, e que devem a elas boa parcela de sua significação quanto ao seu aspecto de símbolo, neste caso, segundo a definição de Pierce. A teoria semiótica, por sua vez, permite captar não apenas a complexidade, mas também a força da comunicação dada pela linguagem visual. Entretanto, o que se tem procurado nos caminhos da literatura comparada é um objeto de comparação definido. Mas o a questão do signo quanto ao próprio sentido?

Como já se verificou no início deste artigo, no Brasil há certa tendência em se propor análises comparadas que contemplam apenas um aspecto do enunciado. Mas se o próprio objeto da literatura comparada, segundo alguns autores, ainda não está definido, ou pior, foi definido e se encontra em crise, pode-se então não tomar como ponto de partida a linguagem sob a perspectiva que se inicia na semiótica. O que ocorre de fato é que frequentemente há certa indeterminação sobre os termos percepção e interpretação. Entretanto se há comparação é importante verificar a função de uma imagem na qual o motivo pode ter uma significação bem particular, vinculada tanto a seu contexto interno quanto ao de seu surgimento, às expectativas e conhecimentos do receptor. Portanto, reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais complementares, mesmo que se tenha a impressão de que são simultâneas. Assim sendo, a *literariedade* pode muito bem estar presente na obra de arte por meio de um significado diversificado, uma estrutura de signos com outros significados e valores.

O estudo da semiótica assim como o da semiologia é fundamental para o treinamento do olhar destinado ao objeto literário, seja do leitor comum ou do pesquisador. Por esse motivo, a questão se coloca é simples: a literatura ativa as experiências humanas a partir da percepção da obra literária quanto objeto estético. O papel da literatura Comparada consiste justamente na percepção dos *ganhos* nas expressões artísticas de modo geral, e por isso, esta não deve ser fixada, mas sim expandida dentre os mais variados campos de saberes. Ainda mais quando se relaciona a literatura às artes, vivencia-se uma lógica de representação social complexa entre os sistemas de representação e a palavra não representa o simples

desdobramento do signo, tampouco somente o verbo. Ela representa e é representada também pela imagem, pois se movimenta e se relaciona a outros elementos presentes na obra.

CONCLUSÃO

Em princípio, deve-se lembrar que a literatura neste artigo deve ser entendida como forma dinâmica artística. Atualmente, cada vez mais é possível identificar variantes nos conceitos aplicados a fim de se nortear uma análise, mas devido a literatura ser linguagem e se representar em aspectos variados, o estudo comparado não pode se definir num campo definitivo. Nada é absoluto quanto se trata de literatura. Esta afirmativa pode até ser pretensa, mas o fato é que a linguagem é uma condição diretamente vinculada à expressão humana, e por esse motivo, a cada dia ela pode ser configurada de maneira diferenciada.

Analisar a literatura contemporânea é antes verificar formas de expressão humana, e na maioria dos casos, uma textura que pode incluir outras linguagens. A proposta deste artigo é apontar uma reflexão que se delinea a partir de conceitos ligados a comparação, a tradução e a semiótica. O que se confere nesta pesquisa, é que para se fazer análise de obras literárias, vale antes pensá-la como própria da instituição artística, para que esta não se limite e não seja restrita a uma série de reservas que tendem a sublinhar a complexidade inesgotável, obliterando a riqueza concreta dos fenômenos estéticos presentes na literatura. Por outro lado, deve-se pensar que a experiência estética pertence a um pensamento particular, irreduzível ao pensamento verbal e que tende a se desprender de um método estrutural, fixo.

A tradução intersemiótica é diferente devido a mescla de sentidos proposta pela imagem-texto, e sua segmentação para a análise é mais complexa. Mas, considerar a imagem como um texto composto de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como forma de expressão e de comunicação humana. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitua uma *mensagem para o outro*, mesmo quando esse *outro*, somos nós mesmos. Verificar em que ponto a significação global de um texto literário se constitui em elementos visuais na própria estrutura indica como a ilustração pode se configurar a partir da interação de diferentes tipos de signos: plásticos, icônicos ou linguísticos. A interpretação desses diferentes signos envolve o saber cultural e sociocultural do leitor, e este deve desvendar um universo de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada e literaturas estrangeiras no Brasil*. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.3. Rio de Janeiro, 1996.

CARVALHAL, Tânia Franco (org.). *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Henry, H.H. Remak. “Literatura comparada: definição e função”. In: COUTINHO, Eduardo F. e CARVALHAL, Tânia Franco (org.). *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro:Rocco, 1994.

MIRANDA, Wander Melo. *Projeções de um debate*. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.4. Florianópolis, 1998.

Wellek, René. “A crise da literatura comparada”. In: COUTINHO, Eduardo F. e

Educação Popular: análise do cursinho Alternativo MAE – Movimento de Assistência Estudantil

Marcos Vinicius de Freitas Reis

Professor da universidade federal do Amapá. Doutorando em Sociologia pela UFSCar. Membro do Núcleo de Estudos de Religião, Economia e Política (NEREP-UFSCAR/CNPq).

Pesquisador do Observatório em Direitos Humanos da Amazônia (OBADH-UNIFAP/CNPq), Líder do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq). Email: marcosvinicius5@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a proposta político e pedagógica do cursinho alternativo MAE – Movimento de Assistência Estudantil localizado na cidade de Uberlândia na região do Triângulo Mineiro. Tal entidade escolar foi criada nos anos 2000 com o intuito de oferecer ensino gratuito para alunos de baixa renda que por meta passar no vestibular. Contudo, percebemos que o modo de funcionamento do cursinho desvela ações de desviam da proposta de uma educação popular. Neste sentido, procuramos compreender como opera o funcionamento do estabelecimento educacional MAE.

Palavras-chave: Educação Popular; Pré-Vestibular; Sociedade e Educação

1. Introdução

Vivemos em um país imbuídos por discursos e políticas públicas que têm por objetivo, a inclusão social daquelas pessoas que não tiveram acesso à educação, segurança, moradia, saúde e outros “bens”. Tais iniciativas são advindas pela própria sociedade (associações de bairros, movimentos religiosos, clubes, etc...) e mesmo do próprio governo federal por meio de suas instituições (universidades, órgãos administrativos, etc...).

Essas iniciativas estão imersas no sistema neoliberal que tem por finalidade a obtenção do lucro e fortalecer seus interesses mercadológicos. Diante disso, questionamos até que ponto esses discursos, investimentos diversos setores públicos e privados, políticas públicas são para inclusão social ou para práticas economicistas? Será que a Educação Popular ou libertária, dentre elas os Cursinhos Alternativos, proposta por vários estudiosos, dentre eles Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão não foram “aglutinados” pelo sistema neoliberal?

Este trabalho tem por objetivo discutir a relação entre educação popular e sistema neoliberal no Brasil. Pegaremos como exemplo o Cursinho Alternativo M.A.E⁵, que com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia realiza suas atividades dentro do próprio campos com objetivos da inclusão das pessoas ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

2. Cursinho Alternativo: Educação Popular ou Prática Mercadológica?

Estamos cansados de saber, ouvir, ler e ver-nos diversos veículos de comunicação, que o Brasil é um país de contrastes, gritante desigualdade social, altas taxas de analfabetismo e violência, pobreza e diversas outras mazelas sociais. Também o brasileiro está cansado de ver pelos meios veículos de comunicação, discursos de inclusão social das pessoas carentes e políticas públicas para ameniza os problemas sociais ficarem apenas no campo teórico. A educação está dentro destes discursos que devemos trabalhar na formação de uma sociedade mais igual, justa e democrática.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), através da PROEX⁶, incentiva diversas atividades sociais na tentativa de ameniza a desigualdade social em Uberlândia. Uma delas é a criação de Cursinhos Alternativos em suas dependências, para pessoas de baixa renda que não conseguiram pleitear uma vaga no ensino superior público.

O projeto iniciado no final do século XX, funciona de seguinte maneira a Universidade disponibiliza: salas de aula, carteiras, giz, apagador, retro projetor, não cobra luz, nem água, toda estrutura física necessária para a realização de aulas de Cursinhos Pré-Vestibulares. Há o recrutamento de pessoas para coordenar o cursinho para montagem da carga horária, seleção do material didático e professores e fiscalização do bom funcionamento do Cursinho. Na maioria das ocasiões os professores são voluntários de cursos de graduação ou pós-graduação em licenciatura. O público visado são pessoas de baixo poder aquisitivo e com objetivo de cursa uma faculdade.

⁵ M.A. E. significa Movimento de Assistência Estudantil.

⁶ Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Geralmente as aulas são no período noturno e nos finais de semana, de quatro a cinco horários com duração de cerca de 40 a 50 minutos, com correção de exercícios de vestibulares e explanação dos conteúdos programáticos cobrados nas provas de vestibular.

Atualmente a Universidade Federal de Uberlândia comporta quatro Cursos Alternativos, dentre eles Curso Alternativo Raízes, MEP, Paulo Freire e MAE. Este trabalho analisará o último devido ao seu crescimento, aprovação, organização e administração.

O Curso Alternativo Movimento de Assistência Estudantil – MAE – nasceu de 2002, de uma dissidência do Curso MEP, devido a querelas política, organização, administração, financeira e ideológicas dos seus organizadores.

Wilson⁷ idealizador inicial deste curso, juntamente com Luiz Fernando⁸ e Gisele⁹ montam um novo Curso Popular com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia, e inicia suas atividades com mini-cursos na área de exatas e biológicas.

Em 2003, essa mesma instituição abre turmas aos sábados e durante a semana, de primeiro e segundo do ensino médio visando a preparação destes alunos para as provas do PAIES, inicialmente para área de exatas e depois expande para todos os conteúdos.

Em 2004, além dos mini-cursos na área de exata e biológica, os Pré-PAIES (primeiro e segundo ano), abre turmas para Pré-Vestibular, para todas as disciplinas, no período diurno e noturno no Campus Santa Mônica. No segundo semestre as aulas de Pré-Vestibular foram entendidas para o Campus do Umuarama no período Noturno.

Em 2008, abriu uma nova unidade deste estabelecimento de ensino no centro da cidade de Uberlândia, em parceria com a Escola Técnica CTAP. As turmas abertas foram duas turmas de pré-vestibular pela manhã.

Devido à maciça propaganda no rádio, TV, internet, jornal, cartazes, folders e visita nas escolas, atualmente o MAE comporta cinco turmas de Pré-Vestibular – duas a noite e duas a tarde no Campus Santa Mônica e uma no período noturno no Campus Umuarama. Possui ainda quatro turmas de primeiro ano e uma de segundo ano para preparação da prova do PAIES, uma sala de oitava série para reforço escolar, sextas e sábados é oferecida cerca de oito turmas de mini-cursos nas áreas de exatas e biológicas. Em 2007, com o apoio da prefeitura de Monte

⁷ Fundador e diretor-geral do MAE, na época era graduando em química pela UFU, atualmente faz graduação em Pedagogia pela mesma instituição, e pretende em especializar em administração em gestão escolar para futuros projetos pedagógicos.

⁸ Co-Fundador do MAE, em 2002, licenciado e bacharelado em Química pela UFU, atualmente é professor e um dos diretores do Curso.

⁹ Uma das fundadoras do Curso, atualmente ajuda na administração.

Alegre, abre-se uma extensão do Cursinho na própria cidade para aulas aos sábados para reforço escolar para alunos do ensino médio.

Portanto, o Cursinho nos dias atuais contém cerca de 1000 alunos, 30 professores e 6 funcionários, distribuídos nas funções de administração, fiscalização de alunos e professores e divulgação e na efetivação de matrícula dos ingressantes.

As expectativas para o ano de 2009 do Cursinho na inauguração de uma extensão no centro da cidade e aumento as turmas na cidade de Monte Alegre, e ampliação de

O Cursinho Alternativo MAE, por carregar no seu nome o termo **Alternativo**¹⁰ tem por ideologia e noção de educação aquela projetada por Paulo Freire.

Segundo Freire a educação deve ser libertária, as pessoas deveriam ser alfabetizadas não apenas para obter conhecimento e reproduzir no mercado para obtenção de lucro, a alfabetização de jovens, crianças e adultos deveria forma cidadãos politizados que a partir de sua realidade possam desenvolver um senso crítico do mundo em que vivem.

Logo, o pedagogo Paulo Freire e o educador Brandão, dentre outros intelectuais, na década de 1960, em todo o país, sobretudo em Pernambuco, por meio do MCP¹¹, CPC/UNE, teatro, música, pastorais religiosas, reuniam analfabetos que a partir de palavras do seu cotidiano, aprenderiam a ler e escrever e ainda discutiam problemas sociais. Ou seja, tais sociedade de cultura eram espaços de debates políticos, econômicos, culturais e sociais que por meio do diálogo entre educador e educando conversam sobre os diversos problemas sociais que o Brasil atravessava.

Segundo Brandão, uma das finalidades do Método Paulo Freire é:

A educação que Paulo Freire deslumbra não é apenas politicamente utilitária. Ela não objetiva somente criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, como o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. O método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. Por isso ele é parte de u programa nacional de educação, cujos os termos de alfabetizar –parte do trabalho de educar – não subordinar o educando à tarefa política para que ele se prepara aprendendo a ler e escrever (BRANDÃO, 1981, p. 87).

A proposta de Educação Popular, que Paulo Freire propõe e a mesma utilizada pela UFU e seus os Cursinhos Alternativos, que os educadores e todas as pessoas envolvidas no

¹⁰ A palavra Alternativo significa neste trabalho algo for a do âmbito do Estado, sem institucionalizado, iniciativa da própria sociedade sem fins lucrativos.

¹¹ Ver mais sobre esta temática em:

projeto trabalhem na formação de cidadãos críticos, politizados, ativo na sociedade que através de uma educação de qualidade possam ter acesso a uma boa qualidade de vida. A cerca disso Brandão alude:

Uma etapa mais avançada de educação, que deve ser oferecida a todo o povo: uma abertura a todos os canais de comunicação possíveis à sua circunstância; ao acesso à cultura em todos os níveis e nas suas três dimensões básicas: emergência, extensão e criação; formação de um público ativo, participante e crítico; criação de uma cultura popular (e não, popularizada) onde o povo ocupe os pólos de criação e consumidor. (BRANDÃO, 1981, p. 82)

Portanto, a posposta educacional proposta por este intelectuais está desvirtuado de uma educação puramente mercadológica, que visa apenas lucro e produtividade. Freire e Brandão combatem uma educação vista e tratada como mercadoria, no qual as pessoas a utilizam para ascensão social e não para serem pessoas criticas e transformadoras na sociedade que vivem.

O que podemos perceber na prática que tal instituição desde a sua gênese cobra mensalidade no ato da matricula dos alunos que gira em torno de setenta a centro e trinta reais, a cobrança por parte da administração que os professores passem todo o conteúdo programático de sua disciplina, e prepare o aluno para a prova do vestibular.

O crescimento extraordinário do Cursinho em pouco tempo contemplando turmas nos diversos níveis educacionais, propõe a aumentar arrecadação com maior número de alunos e com maior número de salas sob sua tutela. Há baixo pagamento mensal dos professores, sem carteira assinada que por questões de sobrevivência e experiência profissional se submetem a tal estratégia mercadológica.

Por estarem sobre as dependências da Universidade Federal de Uberlândia e ter seu apoio no que diz respeito a propaganda e infra-estrutura, o Cursinho MAE fica isento de qualquer cobrança de imposto, dentre eles água, luz, limpeza, giz e outra despesas corriqueiras que qualquer instituição educacional para ter um bom funcionamento tem que se preocupar.

A figura a seguir, e um folder do cursinho fazendo propaganda de sua qualidade, evidenciando as aprovações nos diversos cursos de graduação da UFU, reafirmando seu comprometimento com uma educação popular de inclusão e de qualidade, que cobrando baixas mensalidades o sujeito terá acesso uma ótima educação.

Figura 1: Folder de Propaganda do M. A. E. de 2006



M.A.E. 
Movimento de Assistência Estudantil

EDITAL 1º SEMESTRE 2006

ENSINO FUNDAMENTAL

8ª SÉRIE - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, PORTUGUÊS E REDAÇÃO.

ENSINO MÉDIO (PAIES - UFU)

1º ANO - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, LITERATURA E REDAÇÃO.
2º ANO - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, SOCIOLOGIA E REDAÇÃO.
3º ANO - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, SOCIOLOGIA E REDAÇÃO.

AULAS EM DIAS DE SEMANA OU AOS SÁBADOS

MATRÍCULA: R\$ 45,00 (QUARENTA E CINCO REAIS).
LOCAL: BLOCO J - SALA 140 - CAMPUS SANTA MÔNICA.
ATENDIMENTO: DAS 17:00 ÀS 20:00 HORAS.
(SEGUNDA A SEXTA).

9129-3452
9126-8532
9991-6932
9993-6932

NÃO EXISTE COBRANÇA DE MENSALIDADES DURANTE O CURSO

OBS.: O M.A.E. POSSUI PRÉ-VESTIBULAR* (TARDE OU NOITE)

*** Maiores informações sobre o curso Pré-Vestibular, no mesmo local e horário de atendimento.**

COLABORADORES:

ART NOVA - Fone/Fax: (34) 3222-9229

Cidade Limpa, Cidadão Civilizado. Não Jogue Este em Vias públicas

Fonte: Arquivos pessoais do diretor do M.A.E.

Figura 2: Folder de Propaganda do M. A. E.

The figure consists of three vertical promotional posters for the M.A.E. (Mestrado em Administração) program. Each poster has a dark header with white text and a light body with dark text. The first poster is for 'PRÉ - VESTIBULAR M.A.E.' at 'CAMPUS SANTA MÔNICA (Tarde ou Noite)' and 'CAMPUS UMUARAMA (Noite)'. It lists '* Aulas de Segunda a Sábado' and a matriculation fee of R\$ 120,00. The second poster is for 'PRÉ - PAIES M.A.E.' at 'CAMPUS SANTA MÔNICA', detailing the 1st and 2nd years with their respective schedules and a matriculation fee of R\$ 80,00. The third poster is for 'MINI - CURSOS M.A.E.' at 'CAMPUS SANTA MÔNICA', listing the 8th series and 1st, 2nd, and 3rd years with their subjects and a matriculation fee of R\$ 50,00. All three posters include a note that there is no monthly fee during the course and that Spanish will be offered as a foreign language.

PRÉ - VESTIBULAR M.A.E.
CAMPUS SANTA MÔNICA
(Tarde ou Noite)
CAMPUS UMUARAMA
(Noite)
*** Aulas de Segunda a Sábado**
Exceto feriados e/ou recessos
Taxa de Matrícula:
R\$ 120,00 (Cento e Vinte Reais)
NÃO EXISTE COBRANÇA DE MENSALIDADES DURANTE O CURSO
Língua Estrangeira: Será Oferecido Espanhol

PRÉ - PAIES M.A.E.
CAMPUS SANTA MÔNICA
1º ANO - TERÇAS E QUINTAS-FEIRAS
das 14:00 às 18:00 h.
SÁBADOS
das 08:00 às 12:00 h.
2º ANO - SEGUNDAS E QUARTAS-FEIRAS
das 14:00 às 18:00 h.
SÁBADOS
das 08:00 às 12:00 h.
Exceto feriados e/ou recessos
Taxa de Matrícula:
R\$ 80,00 (Oitenta Reais)
NÃO EXISTE COBRANÇA DE MENSALIDADES DURANTE O CURSO
Língua Estrangeira: Será Oferecido Espanhol

MINI - CURSOS M.A.E.
CAMPUS SANTA MÔNICA
8ª SÉRIE - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, PORTUGUÊS E REDAÇÃO.
(Sextas ou Sábados)
1º ANO - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, LITERATURA E REDAÇÃO.
(Sextas ou Sábados)
2º ANO - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, SOCIOLOGIA E REDAÇÃO.
(Sábados)
3º ANO - QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA, SOCIOLOGIA E REDAÇÃO.
(Sábados)
Exceto feriados e/ou recessos
Taxa de Matrícula:
R\$ 50,00 (Cinquenta Reais)
NÃO EXISTE COBRANÇA DE MENSALIDADES DURANTE O CURSO

Fonte: Arquivos pessoais do diretor do M.A.E.

Figura 2: Folder de Propaganda do M. A. E.

APROVADOS - M.A.E.

VESTIBULAR UFU JULHO 2005

01 - Aline Carrijo de Oliveira	Letras Diurno
02 - Daniel Soares Mota	Letras Noturno
03 - Diego Ferreira de Meneses	Letras Diurno
04 - Edensio Pereira Cardoso Júnior	Matemática
05 - Fernanda Alvarenga Rezende	Letras Diurno
06 - Grazielle Silva Carrijo	Engenharia Civil
07 - Michelle Cândida Chavilar	Enfermagem
08 - Nilson Francisco Gomes	Letras Diurno

VESTIBULAR UFU ABRIL 2006

09 - Aete Fagundes Soares	História Diurno
10 - Anderson Rodrigues Neves	História Diurno
11 - Ana Carolina Marques	Ciências Contábeis
12 - Arthur Alves Marcarenhas	Física
13 - Camilla Carlos Bezerra	Enfermagem
14 - Daille Gonzaga Oliveira	Letras Noturno
15 - Daniela Santos Martins Silva	Ciências Biológicas
16 - Francielle Francis Oneli	Ciências Sociais
17 - Israel Ramos Moreira	Geografia Noturno
18 - Livia Andrade Ferreira	Pedagogia Noturno
19 - Loren Evelyn Silva	Pedagogia Diurno
20 - Luciano Henrique da Silveira	Geografia Diurno
21 - Luiz Mendes do Nascimento Jr.	História Noturno
22 - Marcos Paulo Silva e Oliveira	Direito Noturno
23 - Marielle Pires Carrijo	Pedagogia Diurno
24 - Mirian Lima Soares	Física de Materiais
25 - Nubia Cristina Pereira e Silva	Decoração
26 - Rutilia Maria Lima Portes	Pedagogia Noturno
27 - Sérgio Soares Reis	Geografia Diurno
28 - Túlio Almeida Couto de Andrade	História Noturno
29 - Vitor Candelaria Machado	Geografia Diurno
30 - Viviane Carvalho Mendes	Matemática
31 - Wesley Pereira Marcos	Eng. Mecatrônica
32 - Wanderlei Lemes de Medeiros	Física de Materiais

ESTES UFU

33 - Lorena Batista Vieira	Téc. Prótese
34 - Luana Alves da Silva	Téc. Enfermagem
35 - Rozenil Cândido Belmiro	Téc. Enfermagem

AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA

36 - Berta Andrade Junqueira	Téc. Agro-Indústria
37 - Elaine Barbosa	Téc. Sup. Alimentos
38 - Flávia Rodrigues Alves	Téc. Sup. Alimentos
39 - Joseane de Souza Marins	Téc. Agropecuária
40 - Lorena Aparecida de Souza	Téc. Sup. Alimentos
41 - Lucas Alves de Jesus	Téc. Agropecuária
42 - Michele Cândida Xavier	Téc. Sup. Alimentos
43 - Paula Dulgheroff	Téc. Sup. Alimentos
44 - Raiviana Soares Barbosa	Téc. Agropecuária
45 - Suellem Biesdorf	Téc. Agropecuária
46 - Tiago Almeida	Téc. Meio Ambiente
47 - Valdaineia Maria Silva	Téc. Agropecuária

PAIES 2008

48 - Ana Paula Pereira Martins	Ciências Econômicas
49 - Bruno Ferreira Guerra	Física
50 - Camila Bernardes	Ciências Contábeis
51 - Carolina Carneiro de Melo	Geografia Noturno
52 - Daniel Cardoso Dias	Engenharia Elétrica
53 - Daniel José Lemes Reis	Artes Visuais Noite
54 - Gabriela Aparecida dos Reis	Matemática
55 - Johnatas Teixeira de Freitas	C. Computação
56 - Kartha Carrieri Batista	Enfermagem
57 - Lucas Ferreira Andrade	C. Computação
58 - Marcos Paulo de Souza Carneiro	Enfermagem
59 - Maryzaura de Oliveira Assunção	Física
60 - Murilo Campos Teixeira	C. Computação
61 - Ratael Grilo Gadia	Física de Materiais
62 - Roselly Cristina Pereira Andrade	Letras Noturno
63 - Tiago Henrique Cardoso	Letras Noturno
64 - Yuri Rodrigues Batista	Física
65 - Wilber Hugo de Brito	Física de Materiais
66 - Wesley Pereira Marcos	C. Computação

COLABORADORES:

UNIVERSIDADE DE CAMPUS
PROF. UFU
TRAC UFU

UESU

TVU
TV Universitária

Ar Nova
34 3222-0228

107.5 FM
RADIO UFU

D.A. QUÍMICA

M.A.E.
Movimento de Assistência Estudantil

PRÉ - VESTIBULAR

PRÉ - PAIES

MINI - CURSOS

8ª SÉRIE
(Ensino Fundamental)

MATRÍCULAS ABERTAS

LOCAL: SAGUÃO DO BLOCO 1J
CAMPUS SANTA MÔNICA

ATENDIMENTO: DAS 17:00 ÀS 20:00 HORAS.
(SEGUNDA A SEXTA).

9991-6932
9126-8532
9129-3452
9993-6932

Fonte: Arquivos pessoais do diretor do M.A.E.

A noção de Educação Popular e Libertária, praticamente inexistente por tratar a educação como um bem mercadológico, usufrui da instituição pública para seu crescimento pessoal, e os alunos que estão nesta instituição são pessoas com poder aquisitivo relevante e que estudam em outros períodos em escolas particulares. Os professores contratados na maioria das vezes, são docentes com experiência profissional em cursinhos, trabalham em outras instituições educacionais e utilizam a metodologia de ensino visando a aprovação destes alunos. A educação por parte do cursinho MAE é voltada para questões mercadológicas e não para a formação de cidadão tanto propagado nas obras de Paulo Freire.

Pablo Gentili estudioso na educação dentro do sistema neoliberal, salienta que as diversas organizações educacionais atualmente se organizam para atenderem os interesses do sistema capitalista que se resume na obtenção de lucro. Gentili alude que vivemos em uma

sociedade que possui um discurso muito forte de inclusão social e na formação de um Estado democrático, mas na prática acentuamos a desigualdade social, o autoritarismo e a educação como um privilégio de poucos. Em outras palavras, as pessoas de cidadãos passam automaticamente de consumidoras e quem não tem dinheiro para acesso a educação está excluída do processo produtivo.

Ora, a educação de qualidade como propriedade de alguns consumidores remete, pelo contrário, ao exercício de um direito específico (o direito a propriedade) que só pode efetivar-se em um cenário caracterizado pela existência de mecanismos “livres” de regulação mercantil. A propriedade educacional se adquire (se compra e se vende) no mercado dos bens educacionais e “serve” enquanto propriedade “possuída”, para competir no mercado os postos de trabalho (que definem a renda das pessoas também enquanto direito propriedade). Se isso não fosse logicamente assim, neoconservadores e neoliberais se veriam obrigados a aceitar que a educação é algo mais que propriedade e, conseqüentemente, que poderiam – oi deveriam- ser aceitos mecanismos de intervenção externos ao próprio mercado para garantir acesso a mesma. (GENTILI, 2004, p. 248)

Portando o Cursinho MAE que utiliza-se da palavra Alternativa e remete sempre a uma educação popular libertária, na sua realidade diária trabalha na maior aprovação de alunos no ensino superior, aumento de sua arrecadação financeira.

3. Conclusão

Diante da análise feita do Cursinho Alternativo Movimento de Assistência Estudantil – MAE, sua proposta pedagógica, discurso de inclusão de pessoas carentes por meio da educação, a relação com a Universidade, corpo docente e discente. Podemos inferir que o discurso não condiz com a realidade dessa instituição.

Ao receber financiamento e apoio na infra-estrutura de órgãos públicos (UFU), ajuda de pessoas voluntárias e da sociedade como um todo, percebe-se que tal instituição usufrui desses incentivos para benéficos mercadológicos próprio.

Uma vez cobrando altas taxas de matrícula, mesmo sendo a única taxa, compete com outras instituições de ensino por qualidade dos seus professores e alunos, utiliza a propaganda para promoção do seu nome e sempre mostrando a porcentagem de aprovação nos diversos

vestibulares, e ainda os funcionários são maus remunerados destituídos de direitos trabalhistas, são feitos que levam de uma Educação Popular a algo estreitamente mercadológica.

Por outro lado, vários estudantes e alunos de graduação e pós-graduação utilizam o Cursinho Alternativo MAE como espaço de aperfeiçoamento dos seus estudos e prática profissional. Os alunos em busca de uma boa qualidade na educação e pagar baixo por ela e os profissionais na oportunidade de crescerem na carreira.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é método Paulo Freire*. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BEISIEGEL, C. *Estado e educação popular no Brasil: um estudo sobre a educação de adultos*.- São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia da trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de e FILHO, Hécio Alvim e COSTA, Renato Pontes (Org). *Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005.
- CHAUÍ, M. Brasil: *Mito fundador e sociedade autoritária*. - São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, 103p.
- FREITAG, B. Escola, *Estado e Sociedade*. - 4º. Ed. - São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universal), 142p.
- FAURE, P. *Ensino personalizado e comunitário*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, 103p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165p.
- HENRIQUES, Ricardo. *As Desigualdades Regionais no Sistema Educacional Brasileiro*. In Ricardo Henriques (org.), *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 228-252.
- MELUCCI, Alberto. *A Invenção do Presente: Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- NASCIMENTO, Alexandre do. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 1999.
- _____. *Universidade e Cidadania: Os Cursos Prévestibulares Populares*. Revista Lugar Comum, número 17: Rio de Janeiro, 2002.
- NOSELLA, Paolo. *A escola brasileira no final do século: um balanço*. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Diversidade Sexual, Diferenças e Currículo: um diálogo (im)pertinente

Rubenilson Pereira de Araujo

Doutorando em Letras: Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins/UFT, onde atua como Professor Assistente na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. E-mail:

rubenilsonaraujo@uft.edu.br

Estamos bem no meio de uma época em que nos tornamos capazes de alterar profundamente até mesmo as noções de tempo e de espaço, numa época em que praticamente se torna realidade a ficção da junção entre ser humano e máquina [...] Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim ...

(SILVA, 2006, p. 7).

Nesta epígrafe, Tomaz Tadeu da Silva remonta-se a um tempo especial vivenciado pelos partícipes de uma comunidade que se caracteriza como global, um tempo em que se estimula ou promove o movimento e não a estagnação, um tempo o qual se recusa a acomodações em sistemas fixos ou estabilizados. Um tempo onde emergem novas identidades não pensadas antes, um tempo em que há fluidez, as fronteiras são tênues no que se refere às identidades de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe. Essas divisões são rompidas e a convivência mútua com o outro é permitida, via os elos das alteridades e pluralidades.

De maneira concomitante, contraditoriamente, o referido autor, no mesmo livro denominado *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (2006) menciona uma visão antagônica deste mundo antes idealizado, caracterizando um tempo capaz de nos deixar estarecidos em estado de choque ou perplexidade:

Paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas. Vivemos também num tempo em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas veem, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas. Estamos também bem no meio de uma época em que

vemos aumentar à nossa volta o perímetro e o espaço da destituição, da exclusão e da privação, da exploração do outro e da terra, em que as possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias da vida e do mundo se veem intensamente ampliadas para uma parcela da humanidade, ao mesmo tempo em que se fecham definitiva e impiedosamente para outra, os "condenados da terra" (Fanon). Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios - os geográficos e os simbólicos. É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim [...] (SILVA, 2006, p. 7-8).

Essa suposta crise contraditória que ora vivenciamos atualmente com a ebulição de novas possibilidades faz parte dos desafios contemporâneos. Podemos inferir que são fissuras que surgiram mediante a eclosão de consciências e reivindicação de grupos minoritários em direitos, geralmente marginalizados e socialmente excluídos.

É importante mencionar que não se trata apenas de uma crise de transição de conteúdos, mas uma crise que coloca em xeque o próprio fundamento da vida em sociedade e que nos atinge diretamente em nossos relacionamentos intra e interpessoais, exigindo de nós a mobilização efetiva de diversas áreas do conhecimento humano em prol da busca de alternativas para uma convivência pacífica e democrática como assegura a Constituição Federal Brasileira de 1988, respeitando ou resguardando “o reduto intangível de cada indivíduo (...) a impossibilidade de que se estabeleçam restrições aos direitos e garantias fundamentais, mas que as restrições efetivadas não ultrapassem o limite intangível imposto pela dignidade da pessoa humana” (SARMENTO, 2000, p. 124).

O que prevalece, na verdade, é a oportunidade de direitos de audição de vozes silenciadas de sujeitos historicamente marginalizados e tal fato emerge novas pautas reivindicatórias e necessárias no debate contemporâneo de vida pública e privada.

Entre os assuntos de pauta das temáticas individuais e globais (privados e públicos) para a convivência democrática de direitos mútuos assegurados, frisamos como objeto de nosso estudo a identidade de gênero e a diversidade sexual como algo correlacionado à vivência pessoal e coletiva de cada indivíduo no tecido social, pois a sexualidade nos remete à nossa origem, como postula Michel Foucault: “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano” e é no “seu sexo [que] está o segredo de sua verdade” (1993, p. 127; 152). E ainda:

[a sexualidade] nos remete a nossa origem (quem somos, de onde viemos, como fomos concebidos) e, conseqüentemente, a origem do próprio conhecimento, da curiosidade e da disposição para aprender. Sexualidade tem a ver com identidade e com as infinitas maneiras de ser homem ou de ser mulher na sociedade e na cultura

e com o caminho pessoal da construção de cada um [...]. Uma questão tão importante como é da sexualidade não poderia deixar de ser trabalhada na educação e se constitui política pública (EGYPTO, 2009, p. 341).

Diante de tais prerrogativas básicas, precisamos romper com a ideia de que a sexualidade é apenas algo restrito, de foro íntimo, é necessário assumi-la também em seu caráter social e político, garantindo a nós mesmos e ao outro o direito de vivenciá-la sob sua própria consciência e não coagidos sob normativas ou regulações socialmente impostas pela heterossexualidade compulsória¹², afinal de contas, “ela (a sexualidade) é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo” (CHAUÍ, 1991, p. 15) e este desejo humano é diverso, inerente a cada sujeito e nem sempre segue a simetria imposta socialmente de erotismo pelo sexo oposto.

Sendo assim, ao se tratar de subjetividades dissidentes da norma heterossexual, identidades não binárias é importante compreender que “a homossexualidade não é um mero aspecto privado do indivíduo, relevante apenas para amigos e colegas” (ALMEIDA, 2014, p. 146). Trata-se, portanto, de um ato político de rompimento com a ideia comum de que a sexualidade deve ser contida, pelo contrário, trata-se de “uma identidade potencialmente transformativa que deve ser mostrada publicamente até deixar de ser um segredo vergonhoso, mas sim um modo legítimo de estar no mundo” (ALMEIDA, 2014, p. 146).

Entretanto, é importante enfatizar ainda a sexualidade como um dos focos que a Sociedade encontra diversas técnicas ou dispositivos históricos para disciplinar os indivíduos nas diferentes nuances do exercício do poder:

A sexualidade envolve desejo, afeto, auto compreensão e até a imagem que os outros têm de nós. A sexualidade tende a ser vista, por cada um de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes até secreta, de nosso eu. Assim, não surpreende que a sociedade tenha encontrado nela um meio de normalizar as pessoas (MISKOLCI, 2012, p. 39).

Ditas tais considerações preliminares, reiteramos que a temática da sexualidade é pauta de política pública e deveria, obrigatoriamente, compor conteúdos que perpassem o currículo oficial de formação de seres humanos aptos a exercerem a sua cidadania primando pela sua subjetividade em uma sociedade eminentemente plural.

¹² Compreendemos neste texto, a “heterossexualidade compulsória” como uma norma imposta socioculturalmente da visão unilateral do relacionamento sexual apenas entre sexos opostos, inviabilizando as relações com pessoas do mesmo sexo. Este termo foi cunhado por Adrienne Rich, em 1980 no texto clássico denominado “A heterossexualidade compulsória e a existência lésbica”.

É importante enfatizar que diante das tensões surgidas no microcosmo da sala de aula, o *bullying*¹³, compreendido como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos antissociais (...) nos estudos sobre o problema da violência escolar” (FANTE, 2011, p. 27) está atualmente, entre outros, como maior evidência de violação dos direitos humanos nas relações interpessoais que incidem contra a identidade e a diferença típica de cada indivíduo presente no mesmo espaço público-social:

Dentre os vários problemas enfrentados pelo docente em sala de aula nos dias de hoje, certamente a questão da (in)tolerância em relação ao Outro ocupa lugar de destaque. Oriundos em sua maioria de classes sociais e/ou contextos culturais diferentes entre si, os alunos se agrupam em tribos que buscam seu espaço dentro do universo escolar. Este fato muitas vezes gera um tenso relacionamento entre grupos que, como a mídia rotineiramente divulga, levam jovens a se enfrentarem fisicamente dentro e fora da sala de aula, com constantes consequências para o patrimônio e para a integridade física de professores e demais profissionais da escola. Tal fato leva a uma inevitável pergunta: De que forma o professor pode interferir nesta realidade? A mudança deste quadro é possível? (SILVA, 2012, p. 57).

Mediante esta problemática levantada por Alexander Meireles da Silva, é importante que busquemos coletivamente formas de refletir e contribuir para a amenização deste grave problema sócio educacional que coloca em risco a humanidade de todos os componentes envolvidos no processo educativo. O próprio autor aponta uma possibilidade promovida pela discussão franca e densa sobre o assunto das diferenças, em que o/a docente propicie mediações reflexivas “sobre o Outro na sala de aula, levando os alunos a compreenderem o jogo ideológico que historicamente norteou a construção de uma imagem preconceituosa de grupos humanos diversos, tais como mulheres, judeus, negros e imigrantes” (SILVA, 2012, p. 57). Incluímos neste rol de grupos estigmatizados e vítimas de preconceitos o grupo de homossexuais, pois o *bullying* homofóbico é um dos mais latentes no meio social das escolas de todo o país, pois observamos que “o sexismo continua imperando nos ambientes escolares, nas práticas educativas, nas pedagogias culturais, nos materiais e livros didáticos, entre outros” (BATISTA, 2012, p. 126).

¹³ A palavra *bullying* é um verbo derivado do adjetivo inglês *bully*, que significa valentão, tirano. É um termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar e humilhar outra pessoa. A terminologia é adotada por educadores, em vários países, para definir o uso de apelidos maldosos e toda forma de atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os outros. O fenômeno *bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana. Está presente em grupos de crianças e de jovens, em escolas de países e culturas diferentes (CHALITA, 2008, p. 81).

Nesse sentido, o *bullying* motivado por homofobia, marginaliza o sujeito a uma posição inferior, de abjeção, subalterna-o/a, ferindo de morte a integridade do indivíduo, semelhantemente a um ser propagador de uma doença infectocontagiosa:

Quando alguém xinga de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um “nome” para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminada (MISKOLCI, 2012, p. 40).

Compartilhamos da ideia que “os casos de *bullying* são frequentes e assustadores no âmbito escolar desde tenra idade, e muitas vezes ainda continuam ignorados em nível institucional” (MELLO et al, 2009, p. 160, 161). Mediante o silêncio e ao preconceito velado, que se situa inicialmente no âmbito verbal e não-verbal, a escola aquiesce essa homofobia que se manifesta desde o ambiente familiar, estruturando-se sem contrapartida no ambiente social.

Nesse sentido, conseqüentemente, podemos verificar as inúmeras incidências negativas sociais em que geralmente, nos índices de casos de assassinatos de pessoas LGBT, há "requintes" de crueldade ritualizados! Os assassinos nunca se contentam com um tiro ou uma facada, são vários golpes fatais a fim de matar aquele/a que rompe o binarismo de gênero, sobretudo as travestis e transexuais. Impera no psicológico dos assassinos e demais legisladores um sentimento de ódio, aversão, com a necessidade de “eliminá-la obsessivamente pelos insultos, leis, castigos, no assassinato ritualizado de uma transexual ou de uma travesti que precisa morrer cem vezes na ponta afiada de uma faca que se nega a parar mesmo diante do corpo moribundo” (BENTO, 2010, p. 7).

Ousamos ainda afirmar que cotidianamente neste país, um LGBT é assassinado simbolicamente em sua integridade com violências físicas e psicológicas dentro do próprio lar pela reprovção explícita dos pais e demais familiares; é assassinado simbolicamente na igreja com fortes ameaças provenientes de interpretações dogmáticas de um livro sagrado que determina que os gays irão para o inferno; é assassinado simbolicamente na escola com o *bullying* homofóbico praticado pelos colegas e aquiescido pelos professores ou demais agentes educacionais; é assassinado simbolicamente pela omissão do poder público em não possibilitar leis protetivas ao livre exercício da cidadania; é assassinado simbolicamente nas ruas com violências verbais e não-verbais expressas em gritos, chacotas, risos irônicos, injúrias, difamações, além dos olhares e sarcasmos das pessoas com quem cruza pelo caminho; é assassinado simbolicamente pelo silêncio dos que insistem em gritar dizendo que não tem nada

contra, porém curtem, reproduzem e consentem com os discursos e disseminação que imperam e circulam contra a diversidade sexual.

Diante da perplexidade de tanta barbárie, fica no ar a interrogação do porquê de tanta violência. Nesse sentido, Berenice Bento nos auxilia nos questionamentos: “Quem estava sendo morto? A margem? Não seria o medo de o centro admitir que ela, o outro em sua alteridade absoluta, me habite e me apavora? Antes matá-la. Antes agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento e regulação das normas (BENTO, 2010, p. 7). Nessa perspectiva, notamos as clausuras impostas pela sociedade heteronormativa que insiste em enquadrar ou encaixar os sujeitos naquilo que ela normaliza e estabelece como princípio, sendo que a diversidade humana, em sua subjetividade, ultrapassa fronteiras socialmente pré-estipuladas.

Uma das justificativas que motivam muitas violações dos direitos humanos no tocante à diversidade sexual são questões religiosas, as quais ainda concebem a heterossexualidade como única orientação sexual possível, rotulando as dissidências dessa matriz heterossexual como algo antinatural, ou seja, ainda predomina a atuação de profissionais no espaço público com suas convicções e crenças de âmbito privado. É importante compreender que as regras do espaço público devem pautar-se nos princípios democráticos de convívio, valorização e respeito à diferença.

Nessa perspectiva, a escola deve ser concebida como “um espaço público, e necessariamente laico. Desta forma, aquilo que as religiões pensam e dizem acerca da sexualidade humana não dever virar regra dentro da escola (...) Escola não é igreja e professor não é sacerdote ou pastor” (SEFFNER, 2009, p. 135).

Nesse sentido, Luiz Paulo da Moita Lopes (2012, p. 9) defende que as instituições de ensino público não devem ter nenhuma vinculação à doutrina religiosa¹⁴ e seja

[um] espaço fundamental de construção da vida social. Um lugar relativamente distante do mundo da família e de seus discursos, [afinal] é o primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre que é ou pode ser.

¹⁴ Enfatizamos que a atual Constituição Brasileira (1988) baseia-se no princípio de Estado Laico, nem institui qualquer religião como a oficial. Ademais estabeleceu em seu artigo 19, I o seguinte: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.”

Tal característica pressupõe o exercício da pluralidade de culturas e personalidades transitando no espaço comum em que “a permanência da criança e do adolescente na escola deve ser vista como prioridade absoluta” (SEFFNER, 2009, p. 133) e para tanto, torna-se necessário um olhar holístico para o ser humano, “um olhar a partir das diferenças na educação, [percebendo] as normas e as convenções culturais que buscam se impor de forma indireta por meio, por exemplo do material didático ou das discussões correntes na mídia” (MILSKOLCI, 2012, p. 44).

Ainda em relação ao *bullying* praticado na escola e em toda a sociedade, precisamos romper com a prática discursiva comum que defende a necessidade de tolerância. Nessa perspectiva, é importante perceber que o discurso da tolerância estabelece uma relação de poder em que quem define os limites a serem tolerados é o tolerante e não o tolerado, ou seja, o tolerante continua na posição de dominador, em que os seus parâmetros são considerados, enquanto o tolerado permanece na condição de dominado, vítima e subalterno à vontade do outro. Devemos lutar pelo respeito mútuo e equidade de direitos entre pessoas em um estado laico.

Nesse sentido, pautamos ainda na distinção de que “o termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas” (MILSKOLCI, 2012, p. 15). Buscamos, assim, a possibilidade de garantir o direito ao lugar do sujeito consciente e cognoscente no âmbito escolar e, para tanto, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.100), precisamos implementar

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença [a qual] tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Neste processo pedagógico e curricular da identidade e da diferença, é muito importante que a escola não se limite apenas ao reconhecimento dessas identidades e diferenças, mas que busque formas de problematizá-las no contexto intrínseco dos relacionamentos interpessoais na sociedade contemporânea, garantindo o lugar de sujeito de cada indivíduo.

Na Idade Média, eram comuns os *freak shows* ou espetáculos bizarros em praças públicas de pessoas com algum tipo de anomalia, prática que perdura com exposição em

performances circenses propagadas com intensidade em meados do século XX, em que pessoas com anomalias ou dotadas de uma característica física imprópria, aos olhares de muitos, eram os expostos para provocar o riso e admiração da plateia. Analogamente, a escola, em pleno século XXI, continua praticando verdadeiros *freak shows* expondo identidades minoradas, como por exemplo, os alunos de origem étnica afro descendentes são convidados a realizarem desfiles de beleza ou pintando as crianças somente no Dia do índio, e reproduzindo atos expositivos nas demais datas comemorativas, como o Dia da Mulher, Dia dos pais, entre outros, em dias solenes no ano letivo de culminâncias de projetos previstos do Projeto Pedagógico. Tais espetáculos que não referenciam a rotina escolar, como os famosos dias “D”. Esta postura simplesmente celebra a diferença, mas não as reconhece em cotidianamente e nem as questiona, como propõe SILVA, 2000, retroalimentando as invisibilidades das identidades consideradas *freaks (bizarros)* e, conseqüentemente, aumentando as possibilidades de *bullying* e resistências ao convívio com as diferentes identidades.

Em relação ao *bullying* homofóbico, propomos uma discussão mais densa sobre a homoafetividade no sentido de promover os princípios da democracia, sobretudo na perspectiva da diferença e não apenas da diversidade. O *bullying* homofóbico se diferencia dos demais pelo fato de que a vítima é portadora de uma identidade de gênero ou orientação sexual rotulada socialmente como algo doentio, criminoso e pecaminoso, obrigando-a a um silenciamento em torno de um terrível segredo (identidade ou orientação sexual) a injúria que incide nestas vítimas fere a alma silenciada, vigiando e controlando seus mínimos gestos a fim de não publicitar seus desejos íntimos, visto tratarem-se de sexualidades e identidades de gênero não convencionais (ERIBON, 2008). Isto porque, “diferentemente de outros preconceitos, a discriminação em relação à homossexualidade começa muitas vezes na própria família, *locus*, em geral, de acolhimento e de fortalecimento das diferenças para o enfrentamento das adversidades sociais (MELLO et al, 2009, p. 166).

Mediante a especificidade de tipificação desse problema vivenciado no âmbito educacional, a escola “precisa se preparar para receber estas crianças em um ambiente livre de preconceitos e de discriminações” (MELLO et al, 2009, p. 160), logo porque trata-se de uma entidade representativa da sociedade e de formação de cidadãos aptos a exercerem conscientemente a sua cidadania, de tal modo que deveria se apropriar de conceitos fundamentais sobre as questões de igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate ao

preconceito e à discriminação, seja étnico-racial ou de gênero, para, de fato, educar na perspectiva do respeito às diferenças.

Outro agravante nessa questão em relação à acolhida de todas e todos aluna/os no âmbito escolar, independente de qualquer condição é a alta probabilidade de crianças e adolescentes serem vítimas potenciais de *bullying* devido às suas respectivas configurações familiares, compostas por casais homoafetivos ou outros arranjos não patrilineares. Nesse sentido, a escola necessita rever o seu currículo com atenção para estas questões que se tornam presentes no sistema sociocultural da atualidade:

A participação de professores nas conversas de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos e formas de organização de suas famílias pode ter um peso grande na compreensão de que normalidade e anormalidade não são categorias de sentido nem para a sexualidade nem para os arranjos familiares que a nossa sociedade abriga (MELLO L. et al, 2009, p. 174).

Esta postura docente baseada na pedagogia do respeito e acolhida à diferença, fugindo de padrões normativos ou dogmáticos em relação à sexualidade e arranjos familiares tem seu embasamento nas diretrizes de orientação curricular para todo o país:

Nos PCN, constata-se a atual variedade de formatos das famílias brasileiras e alerta-se para a necessidade de introduzir o debate sobre essa diversidade no cotidiano dos jovens, considerando que a instituição escolar é um espaço privilegiado para fomentar o respeito à dignidade das pessoas e de suas famílias. Neste sentido, abordar “orientação sexual na escola significa a possibilidade de estarem atentos, alunos e professores, à diversidade humana, especialmente no campo da sexualidade (MELLO L. et al, 2009, p. 175).

Notamos que na prática pedagógica de muitas escolas públicas brasileiras, a compreensão do currículo voltado para a abordagem transversal da temática orientação sexual prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)¹⁵ ainda centra no imaginário de buscar parcerias externas com profissionais da saúde para ministrarem palestras de cunho biológico apenas (ARAÚJO, 2011). Tal postura pedagógica ratifica que “em geral, o foco está na heteronormatividade, e há pouco espaço para o questionamento e para a inclusão de temas tabus como homossexualidade, bissexualidade e transexualidade” (MELLO et al, 2009, p. 175). A preocupação maior ainda é com a patologia e a sua prevenção, reforçando o preconceito e estereótipo contra as pessoas LGBT, rotuladas como “grupos de risco” promíscuo, embora

¹⁵ O documento de apresentação dos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais) para a Educação Básica no Projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN afirma que “a inclusão [destes] exige a tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (BRASIL, 1997, p.25, 26).

inúmeras pesquisas científicas do Ministério da Saúde comprovem a acentuada e gradativa disseminação de Doenças Sexualmente Transmissíveis/DST entre práticas heterossexuais¹⁶.

Nesse sentido, adotamos a necessidade do caráter de uma pedagogia crítica, baseada nos estudos pós-estruturalistas de currículo, onde implica uma abordagem pedagógica em que “os/as professores/as e estudantes [encontrem] formas de criar um espaço para a discussão mútua da diferença, formas que não exijam o silenciamento de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante” (GIROUX & SIMON, 1989, p. 25). Logo, torna-se necessário a elaboração e desenvolvimento coletivo de um projeto político pedagógico no espaço escolar, baseado no respeito às diferenças, observando a premissa de que, “em sua essência, os temas transversais objetivam, enfim, desenvolver um projeto de educação comprometido, entre outros tópicos, com as questões valorativas e sociais, intervindo, na realidade presente, de forma ética” (BATISTA, 2012, p. 122).

Ainda do ponto de vista legal, é válido ressaltar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), a educação infantil e juvenil, primeiras etapas da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança e adolescente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB – Seção II – Lei 9.394, Art.29).

Diante dos princípios garantidos na forma da lei, não podemos compactuar que em plena contemporaneidade, a escola, os educadores e os pais ignorem a presença de sujeitos marginalizados em nossas salas de aula, sobretudo o que diz respeito à diversidade sexual e à exclusão histórica destes indivíduos do seio de nossa sociedade. É justamente em decorrência deste fator que “o século XXI bem pode ser aquele em que a homossexualidade se institucionaliza e se estabiliza socialmente” (LOPES 2002, p. 19), ou pelo menos tenta se estabilizar e ganhar uma nova visibilidade pautada no respeito, na igualdade de direitos, processo similar ao que ocorreu com o movimento feminista.

Mediante a adoção de uma pedagogia crítica de conteúdos, podemos contribuir para a superação do “mito da superioridade masculina” (BATISTA, 2012, p. 126). E nesse aspecto,

¹⁶ Segundo o Ministério da Saúde, atualmente, fala-se em comportamento de risco e não mais em grupo de risco, pois o vírus passou a se espalhar de forma geral, não mais se concentrando apenas em grupos específicos. Um exemplo disso é que o número de heterossexuais contaminados por HIV tem aumentado proporcionalmente com a epidemia nos últimos anos, principalmente entre mulheres.

acreditamos que “refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política” (MEYER, 2010, p. 25).

Torna-se necessário, portanto, buscar alternativas de cultivar e efetivar os princípios de democracia, com respeito mútuo às diferentes identidades, primando pela alteridade, tão cara para a convivência democrática em nossa sociedade cada vez mais plural, afinal de contas, “o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar” (SEFFNER, 2009, p. 132). É necessário garantir as visibilidades de direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira (1988) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação torna-se o cerne da questão, sobretudo quando se trata de docentes que atuarão com o discurso (linguagens) que se tornou central na vida em sociedade marcada pelas tecnologias da informação. Para tanto, é importante enfatizar que

é necessário formar professores ensinando-os a entender que a linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados (MOITA LOPES, 2012, p. 12).

Reiteramos, portanto, a centralidade das práticas discursivas de subjetivação como balística para a práxis pedagógica, o discurso é pautado como a ponte entre aquilo que se expressa, oraliza ou escreve com a constituição dos sujeitos que vem ou virão a ser constituídos, é místico, portanto, revermos a nossa concepção de currículo pós estruturalista, no qual

“[...] a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída (...) seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos (...) um currículo como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito.” (CORAZZA, 2001, p. 9-10).

Diante de tais prerrogativas da impossibilidade de desistorização do currículo, de situá-lo no tempo mediante as demandas de pautas contemporâneas, reiteramos a necessidade de rever e atualizar o paradigma educacional vigente, buscando alternativas de mudanças desde a formação inicial e estrutura pedagógica e curricular nos cursos de licenciaturas dos postulantes à docência nas universidades, passando pelos documentos oficiais que norteiam a práxis educativa (matrizes, parâmetros e orientações curriculares) dos programas de pós-

graduação na formação de professores até a prática cotidiana, mediante a implementação de programas de formação continuada dos professores em exercício.

Mediante essa necessidade premente de construção de um processo civilizatório, a educação é o meio mais profícuo para a formação de uma sociedade que prime pelos deveres e direitos de todas e todos os cidadãos e, nessa perspectiva concordamos que

Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar sem uma preocupação genuína com a valorização – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível (SEFFNER, 2009, p. 137).

De posse desta possibilidade de outro mundo possível, não podemos descartar a importância da Literatura, enquanto componente curricular fundamental na formação de professores das séries iniciais e também dos responsáveis pela área de linguagens, afinal, a literatura é aquilo que nos faz e nos define como seres humanos.

Para tanto, endossamos e reiteramos os encaminhamentos em nossa pesquisa de mestrado, na dissertação intitulada *Gênero, Diversidade Sexual e Currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins:

[necessitamos] de uma atualização na operacionalização de nossa prática docente, pois ainda há muito que rever, como, por exemplo, as questões de ordem teórica e crítica, e as concepções de inter e transdisciplinaridade, que ainda não são, de fato, bem compreendidas pelos professores. O próprio documento oficial dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) necessita de uma boa adequação/atualização textual, devido às mudanças e avanços nos estudos de gênero e de sexualidades, e do próprio currículo, no decorrer de quase uma década. Acreditamos que tal constatação reforça a necessidade de a academia, sobretudo, as universidades locais, através de seus cursos de licenciatura, no âmbito da graduação, e também da pós-graduação, fomentar o incentivo ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo a envolver as questões de gênero e sexualidades no currículo dos professores em formação inicial ou continuada. O trinômio gênero, currículo e diversidade sexual necessita ser inserido no currículo escolar da educação básica para substituir uma prática de abordagem apenas a partir de uma visão biológica do aparelho reprodutor ou do corpo humano. Para isso, torna-se indispensável uma revisão e uma atualização mais sistematizada no âmbito da educação, principalmente, referente ao processo de formação de nossos professores para atenderem uma demanda urgente e contemporânea, presente em nossas inúmeras salas de aulas distribuídas por todo o país (ARAUJO, 2011, p. 135).

Diante desta breve exposição, reiteramos a necessidade de uma atualização sistêmica nos moldes da educação básica brasileira, de modo a atender as aceleradas mudanças no campo das subjetividades dos indivíduos inseridos na rede oficial de ensino, altamente marcados por novas configurações socioculturais emergentes. Nesse sentido, necessitamos de

uma simetria ou diálogo maior entre a produção epistemológica das diretrizes curriculares na academia, assessorias pedagógicas ou gabinetes das secretarias de educação e a prática exercida no *locus* da sala de aula.

Nessa perspectiva, os estudos sobre currículo são centrais na prática pedagógica, compreendendo-o, sobretudo, como linguagem e que

Além desse seu caráter inefável, por ser uma linguagem, um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais. Ao fim e ao cabo, um currículo, como ser de linguagem, somos nós. E o que linguajamos como geração, raça, gênero, local institucional, religião, ecologia, outridade, orientação sexual, território geopolítico, fluxos de desejo. O que possuímos de consciência, e também de inconsciência, em relação às posições de sujeito que nos foram legadas, e que ocupamos (CORAZA, 2001, p. 13 e 14).

Acreditamos, portanto, que se torna premente a construção complexa, densa, coletiva e consistente da concepção epistemológica comum dos docentes a respeito do currículo pós-estruturalista como linguagem fundante com seus respectivos símbolos, códigos e tecnologias na performatividade e constituição das identidades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miguel Vale de. Teoria *queer* e a contestação da categoria “gênero”. In: CASCAIS, Antonio Fernando (org.). *Interdisciplinar a teoria – estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda Edições, 2004.
- ARAUJO, R. P. de. *Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar*. 2011, 151fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2011.
- BATISTA, Edilene Ribeiro. Para uma Metodologia do Estudo das Questões de Gênero e Literatura no Ensino Médio. In: CARDOSO, João Batista. *Olhares Críticos sobre a Literatura na Prática Docente* (org.). Goiânia: Gráfica e Editora América/Ed. Ifiteg, 2012.
- BENTO, Berenice. *As Tecnologias que fazem o gênero* In: VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero, Curitiba: UFPR, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética*. Brasília: MEC/SEF, 146 p., 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> Acesso em 04 de abril de 2015.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o Ensino Fundamental*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.
- CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 12.^a ed. São Paulo: editora brasiliense, 1991.

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2014.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 01 de dezembro de 2010.
- EGYPTO, Antonio Carlos. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Versus, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GIROUX, H. A. & SIMON, R. Pedagogy, Popular, Culture, and Public Life: An introducing. In: Henry Giroux e Roger Simon (Eds.). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1989.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL/LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2014.
- LOPES, Denilson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.
- MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- SARMENTO, Daniel. *A Ponderação de interesses na Constituição Federal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. I ed.,3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Alexander Meireles da. O Tema da Alteridade na Sala de Aula: uma abordagem fantástica. In: CARDOSO, João Batista. *Olhares Críticos sobre a Literatura na Prática Docente* (org.). Goiânia: Gráfica e Editora América/Ed. Ifiteg, 2012.

Normas para o envio de Artigos

NORMAS PARA O ENVIO DE ARTIGOS E/OU RESENHAS

Diretrizes para Autores

- OMNES HUMANITATE aceita artigos e resenhas em português e espanhol (inéditos) para a publicação (de caráter multidisciplinar). Alertando, sob a responsabilidade do autor, que a condição básica para a publicação nesta é que esse não submeta o artigo para a avaliação concomitante em outro periódico. Junto com o envio do artigo o autor deixará explícito por escrito que o mesmo é inédito devendo o material ser destinado ao Editor científico (em e-mail localizado abaixo);
- O mérito científico é o que valora o trabalho submetido à Comissão Editorial – observando, vale recordar, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [<http://www.abnt.org.br/>], bem como as instruções editoriais aqui dispostas;
- Fica a critério da Comissão Editorial aceitar ou não a produção a ela submetida, bem como solicitar adequações. O resultado da apreciação será encaminhado aos autores, em caso de resposta positiva ou negativa, pela respectiva comissão;
- Todo e qualquer conteúdo contido nos artigos e resenhas publicados não expressam o posicionamento da revista, sendo de inteira responsabilidade do autor.
- Em anexo ao artigo envie uma breve carta de apresentação contendo: nome, titulação, formação acadêmica e experiência profissional.
- Também em anexo deve vir um texto escrito de próprio punho (digitalizado) autorizando e se responsabilizando pelo conteúdo da produção enviada.

Formatação

É obrigatório encaminhar os trabalhos, segundo as diretrizes abaixo:

- O título: tamanho 14; centralizado; negrito; fonte *Garamond*.
- Abaixo do título, também centralizado, deve estar o nome do autor (em negrito e tamanho 12) e, abaixo deste, sem negrito, a última titulação do autor, instituição e e-mail – tamanho 10 com fonte *Garamond*.
- Em seguida virá o Resumo com as respectivas Palavras-chave (prossequindo com o Abstract e o *Keywords*); os citados termos devem estar em maiúsculo – bem como disposto em negrito; o corpo do texto não deve estar em negrito; tamanho da fonte: 10; espaçamento simples; resumo entre cem e 150 palavras e em tamanho 10 e palavras-chave com no máximo quatro.
- O texto assim deve estar organizado:
 - deve conter uma introdução, o desenvolvimento da pesquisa (explicação); conclusão e referências bibliográficas.
 - os passos acima citados devem ser enumerados, a começar da introdução até as referências.
 - tamanho da fonte dos subtítulos: 12 (em negrito); em minúsculo (exceto nomes próprios).
- Trabalhos no Word (DOC) ou programa compatível; fonte *Garamond*, tamanho 12, justificado, com recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinhas) 1,5;
- A produção deverá ter entre 15 mil e 35 mil caracteres com espaços, e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil caracteres com espaços;

- O recuo para citação acima de três linhas é de 4 cm (conforme régua disposta no editor de texto). O espaçamento é simples.
- Palavras estrangeiras deverão estar sempre em itálico;
- Os casos de neologismos ou acepções incomuns, bem como ironia, deverão estar entre “aspas”.
- Pode-se postar no máximo 10(dez) figuras (mapas, tabelas, gráficos, etc.).
- A resenha assim deve estar disposta:

- Exemplo:

No limite da racionalidade convivendo com o capitalismo global. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004. GIDDENS, A; HUTTON, W. (orgs).

Francis Sodré

Doutoranda em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social –UERJ

- O título: tamanho 14; autor: tamanho 12; titulação, instituição e email será no tamanho 10, Garamond, centralizado

- Para as referências seguir o modelo abaixo (conforme <http://www.cdcc.usp.br>):

- Livros:

WEISS, Donald. **Como Escrever com Facilidade.** São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

** Quando houver dois autores os mesmos serão separados por ponto e vírgula.

SCHWARTZMAN, Simon. Como a Universidade Está se Pensando? In: PEREIRA, Antonio Gomes (Org.). **Para Onde Vai a Universidade Brasileira?** Fortaleza: UFC, 1983. P. 29-45.

- Entrevista:

CRUZ, Joaquim. A Estratégia para Vencer. Pisa: **Veja**, São Paulo, v. 20, n. 37, p. 5-8, 14 set. 1988. Entrevista concedida a J.A. Dias Lopes.

- Tese e dissertação:

OTT, Margot Bertolucci. **Tendências Ideológicas no Ensino de Primeiro Grau.** Porto Alegre: UFRGS, 1983. 214 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

- Evento:

SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 1993, Brasília. **Anais.** Brasília: MEC, 1994. 300 p.

- Documento eletrônico:

MELLO, Luiz Antonio. **A Onda Maldita:** como nasceu a Fluminense FM. Niterói: Arte & Ofício, 1992. Disponível em: <<http://www.actech.com.br/aondamaldita/creditos.html>> Acesso em: 13 out. 1997.

- Dicionário:

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

ou

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1995. 20 v.

- Programa de televisão ou rádio:

UM MUNDO ANIMAL. **Nosso Universo**. Rio de Janeiro, GNT, 4 de agosto de 2000. Programa de TV.

- CD-Rom

ALMANAQUE Abril: sua fonte de pesquisa. São Paulo: Abril, 1998. 1 CD-ROM

OS ARTIGOS DEVERÃO SER ENVIADOS PARA:

carolussanctorum@yahoo.com.br

dnlmota@hotmail.com