

# **Pesquisas e Escritas em Educação**

**Jenerton Arlan Schütz  
Ivan Luís Schwengber  
Leandro Mayer  
Odair Neitzel  
(Organizadores)**

# Pesquisas e escritas em Educação



**Jenerton Arlan Schütz  
Ivan Luís Schwengber  
Leandro Mayer  
Odair Neitzel**

**(Organizadores)**

# **Pesquisas e escritas em Educação**

## Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Jenerton Arlan Schütz; Ivan Luís Schwengber; Leandro Mayer; Odair Neitzel (Organizadores)**

**Pesquisas e escritas em educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 315p.

ISBN 978-85-7993-631-9 (Ebook)  
978-85-7993-632-6 (impresso)

1. Estudos em Educação. 2. Trabalho investigativo educacional. 3. Tendências pedagógicas contemporâneas. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2019

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
<i>Odair Neitzel</i>	
<b>REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS</b>	<b>13</b>
<i>Jenerton Arlan Schütz</i>	
<i>Ivan Luís Schwengber</i>	
<i>Cláudia Fuchs</i>	
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: JOGOS, BRINCADEIRAS E ATIVIDADES LÚDICAS</b>	<b>21</b>
<i>Pâmela Pongan</i>	
<i>Paola Nahuanna Grazzi Torres</i>	
<b>O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO NORTEADOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	<b>33</b>
<i>Eder Aparecido de Carvalho</i>	
<i>Ivair Fernandes de Amorim</i>	
<b>PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A SALA DE AULA: VYGOTSKY PARA INICIANTES</b>	<b>57</b>
<i>Fernando Silvério de Lima</i>	
<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS</b>	<b>71</b>
<i>Roseni Alves Arruda Terra</i>	
<b>HERBART E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO MUNDO COMO OCUPAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b>	<b>83</b>
<i>Odair Neitzel</i>	
<b>PSIU! O SILÊNCIO DO CORPO</b>	<b>101</b>
<i>Cláudia Alexandra Fibres</i>	
<i>Daniel Skrsypcsak</i>	

<b>OS DESAFIOS DA PLURALIDADE CULTURAL</b>	<b>113</b>
<i>Luiz Fernando Ferrari</i>	
<b>A IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE DA DISCUSSÃO E INCORPORAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA</b>	<b>125</b>
<i>Deoneci Salete Bisolo Schutz</i>	
<i>Paola Bisolo Schutz</i>	
<b>A GARANTIA DOS DIREITOS E DA CIDADANIA PELO VÍES DA ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS URBANIZADOS</b>	<b>135</b>
<i>Tarcisio Dorn de Oliveira</i>	
<i>Igor Norbert Soares</i>	
<i>Luis Gustavo de Melo Atkinson</i>	
<i>Geovane Schulz Rodrigues</i>	
<i>Matheus Mendonça da Rocha</i>	
<b>A INTERSUBJETIVIDADE E A INTERCULTURALIDADE COMO BASES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE</b>	<b>147</b>
<i>Márcio Luís Marangon</i>	
<i>Camile Gasparini</i>	
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>161</b>
<i>Pâmela Pongan</i>	
<b>PORTO NOVO: AS ESCOLAS PAROQUIAIS E O CONTROLE SOCIAL DO CLERO</b>	<b>173</b>
<i>Leandro Mayer</i>	
<b>PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DE 1933 A 2013 PELO ATO DA PRESERVAÇÃO</b>	<b>181</b>
<i>Ana Maria de Almeida Lunardi</i>	
<i>Caroline Pertile Viana</i>	
<i>Tarcisio Dorn de Oliveira</i>	
<i>Bruna Fuzzer de Andrade</i>	

<b>A LEITURA NO ÂMBITO DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO: O QUE EVIDENCIAM OS RELATOS REFLEXIVOS PRODUZIDOS POR ALUNAS PESQUISADORAS</b>	<b>195</b>
<i>Francine de Paulo Martins Lima Amanda Valiengo Helena Maria Ferreira</i>	
<b>LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA</b>	<b>215</b>
<i>Jordana Lenhardt</i>	
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO</b>	<b>235</b>
<i>Celeste Dias Amorim Milton Ferreira de Silva Júnior Luiz Artur dos Santos Cestari</i>	
<b>O MEIO AMBIENTE EM PAUTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS E POSICIONAMENTOS</b>	<b>249</b>
<i>Marco Antônio Villarta-Neder Natália Rodrigues Silva do Nascimento Helena Maria Ferreira</i>	
<b>A EDUCAÇÃO E OS PROFESSORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PARANÁ OITOCENTISTA</b>	<b>269</b>
<i>Maria Cláudia de Oliveira Martins</i>	
<b>MICROFÍSICA DO PODER: UMA POSSÍVEL APROXIMAÇÃO DO DISCURSO ANTI-IMIGRATÓRIO ADOTADO POR DONALD TRUMP E AS RELAÇÕES DE PODER A PARTIR DE FOUCAULT</b>	<b>283</b>
<i>Rafael Gonçalves Campolino Vilma Ribeiro da Silva</i>	
<b>A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR PELA EXPERIENCIAÇÃO DO ATO DE LER: BREVES CONSIDERAÇÕES</b>	<b>301</b>
<i>Renato de Oliveira Dering Pauliany Carla Martins Leandro Alves da Silva</i>	



## PREFÁCIO

*Por meio do diálogo consigo mesmo ou de outrem, também por meio da escrita, quem quer progredir se esforça para 'conduzir com ordem seus pensamentos' e chegar assim a uma transformação total de sua representação do mundo, de seu clima interior, mas também de seu comportamento exterior. Esses métodos revelam um grande conhecimento do poder terapêutico da palavra (HADOT, 2014, p. 29).*

Para todo aquele que tomar em suas mãos o presente trabalho, encontrará nele um conjunto múltiplo de abordagens, perspectivas teóricas, metodologias, atores e autores. Por trás de cada texto estão pessoas que se debatem com diversos temas, perspectivas, problemas e modos de enfrentar o fenômeno educacional. Em suas perguntas os autores visitam obras das mais diversas vertentes e campos de conhecimento científico e filosófico; enfrentam questões e problemas de diversas matizes teóricas e práticas. Essa multiplicidade retrata, em certa medida, a riqueza do trabalho investigativo educacional, e dentro dela, das pessoas e suas vidas envoltas pelo complexo fenômeno da educação. Porém, não faria sentido se tantas facetas não se aglutinassem em torno de algo. É no tema da educação que transcendem esses temas que não se enceraram neles mesmos.

A educação se sustenta no pressuposto da condição humana de educável. E é justamente esta condição que levou Johann Friedrich Herbart (1887) a declarar a educabilidade (*Bildsamkeit*) como fundamento da pedagogia ao elevar a mesma ao *status* de ciência acadêmica. Por educabilidade compreende-se que o ser humano emerge no mundo aberto e capaz de aprendizado. Não simplesmente aprender habilidades ou técnicas, pois não é uma capacidade exclusivamente humana como argumenta Francis Wolff (2009). Mas trata-se de um processo de constituição de sujeitos com identidade própria, autônomos, capazes de fazer uso público da razão (KANT,

2013). Educar-se é um processo para além de aprender coisas: é tornar-se capaz de raciocinar criticamente, de sensibilidade estética, de moralidade, de engajamento político e social, capacidades que instauram o ser humano na condição de ser livre. Essa é a condição de quem é capaz minimamente de libertar-se dos grilhões que insistem em submetê-lo à subserviência de todos os tipos; libertar-se é distanciar-se e enfrentar os nossos medíocres iguais, que insistem em drenar nossa energia vital para a mais-valia; libertar-se é distanciar-se dos próprios vícios, das opiniões ligeiras e levianas, que se encontram potencializadas acriticamente pelos meios digitais de interação social. É libertar-se inclusive de nossas infundadas ilusões e hipocrisias quando estas insistem em nos retirar do mundo e nos eximir da responsabilidade por ele; libertar-se é por momentos suspender convicções, pausar por instantes o influxo mundano, algo necessário mesmo que jamais consigamos abandonar o mundo, já que somos seres no mundo.

É nesse sentido que se apresenta o presente trabalho, como um conjunto de textos em que cada autor se expressa como interlocutor, apresentando seus escritos que podem tanto corroborar quanto refutar com nossas percepções. Na coletânea se apresentam autores, que para além de oferecer reflexões sobre temas ligados à educação, se arriscam na arte clandestina de escrever, valendo-me de uma expressão de Flickinger (2010). Cada argumento nessa obra pretende contribuir com o debate educacional e promover a interlocução de pesquisadores, fortificando uma teia emergente de relações acadêmicas, preocupados com a educação em geral. A presente obra não deixa de ser, assim, um grande exercício formativo. Exercício que pela escrita e reflexão agora se estende ao público e outros interlocutores, na modesta pretensão de acrescentar algo a esse fenômeno tão amplo e complexo que é a educação.

Resta desejar uma boa leitura e muitas reflexões!

**Odair Neitzel**  
Verão de 2019

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. Tradução Flávio Fontanelle Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HERBART, Johann Friedrich. Umriss pädagogischen Vorlesung. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (Org.). **Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke Chronol. Reihenfolge**. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 10. p. 65–206.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? **Immanuel Kant textos seletos**. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 63–72.

WOLFF, Francis. As quatro concepções do homem. In: NOVAIS, Adauto (Org.). **A condição humana: as aventuras do homem em tempos mutações**. Rio de Janeiro: Agir, 2009. p. 37–75.



# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

*Jenerton Arlan Schütz<sup>1</sup>*

*Ivan Luís Schwengber<sup>2</sup>*

*Cláudia Fuchs<sup>3</sup>*

## Notas introdutórias

As políticas pedagógicas constituem um dos âmbitos decisivos para a dinamicidade da sociedade, elas referem-se ao entrelaçamento mútuo dos saberes teóricos e práticos das instituições educativas. Traduz-se, desse modo, na necessidade do tema estar na pauta das reflexões pedagógicas. Entretanto, não é isso que ocorre na contemporaneidade.

O objetivo do capítulo de livro é investigar a tendência que pretende sobrevalorizar as questões prático-empíricas da Educação em detrimento de sua reflexibilidade teórica. Movimento este que, infelizmente, está acentuando a desvinculação da teoria e da prática educacional, chegando ao ponto de se repudiarem.

O problema é que, ao promover uma guinada ao empírico, a pesquisa educacional abandona tendencialmente as questões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas, fragilizando com isso suas próprias pretensões (DALBOSCO, 2014). Desse modo, frente

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniassevi), Licenciado em História e Sociologia (Uniassevi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. E-mail: Jenerton.xitz@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação (Unochapecó), Especialista em Metodologia de Ensino de Filosofia (Educon) e Sociologia e Gestão Escolar (Uniassevi), Licenciado em Filosofia (Fafimc). Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Gestão Escolar (Uniassevi), Pedagogia (UCEFF/Itapiranga). E-mail: claudia\_fr17@hotmail.com

ao observado recuo da flexibilidade teórica em favor de uma prática desconcertada, assinalamos para o surgimento de uma iniciativa que deplora e se opõe a essa tendência (vai à contramão). Essa iniciativa empreende-se no âmbito da Pedagogia, denominada de “Filosofia da Educação” e, é dentro desta que se busca abrir novos espaços na tarefa de refletir filosoficamente sobre as questões educativas<sup>4</sup>.

Outrossim, consideramos que só à base de uma racionalidade hermenêutica será possível fazer a crítica do modelo predominante de racionalidade, que se instalou na Pedagogia contemporânea. Pois, o sentido da Pedagogia, como ciência da educação, está em formular a prática educativa e, do mesmo modo, os elementos científicos e técnicos da formação humana, construindo-se a base de referências para todas as práticas educativas posteriores, dentre elas, a docência. Cabe, destarte, à Pedagogia garantir a compreensão do conjunto dos processos formativos que envolvem o homem em formação. Logo, suas técnicas são, acima de tudo, à favor da formação humana, vinculada com a relação humana.

Nesse sentido, o intento dessa área, confrontada com a crescente valorização das questões prático-empíricas no campo educacional, insiste em fazer com que a Pedagogia reassuma sua tarefa originária, isto é, que volte a refletir acerca da dinâmica dos processos educacionais, a fim de manifestar os impulsos e perigos que daí nascem para a práxis pedagógica. Para fundamentar o que estamos afirmando, faremos algumas observações que sustentariam a atual primazia do nível empírico sobre o teórico.

### **A sobrevalorização prático-empírico**

Nas condições que parecem ter contribuído para o distanciamento entre o teórico e prático no campo educativo mencionamos quatro:

i) A Pedagogia enquanto área científica, que lamenta o distanciamento com a prática educação, não poderia, na verdade, queixar-se, pois, nas últimas décadas, ela mesma se aligeirou para absorver resultados das variadas Ciências (sobretudo humanas e

---

<sup>4</sup> Lembramos do GT “Filosofia da Educação” (ANPED) que teve como motivo de sua fundação a necessidade da flexibilidade filosófica na Pedagogia.

sociais), tentando legitimar a sua cientificidade. Apoderando-se da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia etc, a Pedagogia alcançava altos voos, mas deixava de vista um aspecto central de sua atuação, a saber, a experiência social como fator essencial ao processo educativo. Para fundamentar e esclarecer o movimento, cito a adesão da Pedagogia aos métodos quantitativos-empíricos; a invasão das ciências cognitivas; a monetarização dos processos educativos; a juridificação dos conflitos ao invés de mediá-los pelo diálogo; em Dalbosco (2014) a Pedagogia se transformou exclusivamente em curso de formação de professores<sup>5</sup>, renunciando a sua pretensão de ser um conhecimento investigativo da educação. Seriam estes alguns ‘pecados’ cometidos pela Pedagogia, quando, sem flexibilidade aceitou tão servil e indiscriminadamente orientações extrínsecas. Não significa que se deva desconsiderar possíveis auxílios desses referenciais, mas, suspeitamos que sua aceitação meramente “modista” contribuiu para que a Pedagogia se esquecesse e distraísse da tarefa nuclear da educação: a formação (*Bildung*).

ii) A Pedagogia contemporânea se alegra, em larga escala, com a empiria, a observação, o registro e a avaliação da práxis educativa, centrando-se no empirismo e na objetividade científica. Remete-se, nessa direção, a um conceito certamente ingênuo de práxis, que nega seu elo com a teoria. Lembramos da afirmação de Kant: “sem a teoria a práxis é cega, e sem a práxis a teoria é vazia”, logo, para não desembocar em mera especulação, a teoria necessita de uma “alimentação empírica”. Do mesmo modo, a práxis tem de recorrer à ajuda do conhecimento e de diretrizes teóricas. Deve ser um movimento de se impulsionar e corrigir mutuamente ambos os lados. Tematizar as relações e semelhanças e insistir no seu papel produtivo são os desafios de uma Pedagogia que não quer, como insiste a atual, desdobrar-se, e continua apalpando no escuro ou sem o substrato concreto a que remeter.

iii) Poder contar com um “solo firme” de saberes bem fundamentados é o desejo de qualquer atuante no campo educacional.

---

<sup>5</sup> “Ao se reduzir a validade do conhecimento educacional ao critério da aplicabilidade à prática, corre-se o risco de distanciar o professor do tipo de reflexão teórica que, embora não esteja necessariamente orientada a um fim prático imediato, é indispensável para pensar a questão educacional em sentido mais abrangente” (DALBOSCO, 2014, p. 1036).

Tal retórica aponta para a tensão intrínseca entre as Ciências Humanas e Sociais, caracterizada pelo fato de o próprio pesquisador fazer parte integral do tema a ser investigado, embora o objetivo a ser alcançado deva manter-se inteiramente independente da individualidade de sua pessoa (ex: o historiador em relação à história por ele interpretada). Para sanar essa dificuldade e garantir uma postura epistemológica “objetiva” que possa anular os fatores de influência pessoal, a maioria dos pedagogos prefere recorrer aos fenômenos empíricos, achando estar com isso ganhando o “solo firme” a que remeter o fundamento de sua atuação pedagógica, além do conseqüente reconhecimento da comunidade científica. Tal adesão maciça ao ideal de objetividade verifica-se entre a maioria dos pedagogos, até porque ela distorce o acesso desses profissionais ao seu campo de atuação.

iv) A lógica da economia capitalista não rege apenas a esfera econômica e o mercado de trabalho. A razão dita instrumental<sup>6</sup> (Horkheimer/Adorno) desrespeita, no caso da educação, o ideal de formação, segundo o qual o critério último de legitimação à práxis pedagógica deveria ser a ativação da autonomia e potencialidade particular dos educandos. Contra esse ideal, a lógica instrumental/mercadológica vem se impondo também no campo educativo e o submete ao critério da mensurabilidade. Medir a qualidade dos processos educativos por meio de instrumentos da contabilidade e em nome da comparação e transparência são movimentos bem conhecidos por todos nós (PISA, ENEM, CAPES...) e, sabe-se que a postura empirista é a responsável pela recusa à reflexão pedagógica. Esse fator externo impõe um sentido pragmático e utilitário às instituições de ensino, distanciando-as das especificidades pedagógicas que constituem a relação entre educador e educando. Ademais, por que a Pedagogia atual se desviou de sua tarefa intrínseca? Haverá possibilidade de reverter essa tendência?

---

<sup>6</sup> Em comparação com as ideias grega e humboldtiana de formação, cuja articulação foi feita com vistas à criação da responsabilidade ética e o melhor desenvolvimento possível dos potenciais pessoais, o sistema de formação em vigor aplica a maior parte de seus esforços na adequação dos jovens à racionalidade instrumental como fio condutor da sociabilidade. Quem não se lhe adaptar, perde a chance de integrar-se na normalidade da rede social e de seu ser reconhecido sem restrições (FLICKINGER, 2010, p. 187).

## A necessidade da revisibilidade

Pensamos ser necessário recuperar a filosofia no processo educativo, de modo a trazer a reflexão filosófica para dentro da práxis pedagógica como crescimento da mesma. Vimos que a não relação e semelhança entre teoria e práxis pedagógica remetem a influências exógenas, portanto, de fora da Pedagogia e deformando-a de sua originalidade. O princípio da objetividade, a razão instrumental, a ética utilitarista... nenhum desses referenciais surgiu a partir de experiências ditas pedagógicas, ou seja, intrínsecas à Pedagogia. Nessa direção, torna-se necessário que ela recupere a sua dinâmica própria, expelindo dela aquilo que for estranho, voltando a encenar filosoficamente o enlace entre saber, ensinar e aprender.

Seria um movimento utilizado por Platão em seus diálogos, onde os participantes do processo educativo sejam capazes de refletir sobre o que acreditam saber por tê-lo ouvido de outros, fazendo com que as convicções julgadas (inabaláveis) sejam, aos poucos, destruídas (refiro-me ao movimento da maiêutica e do não-saber). O resultado seria a perda de um suposto chão firme onde os participantes “achavam” estar seguros, obrigando-os a repensar os argumentos fundadores das certezas anteriores. Em outras palavras, a pergunta<sup>7</sup> precisa estar continuamente aberta, a fim de “[...] evitar que o jogo seja decidido antes de ser jogado” (DALBOSCO, 2014).

Pensar, portanto, seria um processo endógeno, a partir de dentro e arrancando de si mesmo o novo (lembramo-nos do “parteiro de ideias”, ou da figura de Sócrates nos diálogos platônicos). Ademais, nesse caráter endógeno encontra-se também o conceito-chave para a reflexão filosófico-pedagógico, ou seja, o não-saber. Com isso, nota-se que os processos de formação resultam de movimentos endógenos e não da submissão a intromissões exógenas, que querem forçar os objetivos a se alcançar. No espaço educativo, não se pode e nem deve evitar a sugestão de objetivos alheios à própria reflexão, mas que se o faça unicamente desde que tais objetivos apoiem-se, também eles, em um movimento reflexionante que provoque um eco no próprio educador, ao invés de procurar bloqueá-lo ou impedi-lo.

---

<sup>7</sup> Converge aqui a afirmação de Gadamer (1999, p. 372): “A arte de perguntar é a arte de seguir perguntando e isso significa que é a arte de pensar”. Interromper a pergunta corresponderia a parar de pensar (DALBOSCO, 2014).

Esse movimento reflexionante extraído dos diálogos platônicos, nos apresenta uma hermenêutica filosófica que recusa um falso ideal de objetividade, que revalida o diálogo e reconhece os horizontes particulares de vida que condicionam a busca do saber (FLICKINGER, 2010; 2014). Por isso, podemos considerar que a educação é filosofia e a filosofia é educação. A filosofia assume, neste caso, a função de providenciar as ferramentas intelectuais capazes de quebrar o domínio de uma racionalidade instrumental.

### **Considerações Finais**

De certo, estamos convictos de que só à base de uma racionalidade hermenêutica será possível fazer a crítica do modelo predominante de racionalidade, que se instalou na Pedagogia contemporânea deformando a ideia de formação, racionalidade esta, cujo maior agravo é escamotear a função pedagógica das experiências sociais das pessoas envolvidas.

É preciso que a Educação se dispusesse a abrir um espaço de reflexão em torno aos motivos que até hoje levam-na a duvidar quanto à base legitimadora de sua cientificidade. Ademais, esse espaço de reflexão nasce única e exclusivamente da compreensão dos princípios que regem o agir profissional do educador, a saber, o seu próprio estar envolvido no processo da aprendizagem e da formação pessoal (FLICKINGER, 1998). Enfrentar e lutar à contramão das tendências atuais significa resistir ao “[...] ‘praticismo’ que em boa medida tomou conta do campo educacional, [...] isso sugere que fiquemos alertas para os ‘perigos’ a que determinada compreensão de uma ‘epistemologia prática’ pode nos levar” (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2016, p. 262).

Ainda são poucas as reivindicações no sentido de se fazer revisões, nos mais variados contextos, com o objetivo de recuperar o caráter endógeno da formação educacional. Lamentavelmente, porém, a crescente resignação, dogmatização do empírico, desistência e acomodação fazem com que se perca o espaço da flexibilidade, lutar por ele na contramão das tendências contemporâneas tornou-se, talvez, o maior desafio ético para aqueles que pensam e fazem a educação, só assim poderemos ter um debate profícuo.

É um tema bastante fecundo, que incide na ampliação dos horizontes compreensivos dos sujeitos no âmbito da educação. Outrossim, a discussão continua aberta e em andamento, necessitando apenas ser tomada a sério, levada adiante e incentivada, por mim, você, nós, o Outro e tantos outros.

## Referências

- BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. Filosofia da educação e pesquisa educacional: movimentos em direção ao diálogo. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, Passo Fundo, pp. 250-266, jul/dez, 2016.
- DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, pp. 1028-1051, out/dez, 2014.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho para uma Pedagogia Hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- \_\_\_\_\_. Para que Filosofia da Educação – 11 teses. **Revista Perspectiva**, ano 16, n. 29. Florianópolis: UFSC, pp. 15-22, 1998.



# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: JOGOS, BRINCADEIRAS E ATIVIDADES LÚDICAS

*Pâmela Pongan<sup>1</sup>  
Paola Nahuanna Grazzi Torres<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Na educação infantil, os jogos, as brincadeiras e as atividades lúdicas são utilizadas como instrumento de apoio no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Carvalho (1992) o jogo desde muito cedo é essencial na vida da criança pelo fato de que a mesma ao brincar acaba por explorar e manusear o que a cerca, por meio de esforços físicos e mentais, e ao não se sentir coagida pelo adulto começa a sentir liberdade, dando assim uma verdadeira atenção as atividades que está desenvolvendo.

O brincar traz para o aprendizado do aluno a capacidade de desenvolver a imaginação, estimula sua memória, coordenação motora e também lhe impõe certos limites e regras de convivência. Quando brinca, a criança interage e convive com as outras; o brincar é próprio da criança, com isso elas podem pensar e experimentar situações novas ou as já vividas no seu cotidiano.

Para Vygotsky, (1998), a brincadeira e os jogos são atividades características da infância, dentre as quais a criança acaba por recriar a realidade que a cerca através de sistemas simbólicos. O brincar se mostra como uma atividade com contexto cultural e social.

No contexto educacional, o educador deve estar sempre à frente das ações educativas; cabe a ele elaborar e organizar as atividades de forma que estimule a auto estruturação do aluno. O professor não

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação de História em História Regional na Universidade de Passo Fundo – PPGH/UPF. Bolsista CAPES. E-mail: ppongan@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em História Licenciatura pela UNIPAR – Campus Francisco Beltrão. E-mail: nauhannah@hotmail.com

deve somente propor a ação, mas participar e interferir nas mesmas para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos e melhor desenvolver suas capacidades. Este estudo visa abordar o jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil, por entender que nesta fase da vida, o aprendizado é mais saudável e produtivo quando os métodos de ensino e aprendizagem envolvem atividades lúdicas.

### **Práticas Pedagógicas**

As práticas pedagógicas utilizadas, nos últimos tempos, pelas instituições de ensino, especialmente na Educação Infantil, obtiveram mudanças significativas, pois se adotam tendências extremamente distintas das demais modalidades de ensino, porém, se mesclam na prática cotidiana da instituição.

Várias práticas que são utilizadas na Educação Infantil apresentam-se com delimitados conceitos do ensino tradicional, como por exemplo, a não valorização do conhecimento prévio do aluno, e a capacidade de o mesmo produzir e se desenvolver em outros ambientes os quais não sejam parte da escola. Tais práticas acabam por simplificarem os conteúdos por não considerarem o que a criança já sabe ou conhece, julgando que elas não tenham nenhum conhecimento, e por esse motivo precisam de forma lenta e gradualmente receber de informações adequadas e necessárias.

Em contrapartida, existem algumas práticas pedagógicas que acabam por supervalorizarem na criança, pois veem a criança de forma que ela sabe e pode tudo. Essa concepção percebe a criança como protagonista, e o educador não intervêm no processo de ensino-aprendizagem, da mesma maneira que as aprendizagens específicas dos conteúdos não são consideradas. Falhando igualmente quanto a prática que acaba por deixar a desejar ao que se refere ao potencial de aprendizagem da criança. De acordo com essa percepção Cunha (1988, p. 7) afirma:

Os professores podem guiá-los lhes proporcionando os materiais apropriados, o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma e reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela.

Bem como existe uma terceira via de ação pedagógica embasada, volto a compreensão da relevância das funções de ‘cuidar e educar’ de maneira indissociáveis no trabalho com as crianças de 0 a 05 anos de idade, isto é, da Educação Infantil. Este trabalho fundamenta-se na concepção da criança enquanto ser social e histórico, estando inserida na cultura e por isso é um cidadão dotado de direitos.

Os educadores que se identificam com esse modo de ação conseguem realizar outro modo de atuação na medida em que desenvolvem e apresentam atividades lúdicas como modo de trabalho, por conceberem como é importante para a criança estar e conviver em um ambiente estimulante lúdico, o qual auxilia a mesma a desenvolver múltiplas linguagens, como a corporal, a musical, a oral e escrita, a plástica ou mesmo a do mundo do faz de conta. Além de que esses profissionais percebem a significação de tais atividades para o processo de alfabetização, o qual se dá nessa faixa etária, pelo fato de exigir uma maior atenção referente à curiosidade da criança pela sua busca de conhecer o mundo que a cerca.

### **Jogos, Brincadeiras e Atividades lúdicas**

Vale ressaltar que é por meio das atividades lúdicas que a criança da faixa etária dos 0 aos 6 anos acaba por adquirir características diversas à medida que vai se desenvolvendo, o que se evidencia na fala de Vigotsky (1994, p. 126): “Para uma criança de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária[...]” Ainda segundo o autor, pode-se perceber que:

[...] é na “idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez uma divergência entre os campos do significado e da visão no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas [...] E separar o significado dos objetos é uma transformação difícil, porém é o brinquedo que fornece esse estágio de transição. À medida que a criança se desenvolve, ela se desprende da forma dos objetos e da limitação da visão para trabalhar com as ideias. O significado aos poucos passa a prevalecer sobre o objeto e o mesmo ocorre com as atividades que envolvam a prática (VIGOTSKY, 1994, p. 128).

Considerando que o pleno desenvolvimento social da criança necessita de forma direta da capacidade de adaptação social da

criança no âmbito familiar, social e no escolar, torna-se papel dos pais e posteriormente dos educadores auxiliá-los nessa fase para que possam de forma completa desenvolverem-se em todos sentidos. E uma poderosa parceira para esse desenvolvimento infantil é a atividade lúdica e recreativa no ambiente escolar. De acordo com Rau (2007, p. 35):

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode aparecer como um caminho possível para ir ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento de suas necessidades. Ao pensar atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integral, articula-se a realidade sociocultural do educando impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo ao processo de construção do conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social.

As práticas de recreação exercem uma função primordial no desenvolvimento das crianças. Por meio destas atividades, busca-se fazer com que o educando reflita acerca da tarefa que está sendo executada. Através dessa reflexão, é possível perceber o seu modo de agir em relação aos colegas, o crescimento da afetividade. Dessa forma, a criança torna-se um adulto feliz, o qual acaba por se inserir no contexto atual bem como na sociedade que o cerca.

O ato de brincar é uma das práticas mais essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança. A comunicação é uma das primeiras coisas que a ela desenvolve, por meio dos gestos, sons (balbucios), bem como pelas brincadeiras, desenvolvendo por sua vez a imaginação.

Algumas das capacidades mais essenciais, como a memória imaginativa, atenção e socialização, são desenvolvidas durante a infância no ato de brincar. Práticas que se apresentam ludicidade valorizam o desenvolvimento da cooperação e solidariedade, auxiliando no convívio social. Porém, para tal, deve-se priorizar o conhecimento das diversas capacidades como a física, a afetiva, a estética, as cognitivas e as de ordem social.

## **O Professor como mediador das práticas lúdicas**

Grande parte dos professores ministra suas aulas dando ênfase no uso dos livros didáticos, dessa forma eles acabam por deixar de lado a utilização de outros materiais que são ferramentas de suma importância para a aprendizagem como os jogos, brincadeiras como o faz de conta, brinquedos entre outros. Brincando as crianças desenvolvem a curiosidade, o raciocínio e o interesse como um todo. Com a falta das brincadeiras os conteúdos se tornam mais abstratos e menos significativos, resultando no aumento das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As atividades que apresentam elementos lúdicos servem como auxiliaadoras no desenvolvimento da intelectualidade das crianças. Além disso, facilitam o aprendizado, tornando os conteúdos mais simples e atrativos. Portanto, elas representam um avanço considerável no conhecimento pedagógico.

Ou seja, o ato de brincar deve-se fazer presente nas instituições de ensino, proporcionando aos alunos e professores uma maior e melhor quantia de saídas para suprir as dificuldades que envolvem o processo de ensino aprendizagem. De acordo com de Vygotsky (1998) o jogo simbólico é como uma atividade característica da infância e fundamental para o desenvolvimento infantil, que ocorre através da aquisição da representação simbólica, que se impulsiona através da imitação. Desse modo, o jogo se apresenta como uma atividade de suma importância, pois a partir do mesmo a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que até o momento não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, isto é, o nível que a criança alcançará. O aprendizado e desenvolvimento são inter-relacionados desde o nascimento, é claro percebe que o aprendizado da criança se desde o primeiro dia de vida. Assim todas e quaisquer situações de aprendizado já possuem algumas relações, ou seja, a criança já esbarrou com algo parecido relacionado da quais a mesma pode tirar experiências.

Na infância, as crianças sofrem grande influência do contexto que estão inseridas. Quando esse contexto não é estimulador para sua aprendizagem, elas são levadas a criarem bloqueios e a sentir repúdio de aprender. Por isso, é papel do professor fazer a busca por recursos os quais agucem no aluno o desejo de aprender.

Faz-se indispensável que o professor diferencie seus métodos didáticos proporcionando ao aluno momentos de liberdade para criar e construir o conhecimento, de forma a incentivar e estimular o mesmo a organizar o pensamento, a fazer observações questionadoras, bem como formular argumentos. Para tal, o educador deve se colocar como mediador, subsidiado por suas capacidades criadoras, atuar de forma efetiva sobre os conteúdos. Ao propor e desenvolver atividades lúdicas dentro da sala de aula, estas em diversas facetas da educação, o professor consegue fazer com que as ações se tornem mais significativas e interessantes.

Para isso, o professor deve se utilizar de atividades criativas e brincadeiras coerentes para cada faixa etária, visando assim uma melhor participação dos educandos e melhor contribuindo para seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. De acordo com Piaget:

Ao manifestar a conduta, lúdica a criança demonstra o nível de estágios cognitivos e constrói conhecimentos. Assim sendo, percebe-se que o educativo do jogo com fins pedagógicos tem uma importância relevante para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, o jogo desempenha um papel muito significativo. (PIAGET, 1986, p. 32)

Quando as situações lúdicas são mediadas pelo professor ou adulto no intuito de estimular alguns modos de aprendizagem, é nesse momento que surge a dimensão educativa, porém é necessário considerar a importância de se preservar a espontaneidade da brincadeira e dos jogos, pois assim o professor cria momentos de aprendizagem mais interessantes e significativas e efetivas. E pelo fato de se tratar da ação educativa, tais atividades devem ser propostas de forma a estimular a auto estruturação do aluno, auxiliando na sua formação, bem como possibilitar o educador observar e analisar melhor o desenvolvimento do aluno, para que a partir disso possa buscar aprimorar o trabalho pedagógico.

Por isso, o educador não deve somente propor aos discentes os jogos e brincadeiras, mas sim participar dos mesmos de forma a mediá-las para que os alunos possam amplificar seus conhecimentos a partir das atividades propostas.

Para um trabalho melhor e mais significativo, o professor pode oferecer materiais diferenciados de acordo com o nível de

desenvolvimento dos alunos podendo ser o mais simples como, por exemplo, potes que podem ser instrutivos e divertidos quando utilizados de forma adequada. Outros materiais como bolas, argila, tintas pedrinhas e papel ou mesmo aqueles já elaborados como fantoches, jogos da memória, quebra cabeça, dominós, entre outros. Pois nestas situações de estímulos, todos os tipos de materiais são viáveis, mas sempre com o acompanhamento e orientação do professor.

Lembrando que o professor necessita disponibilizar um ambiente onde a criança possa expor suas ideias, pintar, construir e recriar suas vivências, respeitando sempre seu ritmo e nível de desenvolvimento, pois nenhuma é igual a outra. O carinho a paciência, o afeto e o zelo são primordiais para a criança nessa fase, são através deles que a criança cria vínculos de confiança com quem está a sua volta, e passa assim a desenvolver-se com mais rapidez.

Contudo, o ambiente escolar deve proporcionar situações que tragam significado para a criança, e com qualidade para que o professor possa trabalhar de forma a solucionar os problemas encontrados, sabendo que os alunos encontram caminhos diferentes uns dos outros. A prática pedagógica é o fio condutor da educação infantil, segundo Azanha é fundamental que:

Os pesquisadores em educação considerem os estudos acerca do cotidiano como relevantes para compreender a vida cotidiana das escolas, visto que, em sua apreciação, essa realidade é pouco conhecida e, conseqüentemente, pouco registrada e investigada. Com o intuito de reverter essa situação, e para que os investigadores não se valessem apenas de argumentos que privilegiassem as denúncias do que avaliam como errado e do que necessitaria ser modificado, o autor julga necessária a elaboração de teorias que possam descrever e analisar as situações cotidianas. Situações essas que podem se resumir a gestos, palavras, pequenos episódios [...] [mas] que constituem a própria substância do cotidiano. (AZANHA, 1992, p. 61).

Desse modo, a prática pedagógica dos agentes educacionais atualmente como também a condução do processo de ensino-aprendizagem na sociedade vigente devem possuir a consciência de uma reformulação pedagógica que preconize uma prática de formação para o desenvolvimento, onde a educação escolar pare de ser vista tal como uma obrigação que deve ser realizada pelo aluno, tornando-se

fonte para o conhecimento, a qual se tornará o caminho para o desenvolvimento social, e como idealizador das práticas educativas que auxiliam o processo.

Nesse sentido, o docente deve perceber a necessidade de uma postura que norteie o processo de ensino-aprendizagem, destacando a sua prática em sala de aula, pois essa tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno, podendo ser esse o foco na proposta metodológica e didática da aprendizagem. Gadotti (2000) afirma que se faz necessário o interesse em buscar uma nova visão do processo educativo, onde o agente escolar viva as mudanças que ocorrem, podendo assim buscar formas didáticas de lidar na promoção e desenvolvimento do processo de ensino, tornando o aluno um coadjuvante nos projetos da nossa sociedade.

É por meio do brincar e dos jogos que o aluno passa a entender e respeitar as regras, é a partir desse momento que a brincadeira se torna completa e com a interação de outras crianças, dessa forma os participantes da brincadeira aprendem juntos, levando em conta o lado humano que supõe os contextos sociais.

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. (CARVALHO, 1992, p. 28).

Cabe esclarecer que a brincadeira na escola é diferente daquela realizada em outros ambientes. A mesma, juntamente com os jogos, tem uma função estabelecida, uma intenção que determinam como e onde acontecem. Portanto, as atividades lúdicas que ocorrem na escola estão diretamente ligadas com os objetivos da instituição de ensino, seja para alfabetizar ou outra finalidade educativa.

### **A Ludicidade como ferramenta da prática pedagógica**

Destacam-se as atividades realizadas pelos alunos através da utilização de materiais recicláveis, demonstrando-se de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno, pois cada criação recebe uma nova significação, o que reflete frente as reais necessidades do aluno, através de atividades e produções manuais

com recicláveis podem ser observadas e percebidos os sentimentos de angústias bem como os anseios e necessidades do aluno, pois o objeto em construção reflete de forma exata as características do que a criança realmente sente e deseja.

Através das atividades lúdicas abrem-se novas possibilidades de o aluno apresentar suas habilidades, apresentarem seus talentos individuais como também as que precisam no coletivo, pois a criança aprende enquanto brinca e de fato sua aprendizagem será bem mais significativa, através do uso do lúdico, das produções próprias e das atividades práticas, esse uso no ambiente escolar caracteriza-se como um vasto e rico recurso pedagógico. Por meio disso, o professor pode explorar e utilizar a criatividade, a apreciação do movimento, o desenvolvimento cultural, a apropriação e assimilação de novos conhecimentos e as relações sociais, introduzindo novos valores entre outros.

A temática é relevante e simultaneamente precisa que aja um olhar bastante observador o qual possa mudar por meio de pequenos detalhes, um jogo, tendo como exemplo o bingo, o qual pode ser feito e usado pelo aluno, o que se modifica em algo que o mesmo possa estar aprendendo. Para tal, disponibilizar atividades que possam de forma positiva surtir efeito no aluno, assim ele percebe-se como capaz, observa que sua ação é proveito não só para ele mais para os demais colegas, as atividades podem contribuir de forma significativa no desenvolvimento do aluno. No entanto, estas devem ser previamente selecionadas preparadas de forma a valer-se da faixa etária para que surtam os efeitos desejados, como por exemplo, a alfabetização, onde os jogos devem ter relações com a construção das letras, sons, das sílabas entre outros, serão de melhor proveito nas classes nas quais os alunos já dominam bem essa etapa, portanto o fator idade/classe e capacidade de produção devem ser considerados para que não seja prejudicada em nenhum aspecto a vida escolar do aluno.

Não só pela relevância desse tema é que realiza essa pesquisa, mas também pelo fato de se acreditar que as possibilidades de aprendizado são bem mais vastas, ricas e interessantes para os educandos, além do fato de crer que as atividades lúdicas, as brincadeiras, os jogos fazem a diferença quando se refere de melhoras na qualidade do ensino.

Brincando, a criança repete e cria ações prazerosas, expressa situações imaginárias e criativas, expressando sua individualidade e

sua identidade, explora a natureza e os objetos, se comunica e participa da cultura lúdica e com isso melhor compreende o universo.

## **Conclusão**

Os objetivos buscaram avaliar como as brincadeiras e o lúdico, influenciam no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Sabe-se que o brincar é a atividade principal da infância, e é através da mesma que a criança entra em contato com o mundo que a cerca. E ao utilizar brincadeiras no processo de ensino aprendizagem, obtém-se um resultado positivo, ou seja, as crianças participam trabalham a igualdade, percepção, criatividade, interação como grupo entre outros. Lições básicas para viver em sociedade também se aprende durante as brincadeiras como por exemplo o respeito com os colegas e professores.

Através do faz de conta as crianças se transportam da realidade para seu mundo imaginário, estimulando o desenvolvimento da sua imaginação e comportamento. Estudos apontam que a criança tem no brincar um meio de relacionar e direcionar suas expectativas em relação ao mundo exterior de forma evolutiva e peculiar. As atividades lúdicas servem de alavanca no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Quando os jogos brincadeiras e atividades lúdicas são inseridas no cotidiano escolar as mesmas auxiliam de forma significativa no aprendizado. Portanto, os estudos na área da educação infantil são abrangentes e contínuos, pois é necessário acompanhar o processo evolutivo da criança, o que anda a passos acelerados.

## **Referências**

AZANHA, J.M.P. **Uma idéia de Pesquisas Educacional**. São Paulo: EDUSC, 1992.

BARBOSA, Laura Montes Serrat. **Temas transversais: como utiliza-los na prática educativa?** Curitiba: IBPEX, 2007.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean; INHERDER, Bardel. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1986.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba IBPEX, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



# O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO NORTEADOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Eder Aparecido de Carvalho<sup>1</sup>*

*Ivair Fernandes de Amorim<sup>2</sup>*

## **Introdução: o princípio da gestão democrática**

O tema proposto para esta reflexão explicita a relação existente entre a democratização do ensino e a conseqüente demanda por uma gestão democrática das instituições de ensino. No entanto, esta constatação não é unívoca e pode suscitar diferentes perspectivas, em especial no que concerne as demandas geradas pelo princípio da gestão democrática.

A propósito, cabe-nos esclarecer que neste texto, a exemplo de Abbagnano (2007), entendemos princípio como o ponto de partida ou o fundamento de um processo qualquer. Dessa forma, ao contemplarmos os oito incisos do artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988), distinguimos os pontos basilares da educação pública brasileira. E, dentre eles, figura o princípio da gestão democrática do ensino público.

Antes, porém, de adentrarmos na seara das definições legais e conceituais, gostaríamos de fazer eco as observações da pesquisadora Dinair Leal da Hora (2010) que ao abordar a temática nos indica que a democratização do ensino é vista pelos órgãos oficiais como a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população.

---

<sup>1</sup> Professor EBTT (Área: Sociologia) do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* Brusque. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos e doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (FCL – *campus* de Araraquara). E-mail: carvalhoeder@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor EBTT (Área: Educação/Pedagogia) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – *campus* Votuporanga. Mestre e doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (FCL – *campus* de Araraquara). E-mail: ivairfernandesamorim@gmail.com

Demonstra, contudo, que existem ao menos outras duas formas de se encarar o problema.

A primeira diz respeito a necessidade de considerar o desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, por meio da adoção de um currículo escolar, que garantam a permanência do estudante no sistema escolar, eliminando e impedindo o processo de exclusão social.

A segunda consiste na compreensão de que a democratização da escola se realiza pelas mudanças nos processos administrativos desenvolvidos nos sistemas educacionais e no interior da própria escola - por meio da participação de pais, alunos, professores e da sociedade civil em geral.

Vemos, portanto, que a demanda pela participação social, requerida pelo princípio constitucional é, antes, um imperativo à democratização do ensino. Embora, esteja posta a questão central e crucial desse debate, devemos nos atentar para a complexidade da questão.

Os entraves que dificultam a participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola estão solidamente fundados na forma de organização social na qual estamos inseridos e na decorrente forma escolar assumida pelas instituições de ensino. Façamos, dessa forma, uma reflexão sobre três conceitos importantes para compreensão de um ordenamento democrático.

### **Nação, Estado e Democracia**

A discussão a seguir propõe-se a trabalhar, inspirada em trajetória histórica, as relações entre Estado, Nação e Democracia - trazendo à tona a discussão de pensadores como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber (tido como clássicos) e autores contemporâneos como Bresser-Pereira, Fernando Henrique Cardoso, Luciano Martins, Renato Raul Boschi, Eli Diniz Cerqueira, Norberto Bobbio – dentre outros. O texto propõe que a construção dos Estados, Nações e Democracias corresponde a processo histórico contínuo e dinâmico, uma vez que interagem com as práticas tangíveis de grupos.

Nação, pautado na concepção política moderna, trata-se de grupo de indivíduos (empresários, políticos, trabalhadores, etc.) que compartilham certo território e um destino comum - segurança,

autonomia, desenvolvimento econômico, direitos civis e sociais. Pode-se dizer que corresponde a uma sociedade politicamente organizada (fora do Estado) e dotada de crenças e valores onde o conceito mais comum versa sobre a união de pessoas com características históricas comuns: traços culturais, identitários e sentimento mútuo de pertencimento que possibilita formar um povo. Vinculados social e economicamente, os indivíduos reconhecem a existência de um passado comum (mesmo que divergindo em alguns aspectos) e também têm uma visão de futuro em comum. Inclusive, acreditam em futuro melhor se mantendo unidos ao invés de se separarem, ainda que alguns aspirem alterar a organização social da nação e seu sistema político, o Estado (GUIMARÃES, 2008).

O Estado, por sua vez, é entendido como unidade administrativa de um território, apresenta-se, em geral, dividido em três poderes (estruturados a partir da teoria dos três poderes de Montesquieu) e fundamentado em uma Constituição. É possível dizer que corresponde ao conjunto de instituições no campo político e administrativo (âmbito jurídico e formal) e que organiza o espaço de um povo ou nação. Teria dupla natureza e seria “ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade –, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional-legal” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.3). De maneira mais didática é possível dizer que o Estado é formado pelo conjunto de instituições públicas (governo<sup>3</sup>, escolas, prisões, hospitais públicos, exército, etc.) que buscam representar, organizar e atender as aspirações do povo que habita o seu território. O Estado seria a institucionalização da nação. No entanto, verifica-se a existência de Estados com muitas nações e algumas nações sem Estado constituído. Ou seja, para existir uma nação não é necessário existir um Estado. O Brasil, por exemplo, possui habitantes de diferentes costumes e etnias – diria que de várias nações. Entre as nações sem Estado, destacam-se os curdos, um povo que habita regiões do Oriente Médio e que não possui o seu próprio território, isto é, o seu Estado constituído (PENA, 2015).

---

<sup>3</sup> Oportuno relatar que o governo corresponde a uma das muitas instituições que compõem o Estado. Aquele diz respeito a uma instituição transitória, já este seria, enquanto perdurar o sistema capitalista, uma instituição permanente (PENA, 2015).

O Estado se apresenta como uma estrutura dinâmica e sujeito a alterações no decorrer da história. É pertinente dizer que “o conceito (...) evolui com o tempo: surgiu do termo *polis* na Grécia, *civitas* em Roma e estado durante a Idade Média, tendo sido Maquiavel o introdutor do termo na literatura política” (OLIVEIRA, 2006, p. 545). Fato é que o ser humano sempre buscou associar-se propiciando o surgimento dos primeiros agrupamentos sociais e conseqüentemente a formação do Estado, instituição fundamental das sociedades civilizadas – antigas ou modernas. O Estado, ainda que em suas formas primitivas e com baixo alcance, é indispensável para a convivência pacífica dos diversos agrupamentos humanos que habitam um determinado território e para a defesa de seus interesses em confronto com outros grupos organizados sob a forma de Estado (GUIMARÃES, 2008).

O Estado, segundo Bresser-Pereira (2008, p. 3), “é a instituição abrangente que a nação usa para promover seus objetivos políticos, ou, em outras palavras, é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação ou da sociedade civil<sup>4</sup>”. Importante contrapor que Marx deixou expresso concepção distinta e o Estado, nesta perspectiva sobre a sociedade capitalista, é uma organização que representa os interesses da classe dominante (burguesia). O Estado aparece para mediar os conflitos (donos dos meios de produção versus os donos da força de trabalho), criando leis que normalmente são favoráveis ao capitalista. Oportuno esclarecer que Bresser-Pereira justifica que o Estado que Marx conheceu e viveu (primeira forma de Estado capitalista, o Estado Liberal) estava transferindo rapidamente o poder das mãos da aristocracia para a burguesia. Já no Estado Democrático da atualidade (diferente daquele do século XIX), a classe profissional e também a classe trabalhadora partilham do poder. Bresser-Pereira enxerga uma nação - ou uma sociedade civil, mais democrática, e quanto mais democrática for, mais democrático será o respectivo Estado.

Ressalva-se, ainda, que os estudos contemporâneos que buscam uma orientação marxista ou ainda os de orientação marxiana (denominação preferida pelos pesquisadores mais ortodoxos)

---

<sup>4</sup> Este trabalho, inspirado em Bresser-Pereira (2008), aproxima as expressões nação de sociedade civil uma vez que são termos muito semelhantes e indicam a sociedade politicamente organizada fora do Estado.

postulam que a perspectiva de Marx ainda é bastante explicativa pois, a fase atual do Capitalismo, denominada Capitalismo Tardio, ainda conserva as contradições de sua origem.

O período denominado como capitalismo tardio é marcado pela expansão do processo de acumulação – possível porque houve uma elevação da taxa de lucro –, mas que tornou as contradições internas do modo de produção capitalista ainda mais agudas. (SILVA, p.17, 2012)

Necessário deixar expresso que o pensamento de Durkheim também é distinto ao de Marx. Aquele considerava o Estado uma organização crucial numa sociedade que ficava cada dia maior e mais complexa – devendo estar acima das demais organizações comunitárias. A intermediação entre Estado e indivíduos deve ser feita por grupos profissionais organizados que são o alicerce da representação política e da organização social. A entidade jurídica soberana não é antagonista ao indivíduo. Foi, inclusive, o Estado que libertou o indivíduo do controle arbitrário e imediato dos grupos secundários, como igreja, a família e as corporações profissionais, dando-lhe um espaço mais amplo para o desenvolvimento da sua autonomia. Já para Weber – detentor de visão mais cética, o Estado é apenas mais uma das muitas organizações da sociedade e expressa uma relação de homens dominando homens mediante a violência - considerada legítima. O Estado possui, de acordo com o pensamento weberiano, o monopólio do poder e uso legítimo da força por meio das instituições militares (exército) e civis (máquinas administrativas e burocráticas). Para Weber, o Estado moderno existe onde existe ordem administrativa e jurídica. É necessário aparelho administrativo que, legitimamente, constitui uma dominação: legal-burocrática, tradicional e carismática.

O Estado, retornando ao pensamento durkheimiano, seria um órgão que elabora as representações sociais: pensamento social e disciplina moral. Estado como pensamento e nada de execução. Estado diferente de administração. Durkheim almeja um Estado que participe ativamente da vida social, se não através da ação, por meio do pensamento estabelecendo a moral da sociedade. Estado teria uma função moral a desempenhar – organizando o ideário de vida de cada indivíduo. Desagrada a Durkheim a sociedade sem um órgão que a reflita e a organize. No caso, um Estado que não intervém na

sociedade, que não comunica suas ideias<sup>5</sup>. O Estado durkheiminiano é um Estado que fortalece a comunicação e o intercâmbio com a sociedade. A democracia para Durkheim se trata de comunicação e intercâmbio (constante) entre a sociedade e o Estado.

Oportuno mencionar que em outro contexto (dos anos 40 até fins da década de 1970), mas não menos importante, a burguesia industrial e seu papel político também mereceram atenção da literatura acadêmica nos países periféricos – desenvolvimento tardio. Tanto o estudo de Cardoso (1963) quanto o de Martins (1968)<sup>6</sup>, têm em comum a caracterização da burguesia brasileira como um grupo não hegemônico, dotado de pouco vigor empreendedor, deficiência na articulação e organização política - passividade<sup>7</sup>. Frisa-se que postura discordante (oposição sistemática), que surgiu apenas no crepúsculo dos anos 70 e início dos anos 80, coube a Cerqueira e Boschi<sup>8</sup> (1986) que procuram recuperar a importância e o papel desempenhado pelas elites políticas (a própria burguesia industrial enquanto ator político). Buscam, conseqüentemente, superar o reducionismo explícito nos estudos acerca da burguesia industrial brasileira, como um grupo fraco

---

<sup>5</sup> Se, em um momento, Durkheim (1983 p. 47) escreve que “O Estado nada executa”, em outra passagem deixa expresso que não pode “haver, na organização pública, algo de escape à ação do Estado” (Durkheim, 1983, p. 76) Oportuno relatar que a obra de Durkheim “Lições de sociologia”, provém de material de aulas ministradas e que, supostamente por isso, ela pode não estar tão bem alinhada. Necessário acrescentar que no Estado Democrático da atualidade o pensamento e execução se misturam em muitas situações, assim como Estado e administração.

<sup>6</sup> É possível incluir nesta linha de pensamento Nelson Werneck Sodré (1967) e Florestan Fernandes (1987) - 1ª edição de 1975.

<sup>7</sup> De acordo com Oliveira Vianna (obra escrita, embora editada apenas nos anos 80, na década de 1940) a burguesia industrial brasileira apresentava diversos traços pré-capitalistas: figura do patriarca (empresas pautadas na administração pessoal-familiar) prevalecia sobre a do empresário. Tal organização estaria distante de expressar a racionalidade exigida pelo capitalismo. Importante citar que mesmo separados por tradições intelectuais distintas, o pensamento de Oliveira Vianna e Fernando Henrique Cardoso aproximam-se quanto à constatação de deficiências do empresariado industrial no que diz respeito à sua organização política e enquanto classe dominante. Razão, ainda, de sua débil ascendência nos assuntos do Estado - diferentemente ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra (por exemplo) onde a burguesia industrial se mostrava unida e solidária em sua consciência de grupo e na dominação do Estado (Barbosa, 2003).

<sup>8</sup> É possível incluir Eli Diniz Cerqueira (1978) – “Empresário, Estado e capitalismo no Brasil (1930-1945)” e Renato Raul Boschi (1979) - “Elites industriais e democracia: hegemonia burguesa e mudança política no Brasil”.

e passivo. Procuram ilustrar o lado mais ativo (participação) do empresariado industrial face ao aparelho estatal – enxergam uma burguesia brasileira organizada e participante na luta pelos seus anseios: “dinamizar a industrialização do país, contestando a exclusividade do Estado como promotor único das profundas mudanças em curso a partir de 1930” (BARBOSA, 2003, p.32). Inspirando-se na mesma direção, para Motta (1979) e Leopoldi (2000) a burguesia industrial brasileira aparecia como força social em plena ascensão e se faltava hegemonia política, a hegemonia ideológica é notória, uma vez que dominava os principais aparelhos ideológicos: escola, imprensa (televisão, rádio, etc.), os partidos políticos, as agremiações profissionais e culturais, etc. A burguesia industrial brasileira, não seria imatura e teria em seu horizonte político um projeto para conquista da hegemonia. Estava longe de ser mero expectador das mudanças - em curso a partir de 1930. Luiz Werneck Vianna - apud Cerqueira e Boschi (1986), também parte do ponto que a primazia que se confere ao Estado não deve encobrir necessariamente o papel dinâmico que um determinado grupo social pode desempenhar<sup>9</sup>.

O Estado [...] refere-se a um processo histórico contínuo, e não a uma forma acabada de organização social [...]. Não estamos frente a um fenômeno que tome forma de uma vez por todas. As construções do Estado e da nação dizem respeito a processos dinâmicos que interagem continuamente com as práticas concretas de classes e grupos com as quais desempenham um jogo de influências mútuas (REIS, 1988, p. 188).

Em uma sociedade feudal, por exemplo, o poder é compartilhado – autoridade (sob influência da Igreja) nas mãos dos senhores feudais. Esse modelo de sociedade medieval (Estado Medieval) era caracterizado por uma essência pluralista. Tratava-se de um poder fragmentado: diversas fontes de produção jurídica e vários ordenamentos legais. No entanto, o enfraquecimento do feudalismo

---

<sup>9</sup> Os estudos de Luiz Werneck Vianna citado por Cerqueira e Boschi (1986) se dedicam à questão do operariado – relação Estado e sociedade civil e rompe com a visão tradicional que tratava o movimento operário como subordinado e dependente (tutelado) do Estado, valoriza a formação da estrutura sindical em suas inter-relações com o Estado e a burguesia industrial no processo de implantação da legislação trabalhista no Brasil.

se propaga com o aumento dos centros urbanos e descobrimento das Américas. Neste período os governos feudais são superados inaugurando-se o Estado Moderno, pautado em Monarquias Absolutistas onde o poder deixa de ser compartilhado e reside integralmente na pessoa do soberano – rei (governo centralizado). Necessário perceber que o Estado Moderno, como um Estado-nação, detentor de soberania e autonomia, começa a despontar no século XVI, na França, Inglaterra e Espanha, com a ruptura do “Estado Medieval” e o nascimento do absolutismo<sup>10</sup> (ARRUDA, 2013). Logo depois, diante da dupla Revolução (Industrial e Francesa) se tem o fortalecimento das cidades por meio das grandes indústrias, máquinas, etc. – ou seja, vitória da classe burguesa e desintegração da sociedade feudal. Também se tem a transformação das monarquias absolutas na Europa e de seus impérios coloniais. Estado, antes absolutista, se transforma em Estado Liberal. Falava-se insistentemente em retirar o Estado da economia e surge o Estado Moderno de caráter minimalista - primeira forma de Estado capitalista<sup>11</sup> (BRESSER-PEREIRA, 2008 & CORVISIER, 1980).

“Certamente, ao longo desses dois últimos séculos a construção do Estado e da nação caminharam juntas. Contudo, é amplamente reconhecido que ‘Estados-nações’ [...] são produtos do final do século dezoito, do iluminismo e da Revolução Francesa. Existiam Estados, e de certa forma nações, na Europa desde muito antes, mas não Estados nacionais” (GRILLO apud REIS, 1988, p. 188).

---

<sup>10</sup> Embora tenha existido uma preocupação com a economia por parte dos soberanos mercantilistas, e isso foi de suma importância para o desenvolvimento econômico dos seus países, é relevante deixar claro que a primeira fase do Estado Moderno (Estado Absolutista) estava voltada essencialmente para a defesa contra o inimigo externo e a manutenção da ordem (BRESSER-PEREIRA, 2008).

<sup>11</sup> Oportuno esclarecer que Estado moderno, cujas raízes mergulham nas monarquias centralizadoras da Europa, experimentou (a partir de fins do Renascimento), o trânsito por cinco importantes modelos: o liberal, o lenista, o fascista, o de bem-estar social e o do Estado “regente de orquestra”. Este último surge a partir de crítica imposta pelos neoliberais ao modelo de bem-estar social. Surge de uma combinação entre o legado clássico do liberalismo e as principais conquistas da social democracia – controlando os gastos na área social (mantido os serviços sociais básicos) e ampliando o papel da iniciativa privada e mercado. Em outras palavras o Estado passa a ser o regente da orquestra enquanto a sociedade civil se torna a própria orquestra. (JAGUARIBE, 1992).

O Estado-nação<sup>12</sup>, segundo Bresser-Pereira (2008), é a unidade político-territorial soberana (própria do capitalismo) formada por uma nação, um Estado e um território. De maneira mais prática é possível afirmar que a nação ao dotar de um Estado e de um território, constitui o Estado-nação. Neste âmbito o Estado não é o agente principal – ao invés de agente o Estado é o instrumento da nação na busca de seus objetivos políticos<sup>13</sup>.

Estado Nacional nasce na transição do feudalismo para o capitalismo. É fenômeno da Era Moderna. Está ligado ao processo das revoluções burguesas e conseqüentemente ao desenvolvimento do capitalismo. Estado Nacional rompe com barreiras (pedágios) feudais e instala Estado livre, cria-se sistema único de impostos, único Códigos de Leis, estabelece justiça, polícia, etc. Passa a ter sistema administrativo organizado (burocracia do Estado), cria-se moeda nacional e as barreiras passam a ser entre Estados Nacionais e não “glebas”. Sujeito passa a ter liberdade para circular e vender força de trabalho. A partir do Estado Nacional surge direito de ir e vir, cidadania, e direito civil. Surge ideia de povo, símbolos e hinos nacionais. Antes não se tinha Estado como se vê hoje: país, nação, pátria, etc. Antes tinha “principados” – caráter medieval. Não era Estado Nacional. O Estado Nacional é em última instancia espaço geopolítico da livre-circulação de mercadorias – mercado livre (SEGATTO, 2015).

Oportuno citar que as diversas formas que o Estado assumiu na sociedade capitalista estiveram ligadas à concepção de soberania popular (poder do povo) que é a base da democracia<sup>14</sup>. Necessário esclarecer que a democracia direta, que é substituída pela democracia

---

<sup>12</sup> O texto, inspirado em Bresser-Pereira (2008), procura distinguir (não tratar como sinônimo) o termo Estado de Estado-nação.

<sup>13</sup> Necessário ressaltar que os mercados e o dinheiro são instituições que possibilitam o desenvolvimento econômico das nações, note que se trata de duas instituições reguladas pelo Estado a serviço da nação. Portanto, quando se trata de capitalismo, nação, Estado-nação, Estado e mercado, não se está tratando de instituições concorrentes, mas de instituições complementares voltadas para os objetivos políticos das sociedades modernas (BRESSER-PEREIRA, 2008).

<sup>14</sup> Ressalta-se que segundo a concepção realista (Bobbio, Schumpeter e Weber), que emerge na passagem do século XIX para o século XX, a democracia deixou de ser uma forma de organização política onde todos decidem sobre tudo. A democracia se transforma em procedimento para escolha dos representantes - passagem da democracia direta (democracia dos antigos) para democracia representativa (democracia dos modernos).

representativa, está ligada às alterações das condições históricas – transição da cidade-Estado para os Estados territórios. Desta forma, seguindo o pensamento de Bobbio (2000a, p. 47), “todos os Estados que se tornaram mais democráticos tornaram-se ao mesmo tempo mais burocráticos”. A inevitabilidade da organização burocrática mostrou-se ao mesmo passo que foi expandindo-se as funções do Estado. Max Weber já havia observado este processo quando relatou que governo e burocratas são inseparáveis – democratização e burocratização caminham no mesmo passo, entretanto, preocupava em conter a burocracia uma vez que estava preocupado com a “morte” do indivíduo e a burocracia levaria a isso<sup>15</sup>.

Segundo Weber apud Gabriel Cohn (1993, p.16):

o aparato burocrático é imprescindível para a ação política em sociedades complexas e de grande escala. A questão não é eliminá-la, mas impedir que ela ganhe proeminência no jogo político, sob pena de este reduzir-se à gestão rotineira. Trata-se, portanto, de assegurar o controle político da burocracia e não o inverso.

Max Weber apud Gabriel Cohn (1993, p.11), não se preocupa com o nivelamento igualitário da sociedade ou na busca de um consenso político e cultural. Na verdade, está em busca de um projeto para um Estado-nação como potência.

A deficiência da democracia, para Bobbio (2000a), não está nas promessas que deixou de cumprir<sup>16</sup>, mas sim nas promessas que deixou de fazer. Reconhece que há longos espaços que a democracia não atinge, ou seja, dentro do Estado ainda há mecanismos autocráticos que insistem numa resistência. Observa a existência, dentro da democracia, de centros de poder (exército, burocracia e

---

<sup>15</sup> Segundo Max Weber um parlamento fortalecido e depois a competição interburocrática (burocracia pública versus burocracia privada) seria a condição para conter a burocratização – burocracia sem controle.

<sup>16</sup> Bobbio (2000a) relata que mesmo nos sistemas capitalistas mais avançados a democracia não conseguiu assegurar as suas principais propostas: participação, liberdade de opinião e controle a partir de baixo. Ameniza, levando-se em conta a sociedade vigente, relatando que quando o projeto político democrático foi idealizado existia uma sociedade muito menos complexa. Alguns obstáculos, dentre eles a passagem de uma economia familiar para economia regulada de mercado, trouxeram problemas de ordem técnica, que por sua vez exigiram uma multidão cada vez mais especializada.

serviços secretos) que constituem a parte oculta da democracia parlamentar – instrumentos que não estão sob um controle democrático, ou seja, “mesmo numa sociedade democrática, o poder autocrático está muito mais disseminado que o poder democrático” (BOBBIO, apud ANDERSON, 2002, p. 226). Herança realista sociológica adquirida de Weber, que também identifica elementos que esvaziam o Estado representativo, isto é, para Weber certas esferas da política não são atingidas por que existem, por exemplo, o segredo da profissão. Assim, certas áreas não são transparentes e nem públicas. A burocracia faz uso do segredo de gabinete para elevar o seu poderio (WEBER apud BOBBIO, 2000b). Percebe-se que tanto para Weber quanto para Bobbio (ambos realistas) há um Estado visível que é regido pela transparência, tendo como contra partida o Estado invisível – privado de transparência, ou seja, existe um movimento ditatorial onde uma face da democracia representativa não é atingida.

Feita, mesmo que de maneira introdutória, uma reflexão sobre os três conceitos (Nação, Estado e Democracia), voltemos nosso foco, nesse momento, especificamente a atualidade das formas de organização política que se postulam democráticas.

### **Potencialidades da democracia na contemporaneidade**

Com base no que foi exposto até o momento podemos dizer que o modelo de organização estatal predominante no mundo atual é a Democracia Liberal, em geral, organizada em um sistema presidencialista estruturado por representatividade política e que se deflagra por meio do sufrágio universal.

Esta constatação não elimina uma questão posta, já há algum tempo, no meio acadêmico pelo Psicólogo Francês Georges Lapassade (1989). Para este estudioso a experiência imediata da vida social está sempre atrelada a grupos (a família, a classe, os amigos, dentre outros). Estes grupos que são o alicerce da vida social se veem no cerne da cotidianidade aprisionados por um outro elemento social: a organização (a empresa, a universidade, etc.). A organização é um processo que culmina na criação de instituições. Ou seja, Lapassade (1989) demonstra que uma sociedade para existir precisa se organizar.

Esse processo, pode-se afirmar, parte de uma realidade onde o poder de decisão é inicialmente partilhado por todos os membros do

grupo e posteriormente com a organização e a institucionalização a maioria dos sujeitos são expropriados do arbítrio da escolha.

A experiência inicialmente vivida, e depois refletida, dessa contradição colocou para os homens, já há muito tempo, um problema que a história não foi capaz de resolver. Assim que uma sociedade se organiza – e ela deve necessariamente organizar-se – os homens deixam de participar das decisões essenciais, e descobrem que estão separados dos diferentes sistemas de poder.

Essa separação é, como o diz Marx, o modo fundamental de existência na “sociedade burguesa”. Ela penetra então em todas as esferas da existência, e mesmo da existência privada: os pequenos grupos da vida quotidiana são superdeterminados por essa organização da separação, que atinge o seu mais alto grau na sociedade moderna burocrática moderna. (LAPASSADE, 1989, p. 35)

Essa situação pode ser caracterizada como uma situação de alienação que realiza a divisão das sociedades organizadas em dois grupos: os dos Dirigentes e o dos Dirigidos. Tal situação para o autor é problemática e necessita ser superada. E, para tanto, Lapassade (1989) apresenta como alternativa a autogestão.

A autogestão supõe, com efeito, motivações e decisões verdadeiramente coletivas; ela tem raízes na “vida afetiva” e na “cultura” dos grupos. A psicossociologia mostrou antes da psicanálise e com ela, que as definições clássicas da democracia, implícitas na autogestão, supõem uma concepção do homem que esquece o inconsciente dos indivíduos e dos grupos. Daí vem a ideia nova da autogestão, de tipo não diretivo, que permitiria aos grupos sociais desenvolver autênticos comportamentos instituintes. (LAPASSADE, 1989, p. 269).

Não é objetivo deste texto propor defesa ou refutação da autogestão como meio para a superação das contradições políticas engendradas pela atual organização dos Estados. Pretende-se, na realidade, tomar esta interpretação de Lapassade (1989) como mote para destacar a importância da efetiva participação de todos os cidadãos em uma democracia presidencialista organizada num sistema de representatividade.

A experiência democrática da atualidade tem se pautado em políticas de transparência e controle que pretendem, ao menos em

tese, propiciar uma participação mais efetiva da sociedade civil nas decisões políticas e, conseqüentemente no controle dos atos implementados pelos agentes públicos. Destacam-se nesse cenário a disseminação e a atuação de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACs). A prática da constituição de conselhos é remota e, provavelmente um dos registros históricos mais antigos sobre o fato estão presentes na Bíblia Sagrada onde são mencionados desde a época de Moisés. No entanto, já na antiguidade, nas civilizações Greco-Romanas são mencionados os conselhos de Anciões.

Muitas foram as alterações nas estruturas destes conselhos ao longo da História da Humanidade. Ribeiro e Raichelis (2014), ao discutirem a atuação destes mecanismos na atualidade nos esclarecem as fontes de inspiração para as configurações modernas dos conselhos.

Pesquisadores e estudiosos do tema [...] identificam dois blocos de referências internacionais com influência nos processos que deram origem aos conselhos de políticas públicas no Brasil. No primeiro bloco estão as experiências conselhistas de orientação socialista, inspiradas especialmente na Comuna de Paris (1871) e nos soviets russos (1905) que, no final dos anos 1970, também influenciaram o surgimento dos conselhos populares no Brasil. No segundo se encontram as orientações emitidas pelas agências internacionais que compõem o Sistema de Organização das Nações Unidas (ONU) e aquelas criadas a partir da Conferência de Bretton Woods: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) [...] (RIBEIRO; RAICHELIS, 2014, p. 48)

Vemos que independentemente da perspectiva conceitual, sobre o papel do Estado que se adote, os Conselhos são compreendidos como possibilidades benéficas para organização política de uma nação. Desde uma orientação comunista até uma organização liberal, a participação e o controle da sociedade civil é visto como um benefício para ordem estatal, promovendo maior transparência e lisura nos processos.

Ribeiro e Raichelis (2014) ainda complementam que no caso específico do Estado Brasileiro a constituição e implementação dos CACS foi possível a partir de regulamentações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF de 1988), sendo que os conselhos da área da saúde foram os primeiros a serem criados.

Atualmente os Conselhos se difundiram pelas diferentes áreas da administração pública e tem atuação premente na Assistência Social, Direitos Humanos, Educação, Finanças e Saúde. Nas municipalidades de todo país estas estruturas vêm conseguindo espaço e visibilidade diante da população. Esses dispositivos têm se demonstrado como alternativas reais e exequíveis de representatividade paritária capaz de fiscalizar e assessorar os órgãos públicos.

No âmbito da Educação destacam-se a atuação já consolidada dos conselhos municipais, estaduais e Nacional de Educação, que enquanto instâncias deliberativas e consultivas têm galgado papel de destaque nas normatizações educacionais, tornando-se inclusive local disputado por órgão e instituições de representatividade do governo, das instituições privadas e dos órgãos de classe. Ainda no contexto educacional destaca-se também o papel de destaque imprimido aos CACS pelas políticas de Fundo que viabilizam nos últimos anos o financiamento educacional<sup>17</sup>.

Dessa forma, podemos afirmar que os CACS são uma alternativa para a diminuição das contradições que a cisão entre dirigidos e dirigentes gera nas democracias modernas. Podendo, inclusive, potencializar o significado etimológico desta emblemática palavra que pode ser descrita como o poder do povo. Ressaltamos, portanto, que uma gestão democrática no âmbito de políticas públicas não pode prescindir do controle social, que por sua vez pode ser viabilizada, dentre outras maneiras, por meio da dinâmica dos CACS.

Voltemos agora nossa atenção, novamente, a gestão democrática como princípio da educação pública.

### **A gestão democrática da escola pública**

Tendo compreendido, por meio da perspectiva histórica, os conceitos de Nação, Estado e Democracia e, feito uma breve explanação sobre as potencialidades da democracia na atualidade por meio de mecanismos de controle social. Retomemos os entraves a gestão democrática de nossas escolas.

Vivemos, conforme já contemplado nesse texto, em uma sociedade capitalista dividida em classes sociais e, por mais que o

---

<sup>17</sup> A este respeito conferir: AMORIM, I.F.. Financiamento da Educação. 1. ed. Ponta Grossa/PR: UEPG/NUTEAD, 2014. v. 1. 111p .

desenvolvimento da sociedade de consumo tenha propiciado a popularização de diversos bens, ainda estão presentes as desigualdades sociais ocasionadas pela concentração de riquezas. Esse fato, nos permite afirmar que a divisão de classes ainda é uma realidade determinante dos destinos individuais.

No entanto, cabe ressaltar, que uma classe não se distingue das outras apenas pelo seu poderio econômico, mas também pelos distintivos culturais. A este respeito podemos recorrer ao teórico francês Pierre Bourdieu (1974, 1998, 2001 e 2002), que propõe o conceito de capital social. Este conceito abarca outros como o de capital cultural e capital econômico, e segundo o pensador o capital social herdado determinará a atuação e a posição social dos indivíduos.

Bourdieu se opõe ao discurso da meritocracia e busca evidenciar como os saberes herdados pelo indivíduo constituem um distintivo cultural que ao mesmo tempo em que identifica com sua própria classe o distingue das demais. Esses saberes enraízam-se de tal forma na personalidade da pessoa que se tornam uma espécie de segunda natureza, o que o próprio pesquisador chamou de “habitus”.

Segundo Bourdieu os distintivos culturais são passados de geração em geração por meio da escola. Nesse ponto é que reside a concatenação dessa discussão específica com a temática proposta para essa reflexão. Ousamos afirmar que o capital cultural das famílias de elite está mais próximo dos códigos escolares, o que gera, no mínimo, um impasse na democratização do ensino que visa justamente inserção de alunos de classes populares no ambiente escolar, alunos esses, que não encontram em seu capital cultural herdado os pré-requisitos exigidos pelo ambiente escolar.

Daniel Thin (2006), demonstra que as lógicas socializadoras da escola ocorrem de acordo com a forma escolar que é antes de tudo caracterizada por um espaço e tempo específico, haja vista, que ocorre fora da vida social, gerando um enclausuramento escolar, que opera a partir da separação de aprendizagens e das práticas.

A partir dessa compreensão, Thin discorre sobre as diferenças das lógicas socializadoras populares em relação à forma escolar. Primeiramente, chama a atenção para o modo de autoridade, evidenciando que os limites em famílias de classes populares são impostos de forma imperativa, mais pela pressão exterior do que pela

busca do autocontrole, distanciando-se da autoridade escolar que prima pela autonomia do aluno.

Em relação aos modos de comunicação, Thin relata que a linguagem das classes populares é marcada pela utilização de subentendidos, com emprego de expressões dêicticas, que não têm uma orientação pedagógica, mas que visam uma comunicação prática, ou seja, a linguagem não é considerada como objeto de uma troca educativa, o que também gera dificuldades escolares.

A relação com o tempo também propicia um distanciamento entre a escola e as classes populares, Thin revela que o mundo da escola é um mundo de regularidade temporal e da planificação por meio da lógica de progressão das atividades, ao passo que, nas famílias de classes populares as temporalidades são outras, sem a exigência de agendas, calendários, relógios etc.

A noção de capital social de Bourdieu e o descompasso das lógicas socializadoras das famílias de classes populares e da escola contribuem para a análise sociológica com a constatação de que os códigos escolares ao se aproximarem das elites, distanciam-se das classes populares e, indicam que essas últimas são mais desfavorecidas e são colocadas em posição de inferioridade em relação a escola.

Thin evidencia, no entanto, que a inferioridade não está na natureza dos sujeitos sociais, mas na desqualificação das famílias de classes populares. A este respeito Miranda, Leite e Marques (2010) apontam para o fato de que as famílias são responsabilizadas pelos problemas educacionais. As autoras apontam situações que envolvem a relação família escola com o intuito de propiciar um melhor relacionamento entre elas:

1. Superar a “empurra – empurra” de responsabilidades;
2. Não ceder a cobranças equivocadas;
3. Atribuir um sentido para os estudos sobre a temática;
4. A escola deve auxiliar os pais a entender a questão dos limites, superando o autoritarismo.

Vemos, portanto, que a questão da participação social, em especial, das famílias das classes mais desfavorecidas é bastante pertinente no contexto atual. Cabe-nos, inclusive, lembrar que essa questão está posta na legislação, haja vista, que o artigo 205 da CF 1988 determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e

da Família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN 9394/96) repete a fórmula constitucional, apontando em seus primeiros artigos a responsabilidade compartilhada entre Estado e Família de prover a Educação. O modo como deve-se operar essa gestão compartilhada, também está posta na legislação educacional. A CF 1988 – conforme já citamos – e também a LDBEN 9394/96 determina como princípio educacional a Gestão Democrática.

Hora (2010), aponta para o fato de que a escola é o local de construção da cidadania, da liberdade de expressão e ideias, da liberdade para a construção de aprendizagens e de crescimento pessoal e social, caracterizando-se, portanto, como um espaço democrático. A autora nos lembra que costumeiramente aprendemos que democracia é uma forma de governo que envolve a totalidade dos governados e, por isso, pressupõe a participação como um dos elementos sociais para a democratização de uma nação.

Postula, dessa maneira, que mais que uma forma de governo, a democracia é um modo de vida. E, é nesse sentido que a gestão democrática da escola se apresenta como uma alternativa para mediar o que Thin denomina como confronto das lógicas socializadoras da escola e das famílias de classes populares. E, ao menos do nosso ponto de vista, esse processo encontra algumas oportunidades de efetivação. No âmbito das decisões macro organizativas, gostaríamos de relembrar a possibilidade de participação viabilizada pelos CACS. Já no âmbito das políticas desenvolvidas no espaço intraescolar, vemos que a alternativa que buscamos pode estar sediada nos órgãos colegiados que compõe a estrutura administrativa da escola.

É bem verdade que os órgãos colegiados, na sua composição usual, devem aglutinar representantes de todos os seguimentos atuantes e/ou implicados no ambiente escolar, assim como da sociedade civil de seu entorno abarcando, portanto, diferentes atores. É verdade, também, que a participação da família reside, primeiramente, no acompanhamento do desenvolvimento educacional de seus filhos. No entanto, já expusemos que no contexto da educação popular tal processo é dificultado pelo capital cultural e pelas lógicas socializadoras do alunado.

Nesse contexto, os órgãos colegiados, além de mediar o confronto comunidade x escola, podem propiciar um momento de diálogo, possibilitando que haja contribuição de todos os setores da comunidade, por meio de um mecanismo democrático de representatividade, no estabelecimento de um projeto a ser adotado pela instituição.

Veiga (1995) aponta como viabilizador dessa gestão democrática (coletiva) o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP) que sempre deve partir da realidade da escola, ser exequível e articulado com a comunidade num processo de construção contínuo. Lembrando que o PPP é, segundo essa autora, a própria organização do trabalho pedagógico da escola.

Paro (2000) nos recorda que atividade administrativa, ou de gestão, é essencial em uma sociedade capitalista e, alerta para o caráter conservador e perpetuador de diferenças sociais dos paradigmas de administração adotados na atualidade. O autor aponta para a necessidade de ênfase no caráter de transformação social que deve ser adotado pela Administração Escolar.

Queremos, portanto, chamar atenção para o fato de que a participação coletiva na gestão escolar é condição fundamental para o processo de transformação social. Esta análise objetiva privilegiar o enfoque democrático e por isso evidencia que as instâncias colegiadas, por meio da viabilização da participação coletiva, produzirão um projeto educacional capaz de socializar o capital cultural historicamente acumulado propiciando uma efetiva democratização do ensino.

## **Considerações Finais**

A construção dos Estados/Nações/Democracias corresponde a processo histórico contínuo e dinâmico que interagem com as práticas concretas de grupos com as quais desempenham um jogo de influências mútuas. Isso impossibilita dizer que se trata de trabalho definitivo sobre o tema – ou temas. É possível dizer que em determinado momento histórico o Estado apareceu como comitê que representa os interesses da classe dominante (burguesia industrial). Em outro, a classe profissional e também a classe trabalhadora partilham do poder.

Dependendo do ponto de partida acerca da burguesia industrial brasileira (dos anos 40 até fins da década de 1970), é possível tê-la como um grupo fraco e passivo. Consequentemente, se confere primazia ao Estado. Partindo de concepção distinta é possível ilustrar o lado mais ativo do empresariado industrial face ao aparelho estatal, enxerga-se uma burguesia brasileira organizada e participante contestando-se a exclusividade do Estado.

Fato é – esse é o nosso entendimento - que a primazia que se confere ao Estado, em alguns momentos, não deve encobrir necessariamente o papel dinâmico que um determinado grupo social pode desempenhar. Inclusive, no âmbito da democracia os diversos segmentos não podem ser desprezados, uma vez que o eleitor tem a oportunidade de escolher e é o meio para se chegar ao poder. Também é necessário romper com a visão tradicional que tratava setores específicos da sociedade (empresário industrial, o movimento operário, etc.) como subordinado e dependente do Estado. Neste âmbito o Estado não apareceria como o agente principal – ao invés de agente o Estado seria o instrumento da nação na busca de seus objetivos políticos. Longe de incorrer no reducionismo de ver o Estado como um mero reflexo dos interesses da elite.

É nesse cenário que a Democracia se fixa como forma predominante de organização do Estado capitalista, e consequentemente a discussão sobre mecanismos de gestão democrática passa a ocupar local de destaque nos meios de discussão sobre a gestão de políticas públicas, em especial daquelas voltadas para o setor educacional.

No caso brasileiro essa discussão já está assentada no ordenamento jurídico e conta com dispositivos legais que indicam a sua adoção. Como vimos nesse texto, a gestão democrática é apontada tanto pela CF 1988 quanto pela LDBEN 9394/96 como um dos princípios da educação pública.

Partimos do pressuposto que ao assumir a gestão democrática como princípio é o mesmo que adotá-la como ponto de partida e fundamento de todo trabalho educativo. No entanto, ao proceder dessa maneira vimos que alguns entraves dificultam esse processo. No âmbito macro organizativo vimos que a cisão existente entre dirigentes e dirigidos, que é reflexo da institucionalização de uma

sociedade, pode expropriar o indivíduo do poder decisório mesmo em uma nação organizada por mecanismos de democracia representativa.

Já no âmbito micro organizativo (intraescolar) vimos que os principais entraves para uma gestão democrática são o capital social e as lógicas socializadoras conflitantes existentes entre as classes populares e as escolas.

Não obstante a complexidade desse cenário, vislumbramos algumas possibilidades. No âmbito macro, cabe ressaltar que como processo dinâmico as configurações do Estado Democrático estão em constante alteração e, que talvez uma alternativa capaz de potencializar uma organização efetivamente democrática seja o fomento às iniciativas de participação e controle social materializadas nos CACS. Já no âmbito micro, avistamos nos órgãos colegiados mecanismos capazes de efetivar uma ruptura com os modelos conservadores de administração, almejando uma efetiva participação que vise a transformação social por meio da gestão democrática do ensino público

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 Ed. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ANDERSON, Perry. **Afinidades Seletivas**. Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARRUDA, Andreia Aparecida D'Moreira. A formação do estado moderno sob a concepção dos teóricos contratualistas. **R. Curso Dir. UNIFOR**, Formiga, v. 4, n. 1, p. 51-57, jan./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/170-543-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

BARBOSA, Agnaldo de Sousa. Interpretações sobre a burguesia industrial brasileira: um breve balanço. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.8, n.15, p. 31-44, 2003. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/157/733>>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

BOBBIO, Norberto. **A teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000b.

BOSCHI & CERQUEIRA, Eli Diniz. Estado e sociedade no Brasil: uma revisão crítica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica**. São Paulo: Cortez/ANPOCS, 1986, n. 1, p. 9-33.

BOSCHI, Renato Raul. **Elites industriais e democracia**: hegemonia burguesa e mudança política no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Introdução Organização e Seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nação, Estado e Estado-Nação. In: \_\_\_\_\_. **“O processo histórico do desenvolvimento econômico: ideias básicas”**. (Texto para Discussão EESP/FGV 157, dezembro 2006). Versão de 18 de março de 2008. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Na%C3%A7%C3%A3o.Estado.Estado-a%C3%A7%C3%A3o-Mar%C3%A7o18.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. **O empresário industrial e o desenvolvimento econômico do Brasil**. 1963. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CERQUEIRA, Eli Diniz. **Empresário, Estado e capitalismo no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

COHN, Gabriel. Introdução. In: WEBER, Max. **Parlamento e Governo na Alemanha Reordenada**: crítica política do funcionalismo e da natureza dos partidos. Tradução de Karin Bakker de Araújo. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CORVISIER, André. **História Moderna**. São Paulo: Difel, 1980.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia**. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Nação, nacionalismo, Estado. *Estudos Avançados* 22 (62), 2008.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. 2 Ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

JAGUARIBE, Hélio. **Sociedade, Estado e Partidos na Atualidade Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, Organizações e Instituições*. 3 ed. Trad. Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. **Política e interesses na industrialização brasileira**: as associações industriais, a política econômica e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MARTINS, Luciano. **Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Saga, 1968.

MARX, Karl. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MIRANDA, Marília Faria de; LEITE, Sandra Regina Mantovani; MARQUES, Emanuely Fernanda. Família e Escola: elementos para uma participação democrática. In: **Organizações e Democracia**, Marília, v. 11, n.1, p. 103-118, jan./jun.,2010.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Empresários e hegemonia política**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OLIVEIRA, Rúbia Nazari. Do estado moderno ao estado constitucional – algumas considerações. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.1, n.1, 3 quadrimestre de 2006. Disponível em: [www.univali.br/direitoe politica](http://www.univali.br/direitoe politica). Acesso em: 07 de julho de 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PENA, Rodolfo Alves. **Estado, Nação e Governo**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/estado-nacao-governo.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

REIS, Elisa P. O Estado Nacional como Ideologia: o caso brasileiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 187-203, 1988.

RIBEIRO, Natalina; RAICHELIS, Raquel. Revisitando as influências das agências internacionais na origem dos conselhos de políticas públicas. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 45-67, jan./mar. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SEGATTO, José Antonio. **Sociologia e Sociedade no Brasil**. Aula proferida na Universidade Estadual Paulista – UNESP (Araraquara), 24 mar. 2015.

SILVA, Aristóteles de Almeida. **O capitalismo tardio e sua crise: estudo das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas**. Dissertação. UNICAMP Campinas, SP: 2012.

SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago 2006

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23 Ed. Campinas/SP: Papirus, 1995

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. Tradução de Leonildas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

WEBER, Max. **Parlamento e Governo na Alemanha Reordenada**: crítica política do funcionalismo e da natureza dos partidos. Tradução de Karin Bakker de Araújo. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.



# PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A SALA DE AULA: VYGOTSKY PARA INICIANTES

Fernando Silvério de Lima<sup>1</sup>

## Preâmbulo

*“Deve-se considerar como característica essencial da educação o momento de não- consolidação, de fluidez do crescimento e de mudanças originais no indivíduo”.* (VIGOTSKI, 2003, p.82).

O processo educacional para Vygotsky se caracteriza pelo movimento e pela transformação e este é um dos tantos aspectos que explica o interesse de educadores e psicólogos em sua obra desde sua morte em 1934. Seja em campos como a Educação, a Psicologia, Sociologia, Literatura, Artes ou Linguística Aplicada, Vygotsky transcende os limites disciplinares pela maneira particular de estudar o processo de desenvolvimento da espécie humana em suas atividades sociais que favorecem a vida em sua potencialidade.

O presente capítulo se organiza a partir dessa capacidade que a obra vygotskiana tem de transitar diferentes campos e vai focalizar em um diálogo entre Linguística Aplicada e a Psicologia Soviética. O texto deve ser considerado em seu caráter preliminar, ou seja, o intuito de introduzir em linhas gerais alguns pressupostos de Vygotsky e ilustrar sua presença nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas. Tendo um panorama inicial, a recomendação seguinte será a leitura das obras originais e suas traduções.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de São José do Rio Preto, São Paulo (UNESP/IBILCE), com estágio doutoral em estudos vygotskianos pela Universidade da Califórnia, San Diego. Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais (UFV). [limafsl@hotmail.com](mailto:limafsl@hotmail.com)

A partir deste preâmbulo, quatro seções constituem o percurso desta discussão. A primeira seção contextualiza as origens da obra de Vygotsky e a trajetória de suas obras da língua original russa, para as traduções em língua inglesa e portuguesa. A segunda seção considera especificamente a presença dos pressupostos vygotkianos na Linguística Aplicada e o diálogo estabelecido desde então por professores e linguistas. A terceira seção considera exemplos de pesquisas contemporâneas que partem do diálogo vygotkianos como forma de ilustrar os principais conceitos e suas interpretações ocidentais. A conclusão retoma alguns aspectos centrais advogando pela necessidade de mais estudos contemporâneos, em especial no Brasil, que possam fazer parte do diálogo com os textos de Vygotsky.

### **Sobre a obra de Vygotsky**

Nas últimas décadas, os trabalhos de Vygotsky motivaram estudos ocidentais não apenas no campo da Psicologia (COLE, 1996; COLE; WERTSCH, 1996; VAN DER VEER; VALSINER, 1993; WERTSCH, 1991), Educação (BLANCK, 2003; KOZULIN, 2003), mas também da Linguística Aplicada (ZUENGLER; MILLER, 2006), especialmente no ensino de línguas (ALANEN, 2003; BASSO; LIMA, 2010; JOHN-STEINER; MAHN, 1993; LIMA, 2012; LIMA; BASSO, 2014) e na formação de professores (BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2017, 2018).

L.S Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético conhecido pelos estudos sobre desenvolvimento infantil e comportamental em um campo chamado de *pedologia*, ou nos termos de Kozulin (2003, p.37) o “movimento do estudo infantil” como conhecido na literatura científica norte-americana. Sua produção intelectual, no entanto, cobre um vasto conjunto de temas como o desenvolvimento da atividade intelectual adolescente/adulta (VIGOTSKI, 1934/2001), relação ensino instructional e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1926/2003), a história da psicologia como ciência (VIGOTSKI, 2004) e a formação cultural humana (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY; LURIA, 1993). Sua obra considerou ainda a arte e a crítica literária e emergiu no contexto soviético da revolução de 1917, período de transição em que a sociedade esperava mudanças significativas para o futuro, enquanto no presente lidavam com problemas como analfabetismo e

desigualdade social. Neste cenário de transformação, sua obra se concretiza em experimentos diversos do campo psicológico.

Após a sua morte em 1934, suas obras foram censuradas<sup>2</sup> durante o regime stalinista e somente por volta da década de 1960, traduções do russo para o inglês passaram a ser difundidas no ocidente, em especial *Pensamento e Linguagem* em 1962 (cf. VIGOTSKI, 2001 no Brasil) e *A formação Social da Mente* em 1978 (cf. VYGOTSKY, 1991 no Brasil). As traduções destes textos no Brasil se popularizaram entre as décadas de 1980 e 1990, considerando que neste período as obras de Jean Piaget eram as mais influentes tanto em Educação quanto Psicologia.

Em Linguística Aplicada, Segundo Zuengler e Miller (2006), considera-se o início de uma *abordagem vygotskiana* durante a década de 1980, quando as obras do psicólogo foram incorporadas aos estudos de linguistas aplicados preocupados em conceber o processo de ensino-aprendizagem em suas relações complexas de interação, distanciando-se assim da forte influência das ciências cognitivas centradas no potencial individual dos aprendizes. Conceitos como *mediação* e *zona de desenvolvimento proximal* inspiraram estudos sobre a sala de aula que preconizava a experiência de *aprender ao ser ensinado por alguém*<sup>3</sup> em situações significativas e motivadas por interesses e finalidades reais.

Desde então, pressupostos vygotskianos, frequentemente chamados de histórico-culturais tem inspirado diferentes pesquisas no campo educacional e do ensino de línguas. Ainda que tenham bases similares, diferentes interpretações têm gerado discrepâncias entre estudiosos (VALSINER; VAN DER VEER, 1993, p.35) e em geral, partilham a premissa de que o desenvolvimento humano compreende

---

<sup>2</sup> Dados biográficos apontam que as obras tiveram acesso limitado entre 1936 e 1956. Com a morte de Stálin em 1953, os colaboradores mais próximos como A.R Luria e A.N Leontiev voltaram a divulgar as os textos originais de Vygotsky. Para mais detalhes sobre as polêmicas envolvendo a censura das obras consulte Fraser e Yanistky (2016).

<sup>3</sup> Em russo, o termo *obutchénie* representa essa relação dinâmica que se constitui a partir de alguém que aprende com alguém que ensina. Em Linguística Aplicada, geralmente utiliza-se o termo ensino-aprendizagem para enfatizar processos específicos que se conectam em uma relação complexa e dinâmica. Traduções mais recentes dos textos de Vygotsky tem optado pelo termo *instrução*, mas que não deve ser confundido pelo leitor brasileiro como algo tecnicista ou simplificado.

a “intersecção da pessoa e do mundo social”. Desta forma, ao invés de considerar aspectos do potencial humano, como aprender uma nova língua (interagir pela linguagem), toma-se como premissa fundamental que as capacidades humanas, com suas respectivas individualidades, resultam da relação entre o contexto social e os indivíduos que se relacionam de diferentes formas. Social e individual não se excluem, mas são considerados em suas relações complexas. Tendo em vista esta breve contextualização, na próxima seção retomarei a perspectiva vygotskiana com foco na Linguística Aplicada.

### **A influência de Vygotsky na Linguística Aplicada**

Na Psicologia histórico-cultural<sup>4</sup>, os trabalhos de Vygotsky são compreendidos a partir da noção central de que “há uma conexão íntima entre o ambiente especial que os seres humanos habitam e as qualidades fundamentais, distintas dos processos psicológicos humanos (COLE; WERTSCH, 1996, p.251). Portanto, o contexto social desempenha um papel importante no desenvolvimento humano, assim como as capacidades biológicas de cada indivíduo. Observe como Vygotsky (2003) explica tal questão do ponto de vista comportamental:

Portanto, o fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social, que confere componentes novos à conduta do ser humano. A experiência humana não é apenas o comportamento de um animal que adotou a posição vertical, mas a função complexa de toda a experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p.63).

Esta foi uma questão central para que linguistas aplicados se identificassem com Vygotsky em suas investigações sobre o ensino de línguas, especialmente no campo dos estudos de aquisição de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Para Zuengler e Miller (2006, p.37), o campo de estudos de L2 e LE em diálogo com Vygotsky considera “várias abordagens para a aprendizagem que colocam em

---

<sup>4</sup> Trabalhos ocidentais em diálogo com Vygotsky podem ser considerados a partir dos termos *histórico-cultural* ou *sociocultural*. Para este trabalho, optarei pelo primeiro termo, uma vez que ele engloba a relação entre história (da espécie) e cultura, como defendida por autores como Cole (1996).

primeiro plano os contextos sociais e culturais de aprendizagem” e, dessa forma, linguistas aplicados têm utilizado o termo *sociocultural* para caracterizar suas pesquisas.

Essa perspectiva considera o papel da comunicação na constituição do desenvolvimento humano e sua vida social, e assim, ensinar e aprender uma nova língua são processos edificados por meio da interação. As pessoas interagem em contextos sociais a partir de suas “qualidades mentais especiais” (COLE; WERTSCH, 1996, p.252) utilizando palavras, gestos e outros artefatos culturais (COLE, 1996). Vale ressaltar, todavia, que a vida social se organiza não apenas em seu círculo próximo, mas em um dado momento histórico que revela traços de como as pessoas concebem a maneira como vivem e se organizam enquanto sociedade. Para Vygotsky (2003), até mesmo o processo educacional deve ser entendido dessa forma, ou em suas palavras:

Os objetivos da educação sempre foram, nos fatos, totalmente concretos e vitais, e sempre corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade, que determina toda a história de uma época. (VIGOTSKI, 1926/2003, p.80).

A partir dessa reflexão, para pensar o ensino de línguas no contexto atual, é necessário considerar a historicidade do passado que se relaciona ao modo como o ensino de línguas se organiza contemporaneamente. Da evolução tecnológica desde os anos 1980 e a expansão das formas de interagir no mundo globalizado da década seguinte, os alunos dos dias de hoje convivem com uma língua internacional (inglês) como parte de seu cotidiano. Se em décadas anteriores os alunos tinham como principal fonte de contato com a língua a interação com seus professores e suas aulas centradas em leitura e escrita, atualmente, várias alternativas estão disponíveis para interações em tempo real ou para consumo de produtos e artefatos que estimulam a aprendizagem dessa língua (filmes e séries, redes sociais, jogos com plataforma de interação online, dentre outros exemplos).

Ainda que o tempo tenha avançado, diferentes pesquisas (BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2012, 2017) revelaram que uma forte herança tradicional se faz presente em sala de aula, focada em ensino descontextualizado e com desinteresse e apatia por parte dos alunos.

Ao mesmo tempo, esses estudos sugerem que os professores percebem tais dificuldades de desejam ir além, buscando formas de propor um ensino de línguas mais voltado para propósitos reais e que possa engajar os alunos. O interesse por tais alternativas, por sua vez, tem incentivado novas pesquisas a partir de pressupostos socioculturais da aprendizagem, ou seja, do diálogo entre Vygotsky e linguistas e professores.

Diferente de uma perspectiva estritamente cognitiva, que preconiza, por exemplo, o ensino de listas de vocabulários para memorização ou de regras gramaticais, aprender uma nova língua sob uma perspectiva sociocultural considera processos interativos, em que os novos vocabulários e as formas gramaticais são aprendidas a partir de interesses como a comunicação que se estabelece interpessoalmente. Para ilustrar com maiores detalhes estas relações, na próxima seção abordarei alguns conceitos basilares da teoria e como eles têm sido interpretados pelos estudos com foco na sala de aula de línguas.

### **Conceitos histórico-culturais em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas**

As leituras dos textos de Vygotsky por linguistas aplicados foram importantes para as discussões sobre o processo de aprender uma nova língua a partir da interação. Todavia, antes de considerar tais interpretações, é necessário ter em mente quais postulados vygotkianos que frequentemente embasam as diferentes pesquisas. Dessa forma, esta seção se propõe a discutir duas questões básicas. Em primeiro lugar, abordarei o conceito de *mediação* para discutir a relação do sujeito com o mundo e sua própria cognição. Em seguida, retomarei o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista sua popularidade entre educadores e linguistas. A discussão propõe inicialmente contextualizar a ZDP para em seguida ilustrar como alguns estudos incorporaram tais conceitos em suas pesquisas.

John-Steiner e Mahn (1996) explicam que, socioculturalmente, os alunos possuem um papel ativo em sala de aula, dessa forma, aprender não se trata de um processo dependente exclusivamente do professor. Contrariando a escolástica tradicional, em que os alunos eram vistos como receptáculos vazios a serem preenchidos por

saberes e conteúdos transmitidos por seus professores, conhecimento em sala de aula é entendido a partir de “negociação mútua e colaboração” (JOHN-STEINER; MAHN, 1996, p.197). Sem desvalorizar um em detrimento do outro, ambos possuem papel ativo e essencial para a construção de diferentes formas de conhecimento geralmente no contexto escolar.

Em um de seus principais textos publicados no ocidente, Vigotski (1934/2001) defendia o papel primordial da escola como contexto para o ensino e o desenvolvimento de conhecimentos diferentes daqueles que os alunos desenvolvem em sua experiência cotidiana. Se em sua relação concreta com o mundo os alunos desenvolvem *conceitos cotidianos*, em contextos formais e em relações mais elaboradas como a escolarização, os mesmos alunos constroem conhecimentos mais elaborados e mediados por outros conceitos. A este outro tipo ele chamou de *conceitos científicos*. Ainda que ambos se desenvolvam de maneiras distintas, são essenciais para uma totalidade complexa que Vygotsky considerava como *pensamento conceitual*.

Na Linguística Aplicada, por exemplo, Lima (2017) estudou a relação entre conceitos cotidianos e científicos de professores de inglês em formação. Três alunas de Letras em situação de estágio supervisionado elaboravam suas aulas a partir de conceitos teóricos indicados por seus respectivos orientadores, de forma que suas aulas fossem preparadas tendo em vista um embasamento teórico que justificasse as principais escolhas pedagógicas. Os resultados da pesquisa sugerem que, ainda que os conceitos científicos se revelem com alto potencial de explicar as relações complexas que permeiam a sala de aula (escolher os materiais mais apropriados, a qualidade da interação e do foco na língua alvo, dentre outros aspectos), a dificuldade de construir tais conceitos em relação à prática pedagógica, faz com que os professores em formação se apoiem mais em seus conceitos cotidianos (formados na experiência anterior). Assim, ao invés de formarem conceitos científicos que fortaleçam o desenvolvimento profissional, experiências conflituosas geram e reforçam teoria e prática como aspectos dicotômicos.

O contexto educacional em geral é essencial para a construção do conhecimento. Como sugerido por Valsiner e Van der Veer (1993, p.38), na obra de Vygotsky é possível observar que “sua essência teórica dialética de compreender o desenvolvimento vai ao encontro de seu

foco aplicado no processo de ensino-aprendizagem”. Juntamente com seus colaboradores, A.R Luria e A.N Leontiev, o psicólogo soviético estava interessado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, dentre outras), considerando não apenas o aspecto biológico, mas sua relação com as linhas histórico-culturais da vida em sociedade (VYGOTSKY; LURIA, 1993). O pensamento não pode ser compreendido como uma atividade isolada (KOZULIN, 2003) que acontece na mente do indivíduo sem influência do contexto social do sujeito, mas da relação a partir de ferramentas e artefatos (COLE; WERSTCH, 1996).

A relação entre o sujeito e o mundo é entendida a partir do conceito de *mediação*. Ao invés de uma relação direta, os sujeitos se orientam por signos e ferramentas psicológicas que emergem da necessidade de controlar e afetar a realidade e, como consequência, transforma também as pessoas. As ferramentas, por sua vez, são aqueles “artefatos simbólicos – signos, símbolos, textos, formulas, organizadores gráficos – que quando internalizados ajudam o indivíduo a dominar suas próprias funções psicológicas” (KOZULIN, 2003, p.15-16). Assim, tal atividade mental mediada diferencia a espécie humana das outras por seu potencial cultural de criar e disponibilizar tais recursos para suas próximas gerações.

Essa relação mediada, ou seja, a atividade humana, se estabelece em contextos culturais mediados por ferramentas como a linguagem. Um dos estudos a considerar esta relação com a aprendizagem de línguas foi Alanen (2003) ao investigar crenças de crianças finlandesas aprendendo língua inglesa. O conceito de crenças pode ser interpretado como um artefato cultural mediador da experiência de aprender uma nova língua. Dito de outra forma, os aprendizes se relacionam com o processo de aprender a partir de sua compreensão e experiência anterior sobre o que é aprender ou motivos para aprender. Todo este processo é mediado por linguagem, por palavras que revelam não apenas sentido (o processo psicológico da experiência do indivíduo), mas significados (convenções sociais) de uma dada cultura.

No Brasil, uma das poucas pesquisas a abordar o conceito de crenças de uma perspectiva vygotskiana foi a de Lima (2012). Em um estudo com adolescentes de escola pública, Lima (2012) considerou a descrença de alunos para aprender língua inglesa em um contexto

marcado por diversos fatores conflitantes (falta de material didático, indisciplina escolar, carga horária insuficiente, turmas numerosas, dentre outros). Os resultados apontam as crenças como mediadoras da maneira desacreditada que os alunos revelaram possuir sobre a possibilidade de conseguir aprender inglês na escola pública. A partir de uma proposta interventiva, a pesquisa indicou que sinais de mudanças de crenças são possíveis, mesmo quando seu potencial mediador revela fortes traços de incredulidade na possibilidade de aprender um novo idioma em face de condições tão adversas. Mudanças no contexto de sala de aula e na rotina da turma, a partir de atividades que despertem o interesse dos adolescentes (músicas, dinâmicas, textos de interesse da faixa etária), sinalizaram o caminho para mudança, enquanto mudanças estruturais complexas e a longo prazo não acontecem (por exemplo, políticas nacionais de ensino de línguas, incentive à formação dos professores em formação e em serviço, dentre outros exemplos).

O conceito de mediação, no entanto, não foi o único a despertar a atenção de linguistas aplicados e professores. A atividade psicológica do sujeito em sua natureza social se revela na interação com outros. A trajetória desse desenvolvimento foi apresentada ao leitor de Vygotsky (1991) a partir de um de seus conceitos mais populares no ocidente: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP é possivelmente o conceito de maior popularidade entre leitores ocidentais de Vygotsky. A psicologia dos contemporâneos de Vygotsky considerava a independência do ser humano como o patamar medidor de seu desenvolvimento, ou seja, toda etapa já percorrida. Vygotsky, todavia, criticava que essa perspectiva não encapsulava a dinâmica do desenvolvimento enquanto um processo, mas sim como um produto, algo já acabado. Era necessário atentar para as funções que se apresentavam em “estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p.97), ainda que estas fossem mais difíceis de serem estudadas ou avaliadas (VALSINER; VAN DER VEER, 1993). Em seus experimentos com crianças e adolescentes, Vygotsky defendia que, com a devida assistência, os sujeitos eram capazes de realizar determinadas tarefas que tinham dificuldade. Desta forma, mesmo que ação ainda não fosse independente, era possível observar que o sujeito se aproximava desta etapa desenvolvimental.

Com esta constatação, Vygotsky introduziu o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* ao início dos anos 1930 para caracterizar a distância entre o desenvolvimento já alcançado e aquele mais iminente. De acordo com Lima (2017, p.69), essa “distância entre o que é efetivo, assimilado ou internalizado pelo aluno e as capacidades embrionárias, aquelas que podem emergir a partir da interação com outros e no potencial da instrução, configura um dos projetos inacabados de Vygotsky que mantém sua relevância até os dias atuais”. A relação entre o conhecimento real e aquele em potencial, que se concretiza na ação colaborativa ou na assistência durante a interação, representa a dinâmica do avanço intelectual da espécie.

Um conceito de tal magnitude se popularizou de tal forma a ponto de gerar interpretações distintas e até mesmo reducionistas do conceito. Mesmo assim, A ZDP inspirou pesquisas que tomam a prática escolar como um processo dinâmico que engloba não apenas a instrução (o ensino), mas até mesmo os artefatos mediadores do processo (materiais e atividades) e de avaliação do conhecimento construído em sala de aula. No ensino de línguas, o conceito tem fomentado estudos que consideram o contexto de sala de aula como aquele que promove condições para que os alunos avancem nos diferentes níveis de sua ZDP. Mediados pela linguagem (L2 ou LE), alunos e professores interagem criando e negociando sentidos da nova língua que está sendo aprendida.

Basso e Lima (2010), por exemplo, investigaram no contexto escolar de escola pública a colaboração entre pares de alunos adolescentes em atividades com foco na oralidade. Ainda que tais atividades fossem incomuns entre o grupo, uma vez que o principal foco das aulas era a gramática e a leitura de textos, os autores concluíram que mesmo nos estágios de maior dificuldade é possível observar sinais de colaboração no nível da ZDP. A língua materna (L1) se torna essencial para mediar tudo aquilo que é novo e desconhecido. Além disso, dada a inexperiência dos alunos, o professor atua ao mesmo tempo como mediador da língua alvo e como verificador da tarefa, para que os alunos não desistam de tentar interagir a cada dificuldade que puder aparecer ao longo do processo (falta de vocabulário, de entendimento de partes da tarefa ou do papel do par na interação, dentre outros).

Apesar da popularidade do conceito, em especial nos estudos de colaboração e interação em sala de aula, é necessário considerar que mesmo tendo produzido o conceito em seus trabalhos, Vygotsky não teve tempo de elaborá-lo em seus experimentos empíricos e tal tarefa ficou a cargo das outras gerações de psicólogos soviéticos. Atualmente, estudiosas russas como Obukhova e Korepanova (2009) defendem o potencial da ZDP nos estudos em contexto escolar “podendo atuar como princípio metodológico para analisar as diferenças individuais dos aprendizes” (LIMA, 2017, p.68). Cabe aos novos leitores de Vygotsky retornar aos textos originais e estabelecer o diálogo com as necessidades contemporâneas das pesquisas com foco na sala de aula.

### **Contribuições para o ensino de línguas**

Pesquisas a partir das obras de Vygotsky (1926/2003, 1934/2001, 2004, 1991), assim como de seus estudiosos ocidentais (COLE; WERTSCH, 1996; COLE, 1996; KOZULIN, 2003; VALSINER; VAN DER VEER, 1993; WERTSCH, 1991), inspiraram pesquisas em diferentes campos, um deles o da Linguística Aplicada (ALANEN, 2003; BASSO; LIMA, 2010; JOHN-STEINER; MAHN, 1993; LIMA, 2012; LIMA; BASSO, 2014; ZUENGLER; MILLER, 2006) e na formação de professores (BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2017, 2018). Em linhas gerais, reitero o afirmo anteriormente de que tais trabalhos compartilham pressupostos de que “as práticas educacionais entendidas na perspectiva histórico-cultural consideram um processo interativo dinâmico e complexo em que o conhecimento se edifica e se transforma, ao invés de ser puramente transmitido nos moldes clássicos da escolástica tradicional” (LIMA, 2018, p.130). Assim, pesquisas sob perspectivas e temas variados tornaram-se disponíveis aos leitores contemporâneos.

O objetivo deste capítulo foi introduzir em linhas gerais alguns dos pressupostos vygotkianos que atualmente fazem parte de alguns estudos voltados para o ensino de línguas tendo em mente o fato de que, como apontado por Lima (2018 p.138), “Vygotsky deixou como legado um trabalho a ser continuado por novas gerações, não apenas de psicólogos, mas de linguistas e educadores em geral”.

As reflexões aqui apresentadas têm um caráter introdutório e se destina aos interessados em conhecer não somente a obra original do psicólogo soviético, mas ter um panorama inicial de pesquisas nacionais e internacionais de linguistas que se dedicam a estudar a complexidade da sala de aula. Ainda que seja uma obra rica, densa e complexa, a principal preocupação contemporânea é que os novos leitores não desconsiderem os textos originais e suas bases teóricas ao estabelecer diálogos para o cenário atual. Dessa forma, o legado de Vygotsky segue intacto e evita-se assim leituras distorcidas ou equivocadas por diferentes estudiosos de campos distintos.

## Referências

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003, p. 55-85.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 09, n.1, p. 04-25, 2010.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKOMARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares**. Volume 3. Campinas: Pontes, 2014, v. 3, p. 109-134.

BLANCK, G. Notas explicativas. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica: edição comentada**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

COLE, M. **Cultural Psychology: a once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

COLE, M.; WERTSCH, J. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. **Human Development**, v.34, p.250-256, 1996.

FRASER, J.; YANITSKY, A. Deconstructing Vygotsky's victimization narrative: A re-examination of the "Stalinist Suppression" of Vygotskian theory. In: YANITSKY, A.; VAN DER VEER, R. (Eds.).

**Revisionist revolution in Vygotsky studies.** London: Routledge, p, 50-69, 2016.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. **Educational Psychology**, v.31, n.3/4. p.191-206, 1996.

KOZULIN, A. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context.** Cambridge: Cambridge University Press, p.15-38, 2003.

LIMA, F.S. **Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective.** 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

LIMA, F. S. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês.** Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F.S. L.S Vygotsky e a formação de professores: diálogos e desafios contemporâneos. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I.L.; SCHÜTZ, J.A (Orgs.). **Educação em debate: cercanias da pesquisa.** São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. p.126-141.

LIMA, F. S.; BASSO, E. A. “Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem” crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, p. 65-91, 2014.

OBUKHOVA, L.F.; KOREPANOVA, I.A. The Zone of Proximal Development: A Spatiotemporal Model. **Journal of Russian and East European Psychology**, Philadelphia, v. 47, n. 6, p.25-47, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. The Encoding of distance: the concept of the Zone of Proximal Development and its interpretations. In: COCKING, R.; RENNINGER, A. (Eds.). **The Development and Meaning of Psychological Distance.** Lawrence Erlbaum, NJ: Hillsdade, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica: edição comentada.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

VIGOTSKI, L.S. O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.203-417.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. **Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

WERTSCH, J. **Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WOOD, J.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.17, p.89-100.

ZUENGLER, J.; MILLER, E.R. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? **TESOL Quarterly**, v.40, p.35-58, 2006.

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS

*Roseni Alves Arruda Terra<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Segundo a Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996), trata dos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores expresso no Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Neste sentido, este artigo intitulado a formação inicial de professores e as tecnologias, tem como objetivo apresentar algumas discussões críticas teóricas sobre esta temática. A pergunta que norteou a pesquisa foi qual a importância de verificar a formação inicial de professores e as tecnologias? A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica de vários pressupostos teóricos que tratam de questões sobre formação inicial e o suporte das ferramentas tecnológicas. Realizar este trabalho, fez-se necessário, conhecer e apresentar a inserção das tecnologias na formação inicial, como resultado de suma importância para a prática docente. São etapas do trabalho: introdução, que aborda de forma geral o trabalho em si, desenvolvimento que trata da abordagem teóricas e tecnológicas

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Básica pela Secretaria Estadual de Educação de Tocantins. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Pedagogia Escolar. E-mail: rosenirterra@yahoo.com.br/rosenirterra@gmail.com

sobre formação inicial e tecnologias, trata das considerações finais, e por último, as referências bibliográficas.

### **Abordagens teóricas e tecnologias**

Este trabalho é uma revisão bibliográfica e traz a discussão de apostos teóricos que defendem a importância formação inicial com o suporte das tecnologias.

A LBD em seu Capítulo III que trata da Educação Profissional e Tecnológica Art. 39:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (...).

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001, p. 25), traz a discussão da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciaturas e de graduação plena, tornando-se referência para a formação de professores dessa modalidade de ensino, com a obrigatoriedade de inserir as diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento dos cursos de formação de professores.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

A DCN, ressalta no capítulo sobre a formação dos profissionais do magistério para educação básica, sobre o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na perspectiva de

aprimoramento da prática pedagógica e da ampliação da formação cultural dos/das professores/as e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

Ressalta ainda o DCN, no capítulo que trata do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, que o licenciando deverá “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio de adequadas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 8).

Conforme os parâmetros acima citados, estas ferramentas são eficazes para viabilizar e otimizar o processo de formação inicial. Observa-se na Legislação, que as mudanças de prática por meio das tecnologias, são imprescindíveis no processo de formação inicial do sujeito.

A BNCC -Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a, 2017), corresponde a uma expectativa de mudanças na preparação inicial dos professores realizada nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada oferecida pelas redes de ensino após o ingresso no magistério:

A ideia construída a partir da leitura da BNCC é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela assumidos, precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos.

A educadora Selma Garrido Pimenta chama atenção em sua obra: “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente” para a seguinte discussão:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da

educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p. 18).

Para falar de formação inicial de professores, os autores Pimenta e Lima (2008, p. 36, 39, 41 e 46), trazem a reflexão de que à formação inicial de professores, assinalam para quatro possíveis tipos de estágio sob possíveis modalidades:

(a) o estágio tendo como foco a imitação de modelos; [...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

(b) o estágio tendo como foco a instrumentalização técnica; refere à instrumentalização técnica, as autoras defendem que essa utilização de técnicas pode ser essencial para a atividade do profissional, contudo, a realidade complexa em que a profissão de professor se define, impede que a atividade que desempenha se reduza à aplicabilidade dessas técnicas. “[...] um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teoria?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre”.

(c) o estágio tendo como foco o debate sobre a teoria e a prática; tem como fator a discussão que se faça a respeito da teoria e da prática para a formação de professores, aspectos, que se revelam, muitas vezes dissociados. “[...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”.

(d) o estágio tendo como foco a proximidade entre teoria e prática, pela pesquisa; [...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio.

Complementa ainda Pimenta (2001, p. 99),

[...] A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. [...] Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra.

Na concepção de Pimenta e Lima (2008, p. 56):

“[...] que aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão [...]”. Provavelmente os estagiários apontaram o estágio por ser o momento em que eles tiveram maior contato com a profissão, em que vivenciaram situações reais no cotidiano escolar.

Ainda na visão de Pimenta (2000, p. 7):

ênfatar que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo formal composto por conteúdos e atividades de estágio que se distanciam do cotidiano escolar, em contrassenso ao ato de educar como uma prática social, o que por si só também prejudica o processo de construção da identidade e profissionalização docente.

Continua a ênfatar Pimenta (2000, p. 7), sobre a formação inicial de professores:

torna-se imprescindível levar em conta que os professores são profissionais essenciais na construção da escola enquanto lócus de ensino e aprendizagem e, como tal, deve-se considerar na formação inicial que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (PIMENTA, 2000, p.7).

Sobre os saberes docentes na formação inicial, Pimenta (2000, p. 18), ênfatar:

Os saberes docentes na formação inicial se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente que, como afirma Pimenta. “[...] não é um dado imutável”. A base está na formação inicial do professor, que por meio da mobilização do estudo das teorias da educação, da didática, o futuro professor vai incorporando o ensino

como uma prática social. Ressalta que o objetivo do curso de licenciatura é formar o futuro professor, capacitando-o para o exercício da profissão e, deste modo, fazer com que, de fato, assumam-se como profissionais, tornando-se ele próprio um investigador de sua prática educativa a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional.

Argumenta Pimenta (2000, p.20), ainda sobre formação inicial de professores:

que o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. [...] enfatiza que os alunos, futuros professores, devem se apropriar dos conhecimentos teórico científicos, culturais e tecnológicos visando também seu processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, a formação inicial de professores, é um campo que garante maior aquisição de conhecimentos, com a geração de conhecimentos, levando o docente a ser capaz de identificá-los, compreendê-los e pôr em prática educativa.

Autores como Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 75), abordam

que pesquisas indicam a incorporação das tecnologias digitais em sala de aula, “[...] se traduz, em geral, em mais um reforço das posturas e práticas já existentes do que na mudança ou transformações destas.” As tecnologias digitais têm se prestado a tarefa de oportunizar a condição de participar, criar, interagir, de ser o protagonista e não apenas o expectador passivo que apenas recebe os comandos e os executa, sem nenhuma chance de fazer parte do processo.

Continua os autores ressaltando sobre a influência das tecnologias na prática docente:

para entender as tecnologias digitais como possibilidades de mudanças pedagógicas implicam em considerá-las como instrumentos mediadores na relação entre ensino e aprendizagem, isso significa “aproveitar o potencial dessas tecnologias para promover novas formas de aprender e de ensinar” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 88).

Para tanto, faz-se necessário a formação continuada docente devendo ser embutida de discussões, estudos e conhecimentos para superar o aprender técnico para um aprender pedagógico e tecnológico. Os autores Coll, Mauri e Onrubia (2010, 89 - 118):

discutem a respeito da conveniência em dispor aos professores recursos e apoios que contemplem aspectos tecnológicos, psicopedagógicos e didáticos, ou seja, “centrar os processos de formação do professorado nos usos efetivos das TIC nas salas de aulas mais do que nas suas potencialidades teóricas”. discutem em sua produção teórica, sobre as expectativas e discursos em relação ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, que estão muito longe da realidade do que realmente acontecem nas escolas e sala de aula.[...] para tanto, faz-se necessário investir, de forma profunda, em formações que permitam aos professores, mais do que ler textos ou ouvir um palestrante.

Coll e Marti (2001, p. 17), apontam as tecnologias da Informação e comunicação como ferramentas importantes para propiciar aprendizagem.

“Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos”.[...] Todas as TIC repousam sobre o mesmo princípio: a possibilidade de utilizar sistemas de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais, etc. – para representar uma determinada informação e transmiti-la. Para além dessa base comum, contudo, as TIC diferem profundamente entre si quanto às suas possibilidades e limitações para representar a informação, assim como no que se refere a outras características relacionadas à transmissão dessa informação (quantidade, velocidade, acessibilidade, distância, coordenadas espaciais e temporais, etc.).

O autor Coll, 2001, p.18), apresenta etapas-chave no desenvolvimento das tecnologias da comunicação e seu efeito na educação:

A primeira, dominada pela linguagem natural (fala e gestualidade), caracteriza-se pela necessidade de adaptação do homem primitivo a um meio adverso e hostil, no qual o trabalho coletivo era crucial e a possibilidade de se comunicar de maneira clara e eficiente se constituía em um requisito indispensável. A transmissão oral, como único sistema de comunicação, dependia de alguns requisitos essenciais: os falantes deviam coincidir no tempo e no espaço e precisavam estar fisicamente presentes; as habilidades que precisavam possuir eram principalmente a observação, a memória e a capacidade de repetição. Tais habilidades estão na origem de algumas modalidades educacionais e de alguns métodos de ensino e aprendizagem. A segunda etapa representa a clara hegemonia do ser humano sobre o restante das espécies; não mais se trata apenas de sobreviver, mas de adaptar a natureza às necessidades humanas por meio do desenvolvimento de técnicas[...] Isso ocorre, em grande medida, devido à fulgurante entrada em cena da linguagem digital e à possibilidade de as diferentes tecnologias existentes convergirem em um único sistema de codificação que, além disso, utiliza suportes mais confiáveis, mais fáceis de transportar, mais econômicos e com maior capacidade de armazenamento.

Coll, Mauri e Onrumbia (2010, p.85), expõem as tecnologias da comunicação e informação como meios fundamentais e de grande potencial no meio educacional.

[...] para que o potencial das TIC na educação se torne realidade é preciso levar em conta o contexto de uso dessas tecnologias. Em outras palavras, como professores e alunos estão, efetivamente, utilizando as tecnologias digitais em sala de aula e com qual objetivo.

Os autores acima citados, (2010, p.85), apresentam algumas reflexões sobre o uso das tecnologias:

[...] quais as tecnologias estão sempre mediando relações entre partes de um “triângulo interativo” formado por professor – aluno – conteúdo. O que “define o tipo de uso que se dá às TIC é sua posição na rede de relações que se estabelecem entre os três elementos do triângulo interativo”. Esta classificação contempla 05 categorias nas quais as TIC

são apresentadas como instrumentos: a) Mediadores das Relações entre Alunos e Conteúdos/Tarefas de Aprendizagem; b) Mediadores das Relações entre Professores e Conteúdos/Tarefas de Ensino e Aprendizagem; c) Mediadores das Relações entre Professores e Alunos ou dos Alunos entre si; d) Mediadores da Atividade Conjunta Desenvolvida por Professores e Alunos; e) Configuradores de Ambientes ou Espaços de Trabalho e de Aprendizagem.

Finalizando sobre as discussões tecnológicas aliadas à formação inicial dos professores, os autores Coll, Mauri e Onrumbia (2010, p 346 - 363), abordam:

“instigam a importância de saber “buscar” e selecionar informações relevante às necessidades pessoais e educacionais como fator selecionador dos sujeitos e suas possibilidades de sucesso na rede e na sociedade da informação. “formar estudantes em estratégias e competências de buscar de informação em ambientes virtuais é uma necessidade iniludível”. [...] chamam atenção sobre a necessidade de “... produtores, buscadores e usuários de informação com as competências necessárias para sua organização e gerenciamento “, sendo que, para que isto ocorra, “... é imprescindível que a alfabetização informacional presida nossos currículos nos próximos anos.

Neste sentido, as tecnologias, são instrumentos que além, de implementar e diversificar as aulas, também, tem o papel de incentivar o processo de ensino e aprendizagem, assim, como motivar, com a finalidade de melhorar a aquisição de conhecimentos, sendo assim, imprescindível na formação inicial dos professores.

## **Resultado e Discussão**

Diante do exposto pelos teóricos, as tecnologias devem sim estarem presentes e inseridas no contexto da formação inicial do ser humano. Reforçam ainda, são ferramentas que favorecem experiências positivas e inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizam que, não se pode evitar as transformações que vem ocorrendo por meio dos meios tecnológicos, não cabe mais a resistência, o receio do novo e o medo de ousar. Será necessário o esforço, o desejo e o acompanhamento dos avanços. É hora de inovar, de buscar novas alternativas, de aprimorar, de conhecer e fazer o uso

de tudo o que as tecnologias têm para oferecer como subsídios na formação inicial.

Enquanto, que a formação inicial, segundo os apostos teóricos, consiste em um processo de preparação profissional, contínuo e permanente, não se esgota, é constante, ainda constrói o processo de desenvolvimento profissional do indivíduo e que deve está atrelada aos meios tecnológicos.

### **Considerações Finais**

Este trabalho teve como objetivo apresentar algumas discussões críticas teóricas sobre formação inicial de professores e os meios tecnológicos. Diante do entendimento das concepções de cada teórico, percebeu-se que o processo de formação inicial e tecnologias, propõe ao docente, a capacidade de aprender com competência para saber agir, inovar e obter conhecimentos, com o uso das ferramentas tecnológicas disponível. Ou seja, é a fase de aquisição de competências necessárias para enfrentar adequadamente a prática docente com o apoio dos meios tecnológicos.

### **Referências**

BRASIL, C. N. DE E. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: Ministério da Educação. Disponível em: Acesso em: 7/07/2018.

BORBA, M. C; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e**

ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66- 96.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

\_\_\_\_\_. Pimenta, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.



# HERBART E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO MUNDO COMO OCUPAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Odair Neitzel<sup>1</sup>

## Introdução

O presente artigo retorna ao pensamento de Johann Friedrich Herbart e tem por objetivo refletir sobre o argumento da necessária constituição de uma representação estética do mundo como ocupação da educação. Esse argumento é apresentado no texto *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (Herbart, 1887a, pp. 259-274), publicado como um anexo da obra *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, de 1804, e que se torna referência e prenúncio daquilo que Herbart desenvolve na sistematização da *Pedagogia Geral (Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet)* (Herbart, 1887b, pp. 1-136), de 1806, e da *Filosofia Prática Geral (Allgemeiner Praktische Philosophie)* (Herbart, 1887c, pp. 329-458), de 1808. Nessas obras assume como propósito da ação pedagógica o fim anunciado no texto de 1804: educação para a moralidade através de formação da representação estética do mundo. O fim da educação é a moralidade ou o fortalecimento do caráter moral dos sujeitos, ou seja, fortalecimento ou capacidade de moralidade que se desenvolver pedagogicamente através da educação de uma representação estética do mundo junto ao educando. Nosso texto, de modo breve, pretende reconstruir os dois argumentos centrais que vão sustentar a tese de Herbart: a concepção de educação estética do homem de Schiller e a ampliação do imperativo categórico kantiano. É importante ressaltar que essa reconstrução é limitada à pretensão de aproximação à concepção herbartiana de formação como constituição da representação estética do mundo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UPF/Universität Kassel; Professor do Magistério Superior - UFFS; E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

## Representação estética e moralidade como fim

Para Herbart todo o fim e não o fim último da educação é a moralidade. Moralidade não entendida como moral de prescrição de princípios ou virtudes. Moralidade é a capacidade de deliberação e escolha que os sujeitos desenvolvem em um percurso formativo. Tem como uma das suas ideias centrais a ideia de liberdade interior (*Inneren Freiheit*) (Herbart, 1887c, pp. 355-357). Essa é a condição primordial para que um sujeito seja capaz de moralidade. Não há moralidade fora dessa perspectiva para Herbart. Isso significa que os sujeitos precisam estar cientes de suas escolhas, sendo necessária uma base ampla de conhecimento do mundo ou interesse múltiplo. Quanto maior o entendimento e a capacidade de deliberar de uma pessoa diante das tomadas de decisão, maiores são as suas chances de escolher e, portanto, de liberdade moral. A capacidade de agir moralmente está diretamente condicionada à capacidade de entendimento dos princípios e das forças que organizam o mundo natural e humano.

Essa é a razão da defesa herbartiana da necessidade do desenvolvimento de uma representação estética do mundo (*Ästhetische Darstellung der Welt*) e do alargamento do círculo de pensamentos. Herbart argumenta que a educação pode ocupar-se com uma infinidade de fins possíveis, aprovados e legitimados pelos interesses humanos. Mas esse não pode ser a maior ocupação e fim da educação, uma vez que sobrecarregaria as investigações, com tantos fins e interesses quanto existentes na sociedade humana. Isso de certa forma inviabilizaria a própria pedagogia. Não se trata de negar a formação técnica, mas trata-se de ocupar-se com o que é central nas relações e na existência humana, designado por Herbart como moralidade. A moralidade ou capacidade de agir moralmente consiste em uma formação que vise deixar o espírito armado, preparado para diante das situações da vida ser capaz de posicionar-se e fazer escolhas, visando o bem para si e para os outros.

Nesse sentido Herbart segue Kant, em parte, na defesa da moralidade como o fim mais alto da formação humana e em relação ao dever moral, mas diverge em relação à sustentação da filosofia prática no imperativo categórico, defendendo a necessidade de ampliação do imperativo categórico moral. Benner (1997, p. 47) afirma que, para Herbart, tornar a “[...] moralidade todo fim do homem e sobre ele

edificar a educação, requer uma ampliação do conceito em si, uma prova da sua necessária precondição como exigência de sua real possibilidade” (Benner, 1997, p. 47)<sup>2</sup>. E justamente essa é a questão com a qual Herbart se ocupa no texto *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*.

A questão então é: o que Herbart entende por representação estética do mundo? Por que Herbart a considera fundamental para a formação humana? A representação estética do mundo, de modo simplificado, consiste em estar de posse de uma representação ampla do mundo. Estética por pretender ser a melhor e mais bela representação possível. Asmus afirma que a representação estética consiste em educar.

[...] uma mente flexível ‘muito trabalhada’ e ‘muito esperta’, a princípio, pela manipulação de objetos o mais multifacetada possível, e a partir disso, deve apresentar o mundo em toda a sua intuição e multiplicidade, e isso quer dizer, ‘todo o mundo conhecido em todos os tempos’(Asmus, 1968, p. 189)<sup>3</sup>.

Isso só é possível à medida que a formação é ampla e orientada em todas as direções do mundo natural e humano. Torna-se fundamental o desenvolvimento da multiplicidade do interesse através do alargamento do círculo de ideias, que permitirá ao sujeito um caráter fortalecido e armado para, nas situações diversas da vida, ter capacidade de discernir diante de multiplicidade de coisas e fins. Assim também instaura o sujeito na condição de *Mündig*, responsável moral por suas ações e escolhas.

### **Ampliação do imperativo categórico**

A compreensão da proposta de Herbart, da moralidade como fim da educação, tendo como caminho a formação estética do homem,

---

2 Cf. “[...] Moralität als ganzen Zweck des Menschen um der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben, einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit”.

3 Cf. “einen geschmeidigen 'vielgewandten' und 'vielgeweckten' Geist voraus, dessen Berührung durch Gegenstände möglichst 'vielförmig' ist, dem daher die Welt in ihrer ganzen Anschauung und Mannigfaltigkeit dargeboten werden muß, und zwar die 'ganze bekannte Welt und aller bekannte Zeiten’”.

nos leva ao pensamento de Kant e Schiller. Em Kant precisamos compreender, na *Crítica da Razão Pura*, mais especificamente na Analítica dos Princípios, a distinção entre fenômeno e noumeno (Kant, 2001) e como essa distinção permite sustentar seu imperativo categórico moral para, em seguida, entender como Herbart pretende, através de Schiller, ampliar essa perspectiva e em que sentido é ampliado. Interessa-nos, aqui, em Kant e seu idealismo transcendental, o estabelecimento de uma linha divisória entre o cognoscível e o incognoscível, limitando o âmbito onde a razão pura está autorizada a conhecer e onde ela pode somente pensar (Dalbosco, 2011, p. 58).

O fenômeno em Kant é “o conjunto das representações sensíveis que possui como matéria a sensação e como forma o espaço e o tempo”. É o que do objeto nos aparece e é cognoscível. Já por noumeno podemos entender “o objeto considerado a partir da natureza que possui em si mesmo. Não é objeto de nossos sentidos e, por isso, não pode ser conhecido” (Dalbosco, 2011, p. 59). Essa distinção de Kant implicará uma restrição e um potencial. Restrição porque limita à razão a possibilidade de conhecer e conceituar o que lhe aparece como fenômeno. Ou seja, só é legítimo a razão pura conhecer “a dimensão que aparece do objeto”, sendo ilegítimo tudo que estiver “fora desse âmbito”. E assim seria uma pretensão “abusiva e, por isso, sem sentido” da razão fazer afirmações conclusivas e afirmativas no âmbito da coisa em si (Dalbosco, 2011, p. 59). Isso, porém, não implica um “descarte” das ideias puras ou dos noumenos, que então se apresenta como potencial e modo positivo para aceções puras. Como exemplo, podemos tomar ideia pura de liberdade: não podemos conhecer este conceito em si, mas podemos pensar e especular sobre ele, o que implica um potencial criativo para as ações humanas.

Demoremo-nos um pouco mais em pensar o noumeno como potencial de criação. Não poder conhecer, de fato, o noumeno, mas somente especular sobre ele como ideias puras *a priori*, nos faz pensar e repensar de muitas formas a coisa em si, buscando a concepção mais acertada. Na concepção de Kant, esse processo especulativo é justamente o que garante o potencial criativo ao homem, de constante e progressivamente libertar-se e recriar. O noumeno torna-se condição e possibilidade da liberdade humana. Jamais sendo definido, nunca se

esgotam as possibilidades de especular sobre ele. É nessa concepção que reside a liberdade transcendental. Kant define liberdade como

Por liberdade em sentido cosmológico, pelo contrário, entendo o começar de um estado por si mesmo, cuja causalidade, portanto, não está sob uma outra causa que, segundo a lei da natureza, a determinasse temporariamente. A liberdade é, neste sentido, uma ideia transcendental pura que, em primeiro lugar, não contém nada emprestado à experiência, e cujo objeto, em segundo lugar, não pode ser dado de maneira determinada em experiência alguma, pois é uma lei universal da própria possibilidade de toda experiência que, em tudo o que acontece, uma causa – portanto também a causalidade da causa que ocorreu ou surgiu ela própria – deve ter por seu turno uma causa. Razão pelo qual o inteiro campo da experiência, até onde quer que se estenda, transforma-se em um conjunto completo da mera natureza (Kant, 2015. 429).

Isso nos leva a constatar que a liberdade em Kant não pode ser dada pela experiência sensível e sua relação com o mundo cósmico. O indivíduo liberta-se dela à medida que olha para o noumeno. Significa que todo tipo de determinismo é refutado à medida que o sujeito escapa das limitações das condições sensíveis. É nessa ideia que encontramos, segundo Dalbosco, a base kantiana para a maioridade (*Mündigkeit*), que consiste em não se deixar “engolir” pelas forças externas e ter coragem de usar a sua “espontaneidade absoluta” para iniciar um novo evento no mundo (2011, p. 64).

Com essa constatação já estamos na discussão sobre filosofia prática ou moral kantiana. Entendemos como a liberdade é condição para a maioridade moral dos sujeitos. Para Kant, a vontade é a faculdade do querer e que de alguma forma impulsiona o homem à ação. A vontade somente é moral se vinculada à razão e à liberdade. Ou seja, “somente uma vontade que se deixa obrigar livremente pela razão, isto é, que se deixe representar por leis racionais, é capaz de conduzir a ação no sentido moral” (Dalbosco, 2011, p. 67). É o que Kant entende por dever (*Sollen*): é “determinação de uma tal vontade, conforme a leis objectivas”(Kant, 2007, p. 48), ou uma obrigação (*Nötigung*) por “respeito à lei”(Kant, 2007, p. 31). Isso explica de certo modo o conceito de boa vontade (*guten Willen*). O dever é um imperativo e compreende a escolha de um agir com base em razões e justificativas. É categórico quando é obrigação incondicional, ou seja,

“uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade”(Kant, 2007, p. 50), “boa em si”, e diferente do hipotético que se liga a uma opção a partir dos fins do agente.

Herbart entende a questão de modo diverso: para ele não somente os noumenos, como coisas em si não são passíveis de conhecimento, mas isso se estende aos objetos do mundo sensível e real. Não é possível ao homem acessar o mundo, porém somente especular sobre ele. Por outro lado, não reconhece ideias ou formas do entendimento que são *a priori*. Tanta capacidade de entendimento quanto o conhecimento do mundo são sempre processo de representação das percepções sensíveis. Isso significa, entre outras coisas, que Herbart abandona a ideia de formas puras ou categorias de entendimento e estende a impossibilidade de conhecer as coisas em si para todos os objetos do mundo. Isso significa que o entendimento humano é sempre um produto criativo, uma representação estética do mundo e, portanto, sempre uma construção. E é a partir dessa concepção que defende a ampliação da concepção de imperativo categórico do mundo, uma ampliação da ação livre e criativa do homem.

Herbart não se satisfaz com a concepção kantiana e sente a necessidade da ampliação do imperativo por não encontrar um modo de tornar real e pedagogicamente possível propor um ensino moral a partir da perspectiva transcendental. Mas o modo como Herbart propõe essa ampliação exige que tomemos para nossa discussão alguns conceitos de Schiller.

### **Representação estética em Schiller**

É preciso considerar que Schiller fora profundamente impactado pela revolução causada pela filosofia de Kant como revelara nas *Cartas ao príncipe de Augustenburg*, partilhando o profundo abalo causado pela filosofia kantiana, principalmente no que diz respeito ao juízo estético. Schiller reconhece a mudança operada pela filosofia de Kant, mas afirma que ela não alcançara a condição de doutrina do gosto (Zuzuki, 2002, p. 9). Afirma, entretanto, que a crítica de Kant deixara descoberto um caminho para que o juízo acerca do belo, não reduzido

a uma validade meramente empírica (homem físico) ou meramente subjetiva (força da razão).

O fundamento da estética, para Schiller, tem sua raiz na empiria e precisa ser elevado à consciência filosófica e à pretensão de validade universal. Precisa transcender a empiria para que seja possível conceber uma ideia de belo, que não é fornecida na experiência sensível. Ou seja, “porque aquilo que se sente comumente como belo não é absolutamente o belo. O belo não é um conceito de experiência, mas antes um imperativo” (Zusuki, 2002, p. 10). De outro lado, se o conceito de belo fosse concebido de modo transcendental, permaneceria inacabado, pois depende da razão e da sensibilidade. Ou seja, por mais perfeita que seja uma aparição, somente será bela ou somente será agradável a partir do entendimento ou do sentido antecipador que assim o julga. “É algo inteiramente subjetivo se sentimos o belo como belo” (Zusuki, 2002, p. 10). Ou seja, o belo não pode ser encontrado na realidade objetiva nem transcendental. Isso leva Schiller a aproximar essa teoria com a filosofia prática de Kant. “Ou seja, o critério de objetividade do belo – se é que há algum – não pode ser encontrado na ordem do ser (que no caso da estética é sempre particular, empírico), mas na ordem de um dever-ser, que confere ao juízo estético o caráter de um imperativo” (Zusuki, 2002, p. 10). Tal como na moral kantiana, na estética importa “não os fundamentos daquilo que ocorre, mas as leis para aquilo que deve ocorrer, mesmo que jamais ocorra” (Zusuki, 2002, p. 10).

Schiller seguirá, a princípio, os passos de Kant e sua investigação do imperativo categórico para pensar sua teoria estética. No entanto, afirmará que o juízo sobre o belo jamais será inteiramente puro, pois, de certo modo, o juízo do gosto sempre está relacionado com a percepção e representação estética do espírito de quem contempla. Para fugir ao caráter “empírico-subjetivo”, Schiller buscou suporte na ideia de um dever ser (*sollen*) (Zusuki, 2002, p. 11). Com isso pretendia não se isolar em um formalismo que o impediria de qualquer inferência desta no plano real, o que, de certa forma, se assemelha às preocupações de Herbart quando busca um modo de tornar possível operacionalizar pedagogicamente o imperativo kantiano. Schiller, por sua vez, chama atenção para que se entenda o homem como sujeito de razão e sensibilidade. Ou seja, a natureza humana é mista, sendo

que somente haverá elevação moral à medida que o homem se desenvolver racional e sensivelmente.

Com isso Schiller pretende mostrar que é pela educação estética do homem que se forma o juízo estético e é possível encontrar o equilíbrio entre razão e sensibilidade, uma espécie de jogo entre teoria e práxis. Somente quando se encontra nesse jogo, de contemplar o belo, que o homem terá as condições de desenvolver-se plenamente. Schiller afirma que o homem não é “exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito”, de tal modo que a beleza não pode ser “exclusiva e meramente vida”, nem meramente “formal” (Schiller, 2002, p. 78). Ela é ambos os impulsos, o que o pensador denomina de “impulso lúdico” (Schiller, 2002, p. 79). Schiller concebe a relação entre o impulso material e o impulso formal, entre a realidade e a perfeição, como um jogo. O jogo é esse impulso lúdico, tomado da linguagem de seu tempo como tudo aquilo que não “sendo subjetiva e nem objetivamente contingente, ainda assim não constrange nem interior nem exteriormente” (Schiller, 2002, p. 79). Justifica o emprego do conceito de jogo como impulso estético, de tal modo que o homem não é compreendido como um ser que vive meramente para o material ou formal, mas que joga. Ou seja, “o homem deve somente jogar com a beleza e somente com a beleza deve jogar. Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (Schiller, 2002, p. 80). Quando joga o jogo é que o homem pode ser educado intelectual e sensivelmente. Somente pela atuação conjunta entre razão e sensibilidade é que o homem pode livrar-se da tirania de uma vontade sobre a outra e encontrar o estado da liberdade suscitada pelo impulso lúdico.

Assim, Schiller altera o lugar da especulação para o movimento do jogo lúdico que o homem realiza entre o material e o transcendental. E com isso altera também o modo como o homem realiza seu potencial criativo, que se apresenta justamente com o processo que se realiza pelo jogo. Por isso afirma que o homem somente é homem à medida que joga como sujeito criativo, ativo e, nesse sentido, livre. Sendo livre é moral, capaz de moralidade e de conduzir autonomamente suas ações.

### **Representação estética e liberdade interior**

Assim desembocamos na relação entre a representação estética e a educação. A questão que se coloca a partir disso é sobre a

possibilidade de educar uma representação estética do mundo como caminho para ampliar o imperativo categórico. Schiller, impressionado pelas execuções na Corte Francesa e de Luís XV, reflete na terceira carta da obra “*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*” (2002, pp. 22-25) sobre a dimensão natural e moral do ser humano. Schiller mostra como o estado de natureza que o homem carrega em si é confrontado com um estado moral. O estado de natureza não cessa. No entanto, a existência humana implica transcender esse estado de natureza. Afirma Schiller (2002, p. 23):

A natureza não trata melhor o homem que suas demais obras: age em seu lugar onde ele ainda não pode agir por si mesmo como inteligência livre. O que o faz homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra da privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral.

Assim, Schiller distingue entre um estado natural, que tem sua força no homem natural-físico do homem moral, que vive em conformidade as leis e serve a esta lei. O homem físico é real e o moral é somente problemático. Afirma Schiller que

Se a razão suprime, portanto, o Estado natural para substituí-lo pelo seu, como tem necessariamente de fazer, ela confronta o homem físico e real com o problemático e ético, confronta a existência da sociedade com o Ideal apenas possível (ainda que moralmente necessário) de sociedade (Schiller, 2002, p. 24).

São essas as razões que levam Schiller a defender a educação estética do homem e, por isso, propõe encontrar um ponto de suporte para “subsistência da sociedade”, que a “torne independente do Estado natural que se quer dissolver” (2002, p. 25). Esse ponto de suporte não está nem no caráter natural, egoísta e violento do homem, nem no caráter ético, pressupondo que os sujeitos precisam ser formados primeiramente neste. Ou seja, “seria preciso que o primeiro [caráter físico] concordasse com leis e que o segundo [caráter moral] dependesse de impressões” (Schiller, 2002, p. 25) e, assim, implicasse um terceiro

caráter resultante desse ajuste, menos físico, mais moral, o primeiro se afastando da natureza e o outro se aproximando do real.

O pensador questiona-se sobre como seria possível educar o homem para que ele não sucumba ao mundo da práxis e não recaia em artificialismo. A saída desse dilema em Schiller apresenta-se na Carta XI e indica como caminho as belas artes:

Cheguei ao ponto a que se dirigiam todas as minhas considerações precedentes. Este instrumento são as belas-artes; estas fontes nascem em seus modelos imortais. Arte e ciência são livres de tudo o que é positivo e que foi introduzido pelas convenções dos homens; ambas gozam de uma absoluta imunidade em face do arbítrio humano. O legislador político pode interditar seu território, mas nunca nele imperar (Schiller, 2002, p. 49).

Herbart não foi aluno de Schiller, mas teve contato com suas ideias e seus discípulos. De certo modo, Herbart dará continuidade a essa reflexão no escrito de 1804 – *Über die ästhetische Darstellung de Welt* –, no qual defende que a ocupação central da educação é a representação estética do mundo. Trata-se de entender como é possível uma vontade livre, da capacidade de escolha, e como a educação pode contribuir para tal. Não se trata de uma capacidade que o sujeito possui *a priori*, mas que se constitui. Segundo Herbart, essa constituição se dá pelo processo de instrução educativa, que prepara o sujeito a agir de acordo com o dever moral em todas as situações e que somente é possível quando o sujeito possui consciência de sua escolha e, portanto, age livremente.

Escutar é o predicado da boa vontade do sujeito moral, mas precisa conhecer e ter clareza da ordem (*Befehl*) que deve seguir. Segundo Herbart, não há moralidade quando o sujeito simplesmente obedece a um comando. O “obediente precisa verificar, escolher, realizar a ordem; isso quer dizer: ele próprio precisa ter proposto a ordem para si. O sujeito moral ordena a si mesmo.”<sup>4</sup> (Herbart, 1964, p. 108). Ou seja, o princípio fundamental para a ação moral está na condição da liberdade interior, que só é possível, na concepção de Herbart, pela formação do educando a partir de uma representação

---

4 Cf. “Der Gehorchende muss den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt; das Heißt: er selbst muss ihn für sich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet sich selbst”

estética do mundo. Essa por sua vez é desenvolvida um alargamento do círculo de ideias (*Gedankenkreis*).

Nessa perspectiva é possível a proximidade do pensamento de Herbart e Schiller em sua leitura e ampliação do imperativo categórico kantiano. Em sua *Pedagogia Geral* (1806), Herbart distingue duas funções centrais no âmbito da ação pedagógica, que dizem respeito à finalidade (*Zweck*) e às tarefas (*Aufgabe*) da educação (*Erziehung*). A finalidade última da ação pedagógica, para Herbart, é a moralidade<sup>5</sup>. Já as tarefas da educação precisam reconhecer a existência da multiplicidade de coisas interessantes, sendo que ela deve ocupar-se de tantos quantos necessários e legítimos do ponto de vista social.

A divergência de Herbart em relação a Kant reside no fato de que não é suficiente tomar as pessoas como fim e não como meio e na noção de dever deduzida de uma liberdade transcendental. O argumento é de que esse imperativo não oferece meios suficientes e não oferece margem para uma proposta educacional justamente por seu caráter transcendental. As filosofias transcendentais excluem-se por si da discussão pedagógica afirma Herbart (Herbart, 1887d, p. 69)<sup>6</sup>, já que não levam em consideração a argumentação que venha do mundo, da realidade. Na interpretação de Benner (1997, p. 22), para Herbart “não basta, no entanto, estabelecer a moral no sentido de um reconhecimento mútuo da dignidade da pessoa como ‘todo o fim da humanidade e da educação’”<sup>7</sup>.

Com isso Herbart alimenta duas pretensões que podem ser identificadas em duas de suas obras: (1) sistematizar uma proposta de filosofia prática, que através da concepção da necessidade da formação estética do homem possa potencializar a ampliação do imperativo categórico kantiano (*Allgemeiner Praktische Philosophie*) e (2) sistematizar um modo de relacionar ética e pedagogia como modo constitutivo da educação (*Allgemeiner Pädagogik*).

---

5 Cf. “Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität, fassen“ (K1, p. 259).

6 Cf. “Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus“

7 Cf. “[...] reicht jedoch nicht aus, um Moralität im Sinne einer gegenseitigen Anerkennung der Würde der Person als »ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen«”.

Já apontamos que a ampliação do imperativo categórico por Herbart tem a intenção de tornar possível uma proposta educacional e pedagógica. O alargamento do imperativo categórico é acima de tudo esforço na tentativa de potencializar a formação da moralidade através da ação pedagógica (Benner 1997, p. 22).

Um conceito filosófico, que tão somente define uma regra moral, não diz nada a respeito das reais possibilidades de agir moralmente. O reconhecimento prático será da própria pessoa e daquela outra, a qual o imperativo concebera como ideia, mas não imediatamente a partir da concepção transcendental, está ligada porém a preconcepção real, através qual a moralidade é concebida na educação.<sup>8</sup> (Benner, 1997, p. 23).

Ao abandonar o princípio da liberdade transcendental (*transzendentaler Freiheit*), Herbart propõe em seu lugar o princípio de liberdade da escolha (*Freiheit der Wahl*). A liberdade de escolha e a capacidade de moralidade estão ligadas com a qualidade e o nível da formação a partir de uma representação estética do mundo. Quanto mais amplo o círculo de pensamento do sujeito, maior será a sua liberdade de escolha, pois maior será a sua capacidade de moralidade. Por essa razão é importante ressaltar, conforme Benner:

A mais profunda aporia da educação à liberdade e para a maioria reside no fato de que, uma educação baseada no conceito transcendental de liberdade não é possível e necessária, por outro lado, uma educação com base no condicionamento comportamental mecanicista voltada para a liberdade é impensável<sup>9</sup> (Benner, 1997, p. 24).

Como consequência, Herbart conclui que a moralidade como fim da educação só é possível se a moralidade tiver na educação sua real

---

8 Cf. *“Ein philosophischer Begriff, welcher nur die transzendente Möglichkeit der Moralität im Sittengesetz bestimmt, besage noch nichts über die reale Möglichkeit sittlichen Handelns. Die praktische Anerkennung der Würde der eigenen Person und derjenigen eines jeden anderen, welche der kategorische Imperativ als Idee fordert, folge nicht unmittelbar aus dem transzendentalen Begriff, sondern sei im die reale Voraussetzung zurückgebunden, daß Sittlichkeit durch Erziehung gefördert werden kann.”*

9 Cf. *“Die tiefere Aporetik einer Erziehung zur Freiheit und Mündigkeit liegt somit darin, daß auf dem Boden eines ontologisierten transzendentalen Freiheitsbegriffs Erziehung gar nicht möglich und notwendig, auf dem Boden einer mechanistischen Verhaltenskonditionierung dagegen eine Erziehung zur Freiheit nicht denkbar ist”*

condição de possibilidade. Moralidade só é possível a partir da liberdade da boa vontade, dada ao sujeito pelo próprio sujeito e possibilitada pela educação, que não se pauta em leis materiais ou transcendentais. Na ação pedagógica realiza-se o jogo, como afirma Schiller, em que o sujeito ativamente forja leis de ação espirituais (*Gesetzen geistiger Wirkung*) em relação com o mundo, tornando-se capaz de autonomamente escolher o que é bom e refutar o mal. Para Herbart essa não é uma capacidade *a priori*, mas que se constitui na ação pedagógica do governo, instrução educativa e disciplina formativa. Agir de acordo com o dever, agir moralmente em todas as situações só é possível quando o sujeito possui consciência de sua escolha e, portanto, age livremente.

Contra a concepção de uma moralidade a partir de uma perspectiva transcendental, Herbart apresenta a concepção de moralidade que se desenvolve a partir da realidade do sujeito, do aprendiz e da educação para a representação estética do mundo. Isso porque a capacidade de agir moralmente depende do êxito de um processo formativo circunstancial aos sujeitos. Ou seja, depende do sujeito ser formado na capacidade de escolher livremente, condição para que possa efetivamente ser considerada moral. A moralidade é consequência de uma vontade livre que propõe as suas próprias leis. Para tanto, a proposta pedagógica de Herbart leva em consideração a necessidade da participação do educando em seu próprio processo formativo, protagonista, agente ativo e ocupado consigo mesmo, como condição para que seja possível a ação pedagógica por parte do educador, sem impor seu mundo ao aprendiz e frustrar a prerrogativa do respeito à liberdade de um novo sujeito em constituição.

Disso é possível deduzir que, por um lado, não se trata de uma educação enrijecida, prescritiva, determinista ou fatalista, e, por outro lado, não significa o abandono do aprendiz a sua própria sorte. Ao propor que o próprio educando é agente do seu processo de formação (*Selbstbildung*), entende-se que ele toma parte ativamente no processo de sua formação tendo no educador o suporte para ampliar o seu entendimento do mundo. Portanto, não se trata do aprendiz conduzir-se aquém do mundo, mas significa tomar parte do mundo sem ser engolido e nem expulso dele.

A moralidade tem como um de seus pontos cruciais a capacidade do sujeito ser obediente à voz de sua razão. Ser racional nesse sentido

implica um caráter bem formado, fortalecido e armado com condições de guiar a sua vontade para o bem. Para Herbart, ainda, a obediência é o predicado da boa vontade do sujeito moral, obediência que precisa conhecer e ter clareza da ordem (*Befehl*) a ser seguida ou não. Segundo Herbart (1887a, p. 161), “Essa elevação da personalidade à autoconsciência, sem dúvida, deve proceder na alma do próprio aprendiz e ser realizada por sua atividade; Seria um absurdo para o educador querer fornecer a essência desse poder e penetrar no espírito de um outro”<sup>10</sup>. Não há moralidade quando o sujeito simplesmente obedece a um comando. Para Herbart, “o obediente precisa ter avaliado, escolhido, apreciado a ordem – isso quer dizer, ele mesmo precisa se dar a ordem. *O sujeito moral ordena a si mesmo*”<sup>11</sup> (Herbart, 1887a, p. 162).

## De Kant a Herbart

Com isso tentamos minimamente apresentar o giro que Herbart faz em relação à concepção kantiana, recorrendo à teoria de Schiller sobre a necessidade de formação estética do homem como caminho para a formação moral. Herbart é um realista, e todo conhecimento é fruto de um processo psicológico de representação do mundo. À medida que o sujeito desenvolver e ampliar seu círculo de pensamentos de modo que possua uma formação estética ampla a partir da representação criativa e especulativa do mundo, ele terá a capacidade de agir com moralidade.

Herbart segue Kant na concepção de que a boa vontade é nuclear para a ação moral. Essa boa vontade, que em Kant se sustenta no conceito de liberdade transcendental, em Herbart se funda na representação estética do mundo. É possível identificar que ambos os pensadores possuem, em comum, duas condições ou dois pré-requisitos necessários para que a ação moral, entendida como boa vontade (*Guten Wille*), possa acontecer. A primeira, como explicitada

---

10 Cf. “Diese Erhebung zur selbstbewussten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen einer Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, der Erzieher das eigentliche Wessen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen Hirneinflößen wollte”.

11 Cf. “Der Gehorchende muss den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt - das heißt, er selbst muss ihn für sich zum Befehl erhoben haben. Der Sittliche gebietet sich selbst!”.

nos argumentos anteriores, está no fato de que o desenvolvimento da capacidade de agir moralmente e, conseqüentemente, da boa vontade depende de uma subjetividade ativa no sujeito. Há um conjunto de deduções que se ligam a essa condição, das quais é destacável pensá-la como condição para desenvolver uma liberdade interior e alcançar a maioria moral ou *Mündigkeit*. A essa primeira condição se liga uma segunda condição: para que seja possível ao sujeito a capacidade de moralidade, ele necessita ser capaz de seguir ou obedecer à voz de sua razão ou ter a capacidade de construir entendimentos e não submergir ao desejo. O sujeito precisa ser capaz de avaliar, no caso de Herbart, o desejo a partir do arcabouço de saberes constituído pela representação estética do mundo de modo crítico e, assim, verter o desejo em uma boa vontade.

Isso evidencia que, para Herbart, a relação entre querer e obedecer não é dada a partir de uma relação de imposição e domínio. Ela deve ser uma relação esclarecida e consciente, de modo que o grau de clareza e entendimento seja a proporcionalidade da qualidade da ação moral. Não se trata, portanto, de uma moralidade orientada por máximas morais (*Machtsprüche*) arbitrárias. Na perspectiva de Herbart, isso comprometeria a primeira exigência da moralidade: a livre obediência.

No lugar de uma condição arbitrária entre obediência e dever, Herbart propõe uma relação de necessidade estética (*ästhetische Notwendigkeit*) que se constitui em processo formativo na relação com o mundo. Ou seja, “que a vontade discernida se constitui com a necessidade de que, o discernimento se constitua na ação”<sup>12</sup> (Benner, 1997, p. 27). O sujeito obediente realiza sua ação, sua compreensão, não a partir de uma concepção teórica ou lógica de necessidade. Sua compreensão somente pode ser dada por uma necessidade estética (*ästhetische Notwendigkeit*).

A necessidade da representação estética do mundo como instrumento de deliberação moral pressupõe a necessidade de munir o sujeito com argumentos para a sua ação, mas não como mera repressão dos desejos, das tendências e dos motivos. A capacidade de moralidade – o autocontrole – é proporcional ao potencial de ofertas de ações possíveis para orientar uma vontade. Implícitos nessa

---

12 Cf. “Das der einsichtige Wollen fordert mit Notwendigkeit, dass der Einsicht im Handeln gefolgt wird”

proposta estão pressupostos o desenvolvimento da capacidade de verificar as motivações individuais e sociais, as afirmações, exigências, sua suficiência ou contradição e, finalmente, como a partir disso é possível fomentar a vida em sua totalidade.

A isso Herbart afirma que é mais fácil fazer homens de criança, que, quando bem-educadas, desenvolvem-se na liberdade. A capacidade de a cada instante possuir o autogoverno e a autonomia em relação aos interesses e desejos é fundamental para agir com moralidade. A moralidade mostra-se como a capacidade de governar os desejos e não deixar-se levar cegamente por eles. Isso as crianças já aprendem na tenra idade através do governo das crianças que visa acima de tudo fomentar a sua liberdade de escolha.

Aprender a controlar e fundamentar suas decisões e escolhas não é o mesmo que saber frear e reprimir os desejos, as tendências e motivações. Para tanto necessitam de um espírito consciente e fortalecido, que não domestique simplesmente suas ações, mas que zele e tome as tomadas de decisão sob reflexão. Para Herbart não é um espírito limitado (*beschränkten*) que possui o maior grau de moralidade, mas sim um espírito aberto, que muito conhece e pensa (*viel kennt und denkt*) e se desenvolve pedagogicamente por uma instrução educativa (*erziehende Unterricht*) e de um múltiplo interesse (*vielseitiges Interesse*). Podemos dizer que a moralidade se apresenta à medida que os sujeitos são capazes de conter seus desejos, mas também de justificar (*beurteilen*) suas ações. O sujeito moral, para Herbart, é um sujeito que possui um espírito que passou por muitas experiências e mudanças.

A ampliação do saber depende sempre do contexto em que o sujeito está inserido e do alargamento da experiência social imediata. A experiência individual, a sua relação com a sociedade e seu círculo imediato de convivência são o princípio da formação do caráter do sujeito. A partir e no saber usual será relacionado e amarrado o saber científico, as razões pessoais para agir e ser inserido nos fundamentos da filosofia prática, que orientam e organizam a vida social. Esses saberes devem ser levados e ampliados a tal visão e conhecimento de mundo que os sujeitos evoluam até o mais alto ponto e ali se assegurem. Esse ponto e capacidade de agir moralmente.

## Conclusão

Enfim, a partir do que foi exposto, é possível visualizar, mesmo que brevemente, o que Herbart entende por educação estética do homem como fim da educação. Ele toma o imperativo categórico de Kant e sua noção de dever, tendo as pessoas como o fim. Mas afirma que esse imperativo, que em Kant se funda na razão pura, deve ser ampliado. Recorre a Schiller, que vê na formação estética do homem o verdadeiro caminho da vida moral. Disso podemos concluir que Herbart segue Kant na defesa de uma educação que reafirme a necessidade de agir moralmente em todas as suas ações. Assim amplia uma primeira vez o imperativo ao estender a ação moral a todas as ações humanas. Por outro lado, a partir da educação estética, que considera a razão e a sensibilidade, afirma que o homem não possui a capacidade moral de agir por natureza ou *a priori*, mas precisa ser educado para tal. É pelo desenvolvimento de um interesse múltiplo que será possível ao homem deliberar sobre suas escolhas. O interesse múltiplo tem como ponto de partida a própria experiência do aprendiz, mas transcende a mera experiência pelos processos formativos e, desse modo, torna o sujeito capaz de agir com autonomia e liberdade.

## Referências

- ASMUS, W. 1968. *Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische Biografie (Band I - Der Denker)*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1968, v. I, 572 p.
- BENNER, D. 1993. *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim, Juventa, 181 p.
- DALBOSCO, C. A. 2011. *Kant & a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 128 p.
- KANT, I. 2015. *Crítica da razão pura*. Petrópolis, Vozes, 621 p.
- KANT, I. 2007. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa, Edições 70, 120 p.
- HERBART, J. F. 1887a. Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: K. Kehrbach; O. Flüge; T. Fritsch

- (Orgs.); *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. v. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, p.259–274.
- HERBART, J. F. 1887b. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: K. Kehrbach; O. Flüge; T. Fritzsich (Orgs.); *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. v. 2, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, p.1–136.
- HERBART, J. F. 1887c. Allgemeiner Praktische Philosophie. In: K. Kehrbach; O. Flüge; T. Fritzsich (Orgs.); *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. v. 2, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, p.329–458.
- HERBART, J. F. 1887d. Umriss pädagogischen Vorlesung. In: K. Kehrbach; O. Flüge; T. Fritzsich (Orgs.); *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge*. v. 10, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, p. 65–206.
- SCHILLER, F. 2002. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo, Iluminuras, 158 p.
- ZUSUKI, M. 2002. Prefácio: o belo como imperativo. In: SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo, Iluminuras, p. 7–18.

# PSIU! O SILÊNCIO DO CORPO

*Cláudia Alexandra Fibres<sup>1</sup>  
Daniel Skrsypcsak<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A temática deste artigo surgiu a partir de uma pesquisa realizada como requisito para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI, UCEFF de Itapiranga – SC, que teve como objetivo perceber se há relação entre o ensino e o silêncio do corpo dos educandos em turmas do 1º ao e 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na cidade de Itapiranga-SC. Apresentaremos nesse trabalho alguns dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa, com o intuito de destacar a influência da metodologia utilizada pelo educador no ambiente educacional para que ocorra ou não o silêncio do corpo.

Discorrer sobre a relevância do corpo na educação é muito complexo, pois trata-se de compreender uma construção histórica criada por um sistema educacional tradicional. O corpo é a nossa presença concreta, que veicula gestos, expressões, comportamentos e emoções. Corpo bem desenvolvido e estimulado é sinônimo de aprendizagens mais significativas, corpos com melhor expressividades e pessoas mais felizes.

A metodologia utilizada para este trabalho se apoia numa breve revisão bibliográfica baseada em autores de referência no assunto. Também será problematizado os aspectos relacionadas as metodologias utilizadas pelos docentes que participaram da pesquisa que contribuem ou não para que o silêncio do corpo se manifeste ou não de forma preponderante.

---

<sup>1</sup> Graduada no curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI, UCEFF de Itapiranga – SC. E-mail: claudia.fibres@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação nas Ciências/UNIJUÍ-RS, Professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI, UCEFF de Itapiranga – SC. E-mail: dskrsypcsak@hotmail.com

A pesquisa a campo teve como instrumentos de coleta dos dados a observação das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, visando perceber as metodologias utilizadas pelos educadores titulares das referentes turmas e se há o silêncio do corpo dos educandos. As observações consistiram em 8 horas em cada uma das turmas de 1º ao 5º ano, acompanhando os educandos em todas as aulas e espaços. Outro instrumento utilizado foram as entrevistas realizadas com os educadores titulares das respectivas turmas observadas. Durante as entrevistas foi analisado o que os educadores tinham de conhecimento sobre o assunto, se há formações a respeito da temática, quais as metodologias utilizadas pelos mesmos na sala de aula, entre outros aspectos. Importante destacar que a pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição, garantindo todos os preceitos éticos necessários conforme determinação.

No primeiro momento, será abordado alguns aspectos da educação tradicional que influenciaram em algumas características marcantes do que temos como concepção de corpo. Em seguida, será apresentado alguns aspectos problematizados na pesquisa que envolvem as metodologias utilizadas pelos educadores titulares das respectivas turmas que participaram da pesquisa.

É perceptível que muitos educadores ainda possuem uma visão de corpo disciplinado, onde as práticas encontradas na sala de aula, limitam muitas vezes os movimentos e até mesmo o diálogo por causa da disciplina. Esquece-se de que a escola é um espaço na qual deve priorizar e proporcionar momentos de liberdade de expressão, onde os educandos possam usar do seu corpo e movimentos para expor seus sentimentos e emoções, tornando-se assim pessoas mais autônomas e expressivas.

## **2 Relação entre Corpo, Metodologia e Silêncio**

### **2.1 Corpo e Educação**

Ao retroceder historicamente, percebe-se o quanto o corpo já obteve distintas concepções e significados, as quais perpassaram deixando marcas irreparáveis. Na antiguidade clássica por exemplo, as civilizações gregas tinham um ideal de corpo belo e espelhavam-se nos

símbolos mitológicos. Os homens principalmente, tinham que ter o corpo torneado, cheios de músculos, o que para eles era sinônimo de força e resistência.

Com o início da revolução industrial e os avanços das tecnologias, o corpo humano passou a ser apenas uma máquina de trabalho, alvo do capitalismo. O ser humano parou de pensar na saúde e bem-estar e iniciou o poder pelo consumismo. Gonçalves (1994, p. 22) cita que “A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência passaram a ser objetos da exploração capitalista; seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital”.

Neste momento, você deve estar se perguntando, mas e a educação? Como o corpo era visto e tratado no ambiente escolar? Sob influência do período industrial, na educação os corpos dos educandos eram vistos como robôs, disponíveis apenas para absorver todo o conteúdo repassado pelo professor. Na educação tradicional o professor era visto como o detentor de todo o conhecimento, os educandos estavam na sala de aula apenas para ouvi-lo e não o questionar, não tinham liberdade para expor suas opiniões e anseios. O bom educando, portanto, era aquele que permanecia sentado em sua fileira ouvindo atentamente tudo que o professor tinha a lhes dizer (CAVAZZANI; CUNHA, 2017).

As punições eram frequentes neste período, o educando que ousasse desrespeitar alguma regra ou proferir algum questionamento aos ensinamentos do professor, não tinha perdão, recebia castigos horríveis para que jamais cometesse o mesmo “erro”. Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (2014), escreve que a disciplina existente na sala de aula nesse período, era semelhante à dos militares que tinham grande influência na sociedade, bem como a igreja. O corpo não tinha liberdade para se expressar e agir, deviam apenas seguir as ordens do superior sem questioná-las.

Atualmente observa-se que houveram diversas mudanças no âmbito educacional, contudo, ainda existem alguns aspectos a serem revistos no que se refere a postura e metodologias do educador, principalmente quando dialogamos a respeito do corpo na sala de aula. É perceptível que os educandos já não são mais os mesmos, são mais ativos, curiosos, inquietos e desafiadores. E a escola, não sabendo como lidar com esse emaranhado de identidades e processos

de inquietante descoberta e interação continua muitas vezes reprimindo seus educandos ao silêncio.

No decorrer da pesquisa foi perceptível algumas marcas deixadas por uma educação tradicional, seja na forma de organização dos educandos para entrarem na sala de aula e até mesmo na organização das carteiras nas salas de aula. Visto como maneira de organização, a rigidez imposta a não liberdade do corpo é passada despercebida pelos educadores ano após ano.

Surdi (2001, p. 127) afirma que “O professor que nega a presença do corpo na escola, não só está desconsiderando a do aluno, mas a sua própria corporeidade”. Conforme Assman (2007, p. 29) “O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividades. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça com mixagem de todos os sentidos”. O educador precisa organizar espaços que propiciem experiências para que as crianças enriqueçam suas habilidades, principalmente através do corpo. É preciso, conforme Vianna e Castilho (2002, p. 27-28)

[...] estar atento à percepção do corpo dos alunos, saber estimular sua presença, estimular o aprendizado através do corpo. Porque o corpo é capaz de aprender tanto quanto de criar. Usar o corpo dos jovens pode ser uma bela maneira de estimular-lhes a liberdade e a criatividade, porém mais ainda – pode ser uma ferramenta muito eficaz para a transmissão dos conteúdos. É o corpo que aprende.

Incentivar os educandos para que experimentem durante diferentes situações do que o seu corpo é capaz, deixar que explorem ambientes, corram, pulem, subam, dançam, saltem e caiam, tudo é aprendizado, permitir que os educandos errem e aprendam com os seus próprios erros. E ao errarem, que enquanto educador não puna de maneira severa, seja apenas um mediador, é preciso deixar que eles construam suas aprendizagens e compreendam que todo ato gera uma consequência.

Precisamos aprimorar a ideia vinda da educação tradicional, de que somente se aprende quando o educando está em silêncio, que quando o educando está dialogando com os colegas ele não está aprendendo. Pelo contrário, toda e qualquer aprendizagem acontece através do corpo (GARCIA, 2002). É papel do educador planejar e

organizar situações para que os educandos em suas especificidades construam sua identidade, sua autonomia e se desenvolvam de maneira integral.

## 2.2 O silêncio do corpo: questão disciplinar ou metodológica?

O espaço da sala de aula deveria ser um lugar fantástico, onde os educandos pudessem inventar e reinventar situações, vivências e além de tudo, construir laços de afetividade. Entretanto, o que se pode perceber durante a pesquisa é que muitas vezes o espaço de sala de aula costuma ser o ambiente em que as crianças menos gostam de estar, justamente pelo fato de ela não atrair os educandos e não possuir um olhar para a corporeidade dos mesmos.

Analisando o contexto, percebe-se que alguns métodos já não cabem mais ao nosso atual sistema educacional, no qual as crianças têm cada vez mais acesso a informações, possuindo inúmeras dúvidas a respeito das mesmas e com seus corpos cada vez mais desinibidos e cheio de curiosidades, precisando ser trabalhados e ocupados continuamente.

Vasconcellos (2005, p. 14) afirma dizendo que: “Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar!”.

Percebe-se que as crianças atualmente, têm cada vez mais necessidade em movimentar-se, dialogar e vivenciar práticas que façam parte do seu contexto e da sua realidade. Contudo, muitas vezes os educadores não percebem que o tempo que os educandos passam dentro da sala de aula, sem que haja espaço propício para se tornarem autônomos e expressivos, não é sinônimo de mais aprendizagens. É necessário que o educador possibilite métodos que envolvam os educandos e tornem a aprendizagem mais atraente para os mesmos, deixando seus corpos livres para se expressarem e movimentar-se.

O simples fato da organização da sala de aula, disposição de materiais e a reorganização das carteiras, já permite que os educandos tenham mais contato com os colegas e educador, o que dirá então, metodologias que envolva os educandos uns com os outros, para que

os mesmos possam dialogar, expressarem seus movimentos e emoções, realizarem experiências e pesquisas.

A metodologia utilizada por grande parte das educadoras observadas durante a pesquisa, é uma metodologia mais expositiva, onde o educando apenas ouve o que o seu educador tem a lhe ensinar. De acordo com Vasconcellos (2005, p. 23)

Na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo e, acaba se acomodando. A prática tradicional é caracterizada pelo ensino ‘blá-blá-blante’, salivante, sem sentido para o educando, meramente transmissora, passiva, acrítica, desvinculada da realidade, descontextualizada.

Desta forma o educando não aprende a opinar e ser um ser crítico, pois é mero receptor de informações. Apesar de algumas educadoras entenderem que os educandos articulam atividades relacionadas ao corpo e movimento em disciplinas específicas do ensino integral, isso não soluciona os problemas. Os educandos apenas visualizam esses momentos como espaços para brincarem, é importante que os educadores saibam envolver de forma interdisciplinar os conteúdos com atividades que envolvam o corpo, pois, este é a ferramenta essencial para toda e qualquer aprendizagem.

Ao observar o planejamento de cada educadora, na maioria dos casos, não foi possível perceber esse entrelaçamento entre a teoria e a prática, com uma metodologia que valorize o corpo dos educandos. Uma das educadoras expõe que por mais que considere importante trabalhar o corpo dos educandos no espaço escolar ela afirma que é difícil porque querendo ou não os educadores possuem conteúdos para serem passados, mesmo que digam que não é prioridade, ao chegar no final do ano letivo, é preciso ter trabalhado o que era previsto. Porém, não é uma questão deixar os conteúdos de lado, mas sim a maneira como eles serão desenvolvidos com os educandos.

Os educadores precisam se libertar dessa fábrica de corpos e buscar por uma autonomia pedagógica, transformando a escola e a sociedade em uma grande sala de aula. O corpo deixa de ser fragmentado e passa a fazer parte desse processo educacional

interdisciplinar, onde o corpo é protagonista, sem haver o dualismo entre corpo e mente. (NETO; et. al., s.a.).

Algo marcante e que vem muito a contribuir, ocorreu na turma do 2º ano, em que os educandos realizaram uma atividade em grupo e a educadora era mediadora do conhecimento. Para a introdução de um novo tema, a educadora reorganizou a sala com a ajuda dos educandos e os dividiu em dois grupos. Em seguida, entregou para cada grupo fichas com letras, com as quais deveriam organizar duas palavras que dariam início a discussão. Quando terminaram de organizar as palavras formando “Alimentação saudável”, colaram em um cartaz e fizeram um acróstico com palavras relacionadas ao tema. Ao finalizarem o acróstico, puderam colorir os cartazes.

É incrível como os educandos conduzem a aula como mesmo enfatiza a educadora da turma, eles constroem a aula, não é preciso que o educador fique explicando continuamente para que os educandos apenas ouçam. É preciso tirá-los da zona de conforto como diz Santos (2013, p. 66) “[...] ‘desequilibrar’ as funções neurais dos alunos” e instigar os mesmos para reconstruí-las.

Outro aspecto observado em todas as turmas é a questão da organização de filas para se deslocarem a qualquer espaço. Percebe-se que os educandos ficam extremamente agitados nos momentos de fazer fila, seja para ir ao lanche ou para se deslocar ao ginásio, a educadora precisa estar sempre chamando a atenção e pedindo ordem para que possam se dirigir até o local. Conforme Strazzacappa (2001), enquanto o movimento é sinônimo de prazer, a imobilidade é de desconforto. Privar o corpo do prazer e do movimento, são exemplos do domínio e controle exercido pelos educadores sobre os educandos.

Além das filas organizadas, os castigos no horário do recreio também são formas de controlar e exercer domínio sobre os educandos. Poucos são os momentos em que eles podem estar interagindo, brincando e se movimentando, e ainda assim em alguns momentos são obrigados a ficarem sentados pensando em seus atos, enquanto observam os demais colegas brincarem. Até que ponto isso faz com que os educandos reflitam sobre seus atos? É preciso elaborar outras estratégias para que os educandos reconheçam e aprendam com seus erros, retirar seus momentos livres só acaba amedrontando e reprimindo o corpo dos educandos ainda mais.

Na escola a disciplina geralmente está ligada com o silêncio e o não “movimento”. As crianças educadas eram e continuam sendo vistas em diversos lugares, como aqueles que não ficam conversando e se movimentando na sala de aula (STRAZZACAPPA, 2001). Para se manter a ordem os educadores reprimem os corpos dos seus educandos, conseqüentemente, reprimem a aprendizagem dos mesmos.

Em linhas gerais, o que mais se destacou ao observar as metodologias das educadoras titulares, é o quanto as mesmas ainda estão presas a alguns resquícios de uma educação vista como tradicional, principalmente em se tratando de autoridade. Como bem sabemos o autoritarismo imposto em outros tempos acabava amedrontando os educandos e frustrando os mesmos, pois as vezes, por situações espontâneas, os educandos eram levados, de maneira ríspida, a considerar que determinado ato não podia ser realizado. Percebe-se que no contexto observado, os educadores precisam sim ter pulso firme, entretanto, precisa manter um controle da sua autoridade perante os educandos.

É claro que não se pode confundir o fato de liberar os educandos e deixarem fazerem o que bem entenderem, mas sim, de saber explicar e demonstrar que determinadas situações não são permitidas a serem realizadas no espaço escolar. É fazer com que os educandos compreendam suas liberdades, mas que saibam principalmente, respeitar a autoridade do educador diante todas as situações.

Ao olharmos para a escola, vislumbramos uma instituição social que está totalmente ligada a sociedade em que está inserida, aos seus costumes e valores. E por ser um ambiente de aprendizagens deveria buscar através de um olhar sensível para as especificidades de cada sujeito, transformando-o e aperfeiçoando-o em suas competências e habilidades, visando o crescimento pessoal e profissional. Mas será que a escola vem desempenhando devidamente seu papel?

Outro aspecto marcante percebido durante a pesquisa na escola, foi a questão de como os educandos tem seus movimentos limitados dentro da sala de aula e não veem a hora de chegar o recreio para poderem brincar e se divertirem livremente. Como pássaros em gaiolas, os educandos têm sua liberdade de movimentos reprimida no momento em que entram na sala de aula, sendo poucas as vezes

que podem dialogar com os colegas ou até mesmo levantar de suas cadeiras.

Munarim e Girardello (2012, p. 345) abordam que

É se movimentando que as crianças produzem sentindo das situações observadas em seus cotidianos, experimentam diferentes formas de interpretar o que acontecem em seus mundos. [...] quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentidos à realidade da qual fazem parte. Que quanto mais sentido existir nas suas vidas, mais ricos de sentidos serão os seus movimentos.

As crianças precisam se movimentar, agir, dialogar e se expressar, é dessa forma que as mesmas constroem sua personalidade, se tornam sujeitos autônomos, ativos e criativos. O professor ao inibir o movimento que é condição natural de todo e qualquer ser humano, acaba o inibindo de pensar e agir instantaneamente.

Conforme os educandos vão avançando os anos escolares, os mesmos vão tendo seus movimentos condicionados à regras que são exigidas pelo ambiente escolar, e até mesmo do professor na sala de aula, precisando assim permanecer sentados por horas. São raros os momentos que os educandos podem se movimentar pela sala ou possuam atividades que possibilitem a interação entre corpo, mente e movimento.

Entretanto, é visível também na realidade observada, que por mais que os educandos estejam em um ambiente cheio de regras, estando condicionados a elas, o aumento do silêncio do corpo não obedece a uma evolução linear. O que indica que o planejamento e a metodologia utilizada por cada educador fazem toda a diferença na influência do silêncio do corpo na sala de aula.

### **Considerações Finais**

Este trabalho teve como finalidade analisar e compreender a influência das metodologias utilizadas pelos educadores em sala de aula, no silêncio do corpo dos educandos. Vale frisar que o mesmo, não teve como proposta apontar falhas, mas fazer com que os educadores reflitam a sobre o papel dos mesmos em contribuir para

reforçar esse “silêncio” ou contribuir para que possa se expressar. Entende-se que uma educação onde o corpo não pode se manifestar não cabe mais nos tempos atuais.

Pensando na ideia de que o ambiente escolar é um local onde devem ser vivenciadas as mais diversas experiências que auxiliem no desenvolvimento integral dos seus educandos, percebe-se a importância de um olhar para com o corpo dos mesmos. Precisamos entender que as crianças não devem ficar enclausurados numa sala de aula, fixas em suas carteiras enfileiradas, cabeças olhando cabeças como se as mãos e os pés estivessem amarrados. Estes corpos precisam ter possibilidade de momentos para se expressarem, criarem e dialogarem, onde a aprendizagem possa ocorrer de maneira significativa propiciando um desenvolvimento integral.

Como abordado anteriormente, é imprescindível que os educadores busquem métodos diferenciados que envolvam toda e qualquer disciplina sem esquecer a corporeidade dos educandos. Vale frisar, que não são todos os educadores que não fornecem espaço para o corpo dos educandos. Muitos já valorizam e compreendem a importância de se trabalhar de maneira transversal a corporeidade dos educandos articulando com os conteúdos propostos.

Outro fato aspecto que merece destaque foi a possibilidade de perceber que o aumento do silêncio dos corpos não tem relação direta com a ano/série e sim pelo motivo de que, o que difere a maior ou menor ênfase no silêncio na sala de aula é a metodologia ou concepção adotada pelos educadores. São eles os responsáveis por organizar, planejar e articular as ações para concretizar os processos de aprendizagem dos conteúdos ou conceitos e que perpassam pelos processos de ensino utilizados pelos mesmos.

Defendemos a ideia que o corpo não pode ser silenciado, justamente pelo fato de que toda e qualquer expressão, seja ela através da palavra, do gesto, do movimento da expressão, representa uma forma de linguagem e de comunicação. O que muitos educadores realizam, cotidianamente, é manter os educandos de forma que permaneçam quietos em seus lugares, sob o argumento de manter a ordem e a disciplina, como se o movimento fosse sinônimo de desordem. A esse corpo silenciado podemos chamar de corpo escolarizado, ou adestrado.

Ressaltamos que um ambiente de estudo deve ser adequado a cada situação e momento, tornando o silêncio verbal ou corporal necessário, visto que, os educandos aprendem de maneiras diferentes e o silêncio muitas vezes é necessário para que alguns internalizem determinados conteúdos ou conceitos e cheguem a aprendizagem significativa. Contudo, disciplinar os movimentos e expressões podem acarretar em dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade de cada um. Possibilitar espaço para que os mesmos se desenvolvam nas suas especificidades, auxilia para que possíveis dificuldades sejam amenizadas no transcorrer do desenvolvimento.

É com base nestas e outras inquietações que buscamos algumas respostas com nosso estudo e esperamos que algumas questões pontuadas possam auxiliar para provocar a discussão sobre a temática e quiçá promover algumas quebras de paradigmas que ainda perduram.

## Referências

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAVAZZANI, André Luiz; CUNHA, Rogério Pereira da. **Ensino de história:** itinerário histórico e orientações práticas. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir** – Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MUNARIM, Iracema; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Crianças, mídias e cultura de movimento.** (Des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA NETO, Samuel de; et. Al. **O corpo:** na escola, da escola, no processo de escolarização. Caderno de atividades didático-pedagógica. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/8929203-O-corpo-na-escola-da-escola-no-processo-de-escolarizacao-caderno-de-atividades-didatico-pedagogica.html>> Acesso em: out. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>> Acesso em: out. 2018.

SURDI, Bernardete Madalena Milani. **Corporeidade e aprendizagem:** o olhar do professor. Ijuí: Unijuí, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 16. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo.** In: GARCIA, Regina Leite (org.). O corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# OS DESAFIOS DA PLURALIDADE CULTURAL

*Luiz Fernando Ferrari<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A intenção deste artigo é descrever, refletir sobre a pluralidade cultural e não apenas reconhecer o outro como divergente, mas, estimar suas relações. A escola se configura num espaço sociocultural em que as diferenças se manifestam e se confrontam. A valorização à pluralidade cultural propicia meios para a compreensão dessa diversidade. O artigo tece algumas especificidades sobre a pluralidade cultural, relativa às situações de aprendizagem no âmbito da educação escolar. Perceber o papel do divergente, da escola e dos educadores em relação ao multifacetamento cultural presente na sociedade é essencial.

Dialogar sobre a cultura enquanto concepção sócio-histórica possibilita inúmeros conflitos na educação. O assunto permite percorrer por vários espaços midiáticos, sociais, culturais com manifestações de flexibilização e confrontamentos com o divergente, a busca pela certificação de direitos de identificação e o respeito à tolerância.

O ensino surge com um conjunto de propagação e de multiplicação do conhecimento, pois desempenha um papel crucial na socialização dos recursos e das referências sobre os assuntos das divergências vivenciadas em sociedade. Expor perspectivas sobre a pluralidade cultural na escola é fundamental para caracterizar as identidades, além de difundir a tolerância e a diversidade.

Trabalhar no prisma do reconhecimento das divergências e das múltiplas perspectivas das diversidades (sociais, raciais, econômicas, culturais) possibilita analisar determinados valores morais e sociais consolidados culturalmente. A pluralidade cultural como princípio

---

<sup>1</sup> Doutorando em História Regional pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista CAPES. Professor da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: nico.ferrari25@hotmail.com.

educativo excede a noção de identidade nacional e se perfaz por meio das experiências e vivências sociais e culturais que envolvem os indivíduos na sociedade.

### **A experiência educativa para a pluralidade cultural**

A prática de ensinar parte das experiências dos alunos, da sociedade, da família e apresenta uma percepção teórico-metodológica que demonstra o cotidiano de grupos, das memórias e das lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. A escola passa a oferecer condições para que o aluno participe do processo de socialização e percepção dessa pluralidade cultural, sobretudo da valorização dessa pluralidade e sob os vários pontos de vista.

Por intermédio de suas perspectivas e experiências o aluno alcança com maior propriedade as competências escolares de forma crítica e constante, potencializando sua compreensão de mundo, acrescentando suas ações e interações (Brodbeck, 2012). A pluralidade cultural promove a construção de uma problematização, o aspecto de inúmeras histórias fundadas em sujeitos divergentes, além de possibilitar o surgimento de outras visões que estavam silenciadas, não institucionalizadas. Essa metodologia preconiza as experiências individuais e coletivas e promove a construção de outras práticas históricas e sociais.

A experiência cria numa tentativa de entender a configuração de uma complexa rede, na qual se apresentam grupos que se mesclam, enfrentam, atacam, e mobilizam todas as forças para ter a sua representatividade. A pluralidade cultural, as memórias e as experiências podem expressar elementos da cultura local, os costumes e as regras de convívio com um determinado grupo. As lembranças reproduzem comportamentos. Discutir pluralidade cultural é uma questão complexa e provocadora, pois os alunos dialogam com experiências e memórias relacionadas numa subjetividade, pelo meio em que relativiza, por seus valores e perspectivas.

A socialização da pluralidade cultural está entreposta nos grupos, nas expressões sociais, nos fatos marcantes, nas etnias. Advém numa ótica do mundo visual, como um campo imagético, ritualístico ou simbólico. Nortear a uma criação testemunhal, que produz uma matéria da experiência, um vestígio. Mesmo que seja fixa, é algo que

traduz movimento, inserida num vínculo entre o visível e o invisível, o que se imagina, o transtemporal, a presença dos distantes, a verdade visual com a prática social. Essas generalidades que norteiam a memória coletiva de um determinado período, podem servir de meios para obter uma compreensão de um período histórico abordado em sala de aula. Por meio da análise das memórias é possível ter um entendimento da circunstância que está colocado/proposto/estabelecido.

A escola pode apresentar os objetivos das propostas, a disposição de uma síntese dos diferentes momentos, assim como elencar os fatos mais expressivos nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. O professor é peça fundamental para criar momentos/situações de trocas de informações, incentivando a construção de relações das experiências, enfrentamento, possibilidades e de mudança e concepções históricas. As temáticas ocupam uma função importante no processo ensino-aprendizagem, nos fundamentos, na distinção, na conformidade e no contexto histórico em que as incertezas sociais se inserem.

As temáticas ao mesmo tempo não abrangem a sistematização dos fenômenos sociais historicamente estipulados, mas contêm situações inerentes aos valores culturais, socioeconômicos e políticos. A pluralidade cultural aprofunda-se no contexto escolar às experiências individuais e coletivas. As experiências cotidianas tornam-se essenciais para uma possível percepção das vivências do dia a dia individual e coletivo. A pluralidade adentra num contexto de eventos que se sobrevêm, da integração do passado como fonte de direção, conferindo um sentido de identificação/significação e na intermediação da representação social/cultural, que produz uma sequência na sedimentação da experiência humana. Pode ser considerada como uma fonte de uniformização, como um ponto de referência, que passa a exercer uma força reguladora da vida coletiva, que indica condutas e produz uma representação às formas de organização social.

A pluralidade cultural, revela seu papel na disposição a uma realidade com o poder, a construção de suas personificações, com as simbologias materializadas em seus rituais, em seus signos, nos aspectos políticos/econômico-sociais/culturais, com imagens, nas suas

ideologias e no processo de uma socialização, nas crenças e no consenso social, e nas suas demonstrações/representações.

As personificações promovidas historicamente pressupõem que o imaginário coletivo e o real transitam para uma simbologia e significações contidas nos mitos, no poder e no pertencimento cultural, que está ligada à memória coletiva. O imaginário fornece significações que carecem do passado como as tradições, crenças, identidades, cultura, valores e imagens que estão relacionados. Bosi evidencia que “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios” (2010, p. 53). A partir de afinidades e divergências de ideias da pluralidade cultural que a envolvem, não é incomum, mas a contemporaneidade, a memória e a tradição podem coexistir num espaço em que a velocidade das informações excede o passado.

### **A escola e seu papel com a pluralidade cultural**

O princípio educativo, sob a ponto de vista da pluralidade cultural viabiliza acreditar que os valores sociais e culturais podem ser produzidos no currículo escolar. Através de procedimentos educativos, a escola pode difundir as contribuições socioeconômicas e culturais de múltiplos grupos. Entender os valores socioculturais por meio de atividades pedagógicas permite perspectivas de uma educação mais democrática, “[...], a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade como direito” (BRASIL, 1998, p. 69).

A ação pedagógica tem o papel de desempenhar e valorizar a pluralidade cultural, além de auxiliar a convivência harmoniosa e pacífica entre os sujeitos que integram os grupos sociais. Lidar com pluralidade cultural em sala de aula acarreta inúmeras indagações e provocações e ao mesmo tempo permite uma discussão de saberes sociais e culturais, que favorece para a formação do cidadão. A pluralidade cultural faz menção ao conhecimento e ao enaltecimento de características étnicas e culturais dos múltiplos grupos sociais que circundam o território nacional. As diferenças socioeconômicas e à

crítica às relações sociais proporcionam compreender que o Brasil é complexo e multifacetado (BRASIL, 1998).

Abordar temas como a pluralidade cultural na escola, nos evidencia para o reconhecimento das multiplicidades, das diversidades, das heterogeneidades e das especificidades, que no Brasil abre uma série de multifacetamentos de contradições de divergentes grupos. Resigná-las ou mesmo ponderá-las, se torna um processo crucial no interior do sistema educacional. O reconhecimento muitas vezes não é nada fácil, pois, o contemporâneo, o diferente, os múltiplos, o diferenciado, o divergente nem sempre magnetiza, encanta, atrai. A pluralidade cultural pode surpreender, desafiar, fomentar, despertar novas perspectivas e até rever as práticas, ações, metodologias, opções, valores e condições de compreender e entender a pluralidade cultural. O reconhecimento pode ocorrer e acarretar uma ruptura com formalismos, mesmo sem superar velhas convicções.

As execuções de projetos educacionais que trabalham com a pluralidade cultural nas escolas, instigam a interpretar e reinterpretar os valores socioculturais e que foram sócio-históricos e culturalmente aprendidos. As metodologias pedagógicas produzidas possibilitariam atingir frutos pertinentes na vida social, intelectual, política e cultural das pessoas. A escola tende a ser propensa a essa valorização social, cultural, identitária e de uma política cultural. A pluralidade cultural é complexa, multifacetada, que se movimenta em direção à organização e recriação dos métodos pedagógicos que ocorrem com base na conexão educativa, estabelecida entre os sujeitos de aquisição.

A escola possui dificuldades em proporcionar o reconhecimento de uma pluralidade cultural, como parte específica de sua identificação e como forma de pertencimento diante da riqueza cultural, e de sua representatividade. A escola tem a função de fomentar o debate e procurar superar quaisquer formas de discriminação, além de valorizar o percurso de cada grupo. As teorias e as políticas de educação é a conjectura para assimilar sobre a função da escola e dos educadores, em relação à pluralidade cultural presente na sociedade.

É crucial que a escola seja a interlocutora e possibilita que o aluno reconheça a existência de diferentes interpretações do passado, de culturas, que estão em frequente movimentação. Essa metodologia representa a forma de convívio de como se percebe o mundo social da

atualidade (GIL; VARGAS, 2012, p. 115). O professor possui papel fundamental, oportunizando o favorecimento da liberdade de expressão e iniciativa do aluno, auxiliando o aluno na sua iniciativa (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2009). É imprescindível que a escola se incline para uma educação que proporciona um espaço que oportunize um debate sobre as diversidades culturais, o desenvolvimento das competências, condições de leitura, escrita e a problematização, mensurando as informações e metamorfosear em conhecimento.

O professor é um instrumento para o qual o aluno, no decorrer de suas experiências, construa seu conhecimento e organize suas próprias indagações sobre as multiplicidades. A escola estabelece relações afetivas e sociais que têm colaborado para a formação dos cidadãos. Há um forte entendimento entre os educadores para proporcionar um ambiente que permita uma socialização do conhecimento.

A teoria de uma educação multicultural visa a responder adequadamente a essa questão, levando em conta a diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico a democracia. Propõe-se instaurar a equidade e respeito mútuo, superando preconceitos de toda a espécie, principalmente os preconceitos de raça e de pobreza (os excluídos da escola são principalmente os negros e pobres). Sem esses princípios não se pode falar em educação para todos ou de melhora da qualidade de ensino (GADOTTI, 1992, p. 20-21).

A educação com um olhar pluricultural, rivaliza o desafio de manter a similaridade entre uma cultura local, regional ou de uma localidade específica. Esse entendimento implica na equidade de possibilidades, principalmente, das camadas menos favorecidas. Gadotti expressa que a educação multicultural deve viabilizar uma conversa sobre a complexidade gerada pela pluralidade cultural, além da urgência do poder público proporcionar uma educação democrática (1992, p. 22). A escola nesse processo tem a função de abrir perspectivas, para proporcionar o entendimento de múltiplas culturas, habilidades, aptidões, capacidades, saberes, competências, linguagens, expressões. São multifacetamentos de situações de possibilidades que a escola pode oportunizar, mediar/intermediar, interpor-se sobre sociedade pluralista e interdependente.

## O divergente na complexidade cultural

Os diferentes estudos da pluralidade cultural possibilitam a construção de uma identificação individual e coletiva, à medida que se agrega diferentes conhecimentos sob a dimensão do divergente, ou de culturas/valores em diferentes momentos históricos. A pluralidade cultural pode discutir temas substanciais, que podem estar inseridos em aspectos de inflexibilidade. A pluralidade sugere refletir sobre as diferenças, a variedade, a divergência, a discordância de temas distintos. O convívio com diferentes culturas proporciona a expansão de conhecimentos e de valores culturais de divergentes grupos além de contemporizar perante a essas diferenças.

A grande dificuldade da escola é lidar com a valorização da pluralidade como parte da expressividade social, suplantando qualquer tipo de separação de grupos que compõem a sociedade. A escola transmuta-se num local onde a pluralidade cultural trabalhe com a convivência, em igualdade dos diferentes. Essa convivência baseada na contemporização, na aceitação as diferenças permitem que o divergente seja aceito pela sua peculiaridade. A pluralidade cultural percorre por meio de períodos históricos as concepções coercitivas do Estado, a idealização e a realização de projetos ideológicos, os enfrentamentos hegemônicos, a utilização midiática das informações, as instituições sociais que se apresentam sobre o divergente. Esse cenário se fez presente na metodologia de desenvolvimento e de reconhecimento dessas diferenças.

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquelas que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade – ou as identidades, seria melhor dizer – é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constituído do Eu, com o qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do

espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1998, p. 123).

O entendimento das generalidades da pluralidade cultural como preceito educativo leva, portanto, ao alcance de valores sociais e culturais do divergente, não de forma classificativa, mas de relação social e convívio social. É primordial que ocorra a integração de novos conceitos, novas condutas pedagógicas que permitem novos entendimentos de relações sociais, de maneira que haja clareza dos temas abordados. É crucial que ocorra um diálogo para pensar no divergente, na peculiaridade e nas multiplicidades que viabilizam fomentar aprendizagens mútuas de desconstrução/reconstrução, oportunizando diversos campos de saberes. Essas metodologias envolvem possibilidade de mudanças e aceitação.

Os obstáculos em aceitar o divergente como iguais são de tal dimensão, que passam pelo argumento a distanciamento ou a aceitação, ao reconhecimento mútuo, dos sujeitos ou dos grupos, de suas relações sociais. A idealização e a perspectiva levam a considerar uma notória visão no contexto de repensar o divergente como uma nova configuração social.

O entrecruzamento de ideias e noções, pelo ângulo crítico e interpretativo, é um ponto de passagem importante para repensar a emergência do outro na configuração da nova esfera do ordenamento social. A partir da elevação do “outro” à categoria central para pensar os procedimentos pedagógicos, é redimensionado o tratamento dado à história do conhecimento, tornando mais sensíveis as experiências de não reconhecimento e contribuindo, assim, para abordar a crise da ideia de formação, como algo que não mais se sustenta por si só, porque perdeu as suas referências fixas (TREVISAN, 2014, p. 21).

A diferenciação do divergente pode elevá-lo a uma transformação, suscetível aos ensaios de experiências de não reconhecimento, ocorrendo, uma inconstância na formação de suas convicções. A pluralidade de convicções culturais não faz referência somente ao divergente, mas também entre as individualidades. A argumentação está

na discussão, na controvérsia, no debate, nas considerações que favorecem o debate sobre a riqueza da pluralidade cultural.

As divergências/semelhanças e confrontações estão no fato de uniformização ou de formalismos vigentes por cercanias dos grupos ou pela aproximação de um cenário mundial. A observação da pluralidade cultural transpõe as convivências estabelecidas entre os grupos sociais e as relações de domínio. Os padrões e os valores são mediadores dessas relações e não pode ser considerado um advento pensante independente, pois abrange elementos, sentimentos, das múltiplas identidades culturais. Essas generalidades dividem, integram e que interagem uns com os divergentes, mas com um princípio de convívio e reconhecimento cultural. Os pontos de vistas simbólicos, sociais, econômicas, culturais do divergente pode ser atribuído a uma construção sócio-histórica mergulhada no prisma cultural.

A divergência cultural, atinge o desafio de empreende a prática de intermediar, respeitar e de reconhecer o divergente. É essencial propiciar um exercício de flexibilidade e compreender que as heterogeneidades também ocorrem com a coexistência com o divergente. Um elemento para se ter uma harmonia multifacetada sobre a pluralidade cultural, é a educação. A educação está singularmente relacionada as ações socioculturais dos sujeitos.

A educação é uma metodologia importante para exercer a mediação do conhecimento de sistemas simbólicos, sócio-históricos e culturais, por meio das convivências sociais. A pluralidade cultural é multifacetada e há necessidade de compreender a riqueza da multidimensionalidade da cultura. A centralização das convicções sociais, políticos, econômicos e culturais no desenvolvimento dos sujeitos são preceitos que regem a relação entre a educação e a cultura. As estruturas de uma identidade baseada na flexibilidade das diferenças na isonomia de oportunidade devem simbolizar, representar, revelar e integrar sendo o início de uma educação pedagógica que prima o enfrentamento e o combate das desigualdades. Esses princípios podem estar associados com a contemporização e na equivalência de oportunidade, ressalta-se que a movimentação e a mobilização de grupos sociais têm se desenvolvido como uma fonte capaz de restabelecer ou mesmo de conservar o entendimento por meio de experiências e pelas lutas democráticas de afirmação.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1998, p. 121).

Os sujeitos produzem suas capacidades, conhecimentos, experiência, seus saberes e suas competências e muitas vezes reinventam suas relações. A peculiaridade desses grupos, sujeitos sociais, talvez seja resultado da diferença da pluralidade cultural. A multiplicidade cultural é muito grande, com características regionais acentuadas. As variações de uma multiplicidade cultural norteiam paradigmas e cadências numa sociedade.

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1998, p. 125).

A proximidade com a pluralidade cultural, demonstra que contém várias facetas, múltiplas aparências, características ou atributos que remete à uma gama de fatores como a etnia, povo, identidade, subjetividade e representação. A pluralidade está interligada e é essencial por permitir que as diferentes formas de pensamento promovam uma multiplicidade de ideias. A pluralidade cultural aborda sob paradigmas, ou seja, sabe lidar e aceitar a diversidade, do divergente. A sociedade cria mitos de como lidar e aceitar as diversidades, pois explicita uma sensação de intolerância em relação ao diverso.

Refletir sobre a pluralidade cultural acarreta em aceitá-la a partir de uma manifestação cultural, no plano do simbólico e da representação. As políticas de pluralidade devem ser a cerne para uma metamorfose sociocultural e uma alternativa de simultaneidade

equilibrada, com respeito à diversidade. Mediar sobre a pluralidade cultural e inserir o divergente nesse processo, implica em ultrapassar as divisas da tolerância e construir convivências sociais norteadas no respeito ao divergente. O plural, o diversificado é fundamental e necessário. A pluralidade cultural e o multifacetamento do divergente decorrem de uma afirmação como sujeito num espaço social, e sua não aceitação promove uma discriminação, uma hostilidade e uma intolerância ao divergente.

### **Para encerrar...**

A pluralidade cultural, pode estar cercada por preferências que permite frequentemente, refletir os valores políticos, sociais e culturais de entendimento do “outro”. A não compreensão desse princípio exprime, ao mesmo tempo, assimilar os saberes e a cultura com elementos da produção sócio-histórica em determinada sociedade. A pluralidade de culturas, provoca um estímulo à percepção do saber, do poder e do reconhecimento, bem difundidos e empreendidos no âmbito escolar. A escola insere práticas pedagógicas que concede a abertura para uma discussão relativa as generalidades da pluralidade cultural, dos valores sócio-históricos, políticos e culturais das relações sociais. A aprendizagem através de diferentes elementos culturais estabelece, um aspecto ético, moral e educativo diante do divergente.

Demanda de uma educação que não favoreça apenas os sujeitos devido as suas diferenças, mas que viabilize reflexões e práticas e que contemple o outro em sua multiplicidade. A escola exerce uma função crucial nesse processo. A escola como uma organização, promove, gera e reproduz a cultura ocidental, baseada no individualismo bem como na negação do outro, ou seja, da multiplicidade. Para que o outro se revele é preciso indentificá-lo e ressignificá-lo, além de superar a lógica da exclusão. Necessita quebrar paradigma que são impostos e que dificultam as relações com o outro e com a diversidade.

Muitos grupos estiveram envolvidos em conflitos sociais, mas, por outro lado, constituíram relações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas entre eles e entre diferentes grupos étnico-culturais. Nesse âmbito, precisam ser compreendidos dentro de seus contextos históricos e das relações que estabeleceram historicamente. A dificuldade em reconhecer a divergência muitas vezes, é atribuída às

representações preconceituosas, pelo fato de não reconhecer o diferente. Essas concepções vão além das relações interpessoais e se materializa nas instituições sociais, como na escola. Reconhecer e valorizar as formas históricas e modo de vida cultural do “outro” pode ser uma das tarefas que a escola pode desempenhar.

Portanto, convém evidenciar a importância de valorizar a pluralidade cultural, de desenvolver atitudes de respeito para com às pessoas e grupos que a constituem. Reconhecer pluralidade cultural como um direito, e entender que cada grupo contribuiu no desenvolvimento de construção de identificação, promovendo uma simetria sem discriminação às diversidades culturais.

## Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. 16ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação de transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a História: metodologia do ensino da História*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. VARGAS, Dóris Bittencourt. *Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. *Ensino de História e Experiências: o tempo vivido*. São Paulo: FTD, 2009.

TREVISAN, Amarildo. *Reconhecimento do outro: teorias filosóficas e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

# A IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE DA DISCUSSÃO E INCORPORAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA

*Deoneci Salete Bisolo Schutz<sup>1</sup>*

*Paola Bisolo Schutz<sup>2</sup>*

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”  
(FREIRE, Paulo)

## **Introdução**

Sabe-se que um dos primordiais papéis da escola está em preparar o jovem, criança e adolescente para o mercado de trabalho, é importante ressaltar no entanto, que os valores humanos, sociais e culturais são tão primordiais quando visto que são esses que influenciam para a formação de caráter, ética e conseqüentemente a cidadania. Assim, está se preparando o jovem não apenas para o concorrido mercado de trabalho, mas também, para o desenvolvimento e principalmente para a vida.

Assim sendo, a introdução de um ensino baseado nos direitos humanos é essencial para que as crianças, jovens e adolescentes aprendam desde cedo a conviver e, mais importante do que isso, respeitar tudo e todo o tipo de diferenças, sejam elas, sociais, étnicas, culturais etc.

---

<sup>1</sup> Especialista em Metodologia do Ensino de História (Uniassevi) e em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (Uniassevi), licenciada em Filosofia com Habilitação em Sociologia e Psicologia Geral pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas – PR. Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: deone@edgarschutz.com.br

<sup>2</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário FAI. E-mail: pa\_schutz@hotmail.com

O Brasil é um país com abrangente cultura, cor, credo e diversidade em seu mais amplo sentido possível, entretanto nem sempre conviver com o considerado “diferente” é uma tarefa fácil. Desse modo, a inclusão de políticas que incluam toda a diversidade e seus devidos direitos é essencial e primordial.

Por vezes, no convívio familiar a criança aprende e convive apenas com uma única forma de cultura, religião e crença, mantendo-se afastada de todas as demais experiências culturais e seus respectivos valores. Neste sentido é dever da escola e dos professores abrir espaço para discussões relacionadas aos direitos fundamentais com os alunos, afim de que os mesmos tomem conhecimento da existência e da importância de tais direitos na sociedade.

Desse modo, a educação baseada em valores humanos se torna cada vez mais primordial em um mundo que diariamente passa pelas construções de novos valores e paradigmas, buscando uma reflexão sobre as ações humanas e o seu impacto em diferentes áreas (JANEIRO, 2012)

Em suas práxis o homem é considerado um ser gregário em seus hábitos, valores e costumes. Dessa maneira, o desrespeito aos direitos humanos é visto em todo o nosso entorno quando desrespeitamos as diferentes classes sociais, raças, gênero etc. Ao Estado cabe a criação de políticas para a construção de direitos fundamentais para que haja um equilíbrio social e individual.

Nesse sentido, esse artigo busca trazer uma profunda reflexão a respeito de como é tratada a educação atual e qual seria a importância de implementar os direitos humanos fundamentais desde cedo em sala de aula, com objetivo de formar cidadãos que lutem pela paz social e saibam, acima de tudo, pregar o respeito e a igualdade.

Portanto, a escola não colaboraria apenas para uma educação voltada a um hierárquico, exigente e competitivo mercado de trabalho, mas também para a vida, numa educação humanizada que forma o caráter e personalidade e que vai muito além das paredes de uma sala de aula.

### **A relevância de um ensino humanizado**

Quando se discute a questão dos direitos humanos no Brasil, tende-se a pensar nas chamadas “minorias sociais” tais como

mulheres, homossexuais, negros e cidadãos de baixa renda como algo a ser desprezado, algo de segunda classe, visto que o país está tornando-se cegamente hierarquizado (SILVA, RODRIGUEZ, 2013) é por isso que o Estado entra com seu papel de diminuir a desigualdade criada pela própria população.

A inserção dos direitos humanos nas diferentes séries da grade de ensino brasileira é um grande desafio, visto que tal assunto não se incluiu no currículo escolar e, por vezes, nem sequer é mencionado em sala de aula, ou, se for, é trabalhado de forma extremamente superficial, não recebendo o devido valor e reconhecimento.

Assim sendo, temos uma grande violação dos direitos humanos criada pela própria sociedade que é a violência contra as mulheres tanto, que estão crescendo nas estatísticas do dia a dia, violência física, psicológica, coerção, omissão, patrimonial, sexual, discriminação, enfim todos os tipos de violências, contra o idoso, isso mostra que a educação é um fator primordial para desenvolver os valores.

O fato é que os direitos humanos são essenciais para uma formação sociocultural do indivíduo, fazendo com que o mesmo tome consciência das mudanças ocorridas na sociedade e encontrem seu papel como cidadão de um Estado democrático de direito. (VALDAMERI, 2018)

A propósito, a luta pela igualdade e humanização dos direitos vem ocorrendo a séculos e ainda atualmente enfrenta inúmeras dificuldades para haver uma estabilização e efetivação dos direitos humanos fundamentais na sociedade. A propósito, no que consistem os direitos humanos e qual a importância do mesmo em nossa sociedade?

Segundo André de Carvalho Ramos “os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerados indispensáveis para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis para uma vida digna” (p. 29, 2018).

Afim de que a efetivação dos direitos fundamentais possa de fato ser concretizada é de suma importância que a discussão sobre os mesmos comece na escola, visto que é desta mesma que saem os profissionais do futuro, ou seja, os futuros cidadãos.

Para que haja cidadãos conscientes de seus direitos e do dever de respeitar e colocar em prática seus deveres é primordial que as

crianças possam vivenciá-los constantemente em seu cotidiano, o que, muitas vezes não ocorre apenas com a educação vinda de casa, na qual de modo contínuo a criança é submetida a apenas uma forma de ver a cultura, etnia, inclusão social e moral, o que acarreta em uma imensa dificuldade de compreender e aceitar o próximo, considerado “diferente” e a sua cultura, etnia, sexualidade, cor, gênero do jeito que o mesmo é.

O homem em sua dimensão social e política, tem na sociabilidade uma tendência para o convívio com os demais e poder trocar suas experiências e também suas ambições. A sociabilidade e a politicidade são duas características fundamentais do ser humano. Como já diz Aristóteles, “O homem é, por natureza um animal político” e, conseqüentemente sociável. (MONDIN, 1980)

Diante dessas situações, o papel da escola seria inculcar as diferenças como parte de nosso cotidiano, algo normal a ser respeitado e tratado como igual, de modo a honrar o previsto na Constituição Federal.

O ensino humanizado agrega em muito mais do que apenas respeito, agrega valores, caráter, ética ao ser humano. Mészáros afirma em sua obra “A Educação além do Capital” que “ A educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”, sendo que o mesmo pode ser aplicado a estudantes que aprendem desde cedo a importância de lutar pelos seus direitos fundamentais e os do próximo, de modo a tornar-se um cidadão consciente de seus próprios valores e a de seus semelhantes.

Mészáros ainda em sua obra “A educação para além do capital” disserta sobre a educação de forma profunda “educação não é um negócio, é criação, educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida [...], com pensamento focado na sociedade tendo como parâmetro o ser humano. Exige assim a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição, seus fundamentos.” (p. 9, 2008)

A tarefa educacional é de transformação social ampla e emancipadora que faz a diferença, trazendo grandes mudanças e transformação do educando para que ele assuma lideranças, e possam acreditar em si mesmo, de modo a obterem capacidade para

assumirem cada vez mais responsabilidades em tarefas importantes ao bem comum.

A pesquisadora e educadora portuguesa Ariana Cosme, doutora em ciências da educação defende a importância de uma Base Nacional comum curricular, que não seja “conteudista”, mas que seja uma “base nuclear inteligente, que permita um trabalho maior de grupos e que possibilite a ampliação do que é ser cidadão brasileiro” (COSME, 2016).

De acordo com essa perspectiva, a base comum curricular deve englobar muito mais do que apenas conteúdos e matérias como português, matemática, geografia etc, é claro que todas essas matérias são importantes para produzir uma educação de qualidade para o cidadão. Mas não são suficientes para que haja o desenvolvimento dos seres humanos mais críticos que possibilite o crescimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura para o futuro. Portanto é necessário um trabalho feito de maneira diferenciada, inteligente, que não apenas ensine os alunos a ler e a escrever, mas também a pensar, interpretar e pôr em prática os ensinamentos passados em sala de aula. Porém precisamos formar o aluno integralmente e fazer com que ele se aproprie, compreenda e possa modificar o mundo.

Ainda é necessário ressaltar os valores universais que, ao serem postos em prática contribuem de forma imprescindível para a democracia e a cidadania, de forma com que facilita a inclusão da escola com a comunidade.

Ao entrar em contato com os seus direitos e deveres, o aluno passa a ser uma pessoa mais empoderada e ativista, isso significa que o mesmo poderá compreender muito melhor as questões políticas e sociais que se passam em seu país, além de abrir oportunidades para que o mesmo possa opinar e discutir política de forma saudável.

### **Direitos humanos na formação de uma sociedade ética**

As inclusões dos direitos humanos nos meios de ensino influenciam muito mais do que apenas os alunos em ambiente escolar. A educação humanizada é uma educação para a vida e influencia diretamente na criação de pessoas, profissionais e cidadãos éticos e

preparados para enfrentar qualquer tipo de situação lidando com as mais diferentes culturas e etnias de maneira natural e respeitosa.

Todos os dias vê-se no meio social indivíduos cometendo abusos de direito contra o próximo e suas diferenças. Tais abusos são efetuados como uma forma camuflada de “honrar” sua própria cultura, religião etc. Desse modo o homem esquece que o “outro, o “diferente” também possui sua cultura, raça, gênero, religião e demais aspectos ideológicos e políticos que não apenas podem, mas devem ser ao mínimo respeitados. “Educar uma pessoa apenas no intelecto, mas não na moral, é criar uma ameaça a sociedade” (ROOSEVELT, 1899)

O cidadão que é influenciado a conhecer e desenvolver aspectos humanitários e sociais, bem como colocar de lado as diferenças e focar na empatia, colocando-se no lugar do outro e de suas possíveis dificuldades diárias, passará a tratar a todos de forma mais honrada e respeitosa, evitando situações em que religião, raça, gênero e outros aspectos são usados como faceta para incentivar o ódio e a violência.

Os direitos humanos estão diretamente ligados a um sentido de ética, o que significa que um ser humano que teve acesso à aprendizagem humanizada e ao entendimento dos direitos humanos fundamentais tem também maior possibilidade de tornar-se um cidadão que trabalha em prol do bem ao próximo, colocando em primeiro lugar valores morais como a vida, paz, justiça, dignidade humana, democracia e desenvolvimento no amplo sentido da palavra.

Deve-se ressaltar também que o direito a tais valores é universal, ou seja, não está restrito a apenas uma determinada parcela da população. Porém, o aluno envolvido desde pequeno com as questões humanitárias constrói a habilidade de compreender que acima de tudo, todos os cidadãos devem ser tratados de maneira igualitária, tanto perante a lei quanto a sociedade, independente de classe social, etnia, cultura ou demais aspectos antropológicos.

Apesar dos direitos humanos e a ética serem predominantemente associadas a um coletivo de seres humanos, também é possível afirmar, que estes mesmos são essenciais para um lado individual de cada cidadão, conhecendo e aprendendo a aceitar e respeitar o ser humano e suas diferenças exatamente da maneira como elas são. Poderá também haver um conhecimento pessoal no sentido de redescoberta de quem somos como indivíduos e cidadãos. Privar-se do

conhecimento relacionado aos direitos humanos básicos e fundamentais significa uma privação ao conhecimento da cidadania e democracia.

Portanto, cabe ressaltar o significado e o sentido dos valores éticos e os valores morais dos grandes mestres da filosofia como Sócrates, Platão e Aristóteles. A palavra “ética” vem do grego *ethos*, que até o séc. VI Ac, significava “morada humana”. A expressão *domus*, em Latim, é uma tradução do grego *ethos*. *Ethos* é o lugar onde habitamos. *Ethos* também significa “marca” ou “caráter”. A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. É um princípio que não pode ter fim. (CORTELLA, 2013)

Desde os primórdios o homem foi e continua sendo objeto de estudo, “conhece-te a ti mesmo” célebre frase de Sócrates. Significa, conhecer a si mesmo para haver uma boa convivência humana para consigo e para com a sociedade. O caráter é se importar com aquilo que a gente faz e pensa. É o conhecimento e crescimento horizontal e vertical, ou seja, para o homem e para Deus.

Mario Sergio Cortella, faz uma importante reflexão em seu livro “Qual é a tua obra?” Ele questiona: Quero? Devo? Posso? Três perguntas de extrema importância para cuidarmos da coletividade. É inadmissível falar em ética se a gente não pensar em convivência. Afinal de contas o que é ética? É a que delimita as fronteiras da nossa convivência. Seja em todo o lugar onde estamos em casa na escola no convívio social e no trabalho. São os princípios e os valores para um bom convívio humano. (CORTELLA, 2013). É inadmissível achar normal as situações deploráveis a qual o país passa, é necessário preparar as pessoas com responsabilidade, caráter e que tenham atitudes e acima de tudo: valores.

### **Considerações finais**

A discussão em relação aos direitos humanos e sua implementação na educação é algo extremamente relevante, mais do que isso, um direito do cidadão. A educação e os direitos humanos são dois temas indissociáveis, de modo que a escola como provedora do acesso ao ensino tem o dever de promover espaços para debates, e trabalhos práticos relacionados aos direitos fundamentais.

Uma educação voltada aos direitos humanos é uma educação voltada a um novo modo de pensar, o pensar a sociedade criticamente não apenas superficialmente, uma maneira a qual o indivíduo possua habilidade e argumentos para externalizar seus direitos e suas vontades de modo que realmente possa fazer uma diferença em uma sociedade completamente baseada na hierarquia entre diferentes classes, gêneros, sexos, cores e etnias.

Lutar pela igualdade nem sempre é fácil, na realidade, na maioria das vezes é o caminho mais difícil que se pode escolher seguir, porém é necessário que essa união de forças aconteça para que uma mudança realmente possa ser efetivada. Nesta linha de raciocínio, o primeiro caminho sem dúvidas é através da educação.

Somente por meio da educação é possível encontrar mecanismos capazes de transformar um meio social, se os meios educacionais não se transformam ou se atualizam ao tempo, tende-se então a continuar havendo uma sociedade completamente misógina ao invés de empática, o que significa regredir séculos e séculos no tempo, para épocas às quais os direitos humanos eram quase inexistentes, ou quando existiam, eram completamente ignorados ou desvalorizados.

## Referências

CORTELLA, S. Mario. **Qual é a Tua Obra?** inquietações propositivas, sobre, liderança e ética. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSME Ariana. **Base comum curricular ampliar a noção do que é ser cidadão brasileiro.** Profissão Mestre, Curitiba: Humana Editorial, 198, março, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Paz e Terra, 2003.

JANEIRO, Cássia. **Educação em valores humanos e EJA.** Inter saberes, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital:** nova edição ampliada. 2ª ed. Boitempo, 2008.

MONDIN, Batista. **O homem quem é ele?** elementos de antropologia filosófica. 7ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 5ª ed. Saraiva, 2018.

SILVA, Felipe Gonçalves. RODRIGUEZ, José Rodrigo. **Manual de Sociologia Jurídica**. 7ª ed. Saraiva, 2016.

VALDAMERI, Daiane Soares. **Direitos humanos e educação: a construção de uma cultura democrática**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/66343/direitos-humanos-e-educacao>>.

Acesso em: 29, jan, 2019.



# A GARANTIA DOS DIREITOS E DA CIDADANIA PELO VÍES DA ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS URBANIZADOS

*Tarcisio Dorn de Oliveira<sup>1</sup>*

*Igor Norbert Soares<sup>2</sup>*

*Luis Gustavo de Melo Atkinson<sup>3</sup>*

*Geovane Schulz Rodrigues<sup>4</sup>*

*Matheus Mendonça da Rocha<sup>5</sup>*

## Considerações Iniciais

Cada cidadão possui direitos e deveres diante da sociedade a qual faz parte e que nela participa, desempenhando suas rotinas diárias e exercendo seus direitos – como acesso à moradia, à saúde, à educação, ao trabalho, ao lazer e à livre circulação. Contudo, para que estes direitos possam ser exercidos de forma ampla e acessível a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Líder do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: [tarcisio.oliveira@unijui.edu.br](mailto:tarcisio.oliveira@unijui.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: [igor.soares@unijui.edu.br](mailto:igor.soares@unijui.edu.br)

<sup>3</sup> Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista PROAV/UNIJUÍ. E-mail: [atkinson.gustavo@hotmail.com](mailto:atkinson.gustavo@hotmail.com)

<sup>4</sup> Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista PROAV/UNIJUÍ. E-mail: [geovanesrodrigues@hotmail.com](mailto:geovanesrodrigues@hotmail.com)

<sup>5</sup> Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista PROAV/UNIJUÍ. E-mail: [matheusdarocha010@gmail.com](mailto:matheusdarocha010@gmail.com)

todos, deve-se garantir e respeitar alguns princípios como a independência, a autonomia e a dignidade de forma coletiva e individual.

A cidade apresenta-se como palco, em que diferentes atores desempenham diferentes papéis, desfrutam dos mesmos espaços e lutam pela garantia de seus direitos. Os processos de transformação se desenvolvem de forma vagarosa, principalmente quando se trata do reconhecimento dos direitos individuais de cada cidadão. Nesse sentido, a acessibilidade pelo viés da inclusão social, destaca-se como um direito de todos, capaz de promover mudanças e transformar não apenas as cidades em lugares melhores de se viver, mas, bem como, transformar o cotidiano de todos que ali habitam. O exercício da cidadania, através da inclusão social, conforme aponta Pinsky e Pinsky (2013), é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei – em resumo: é ter direitos civis como direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila.

A acessibilidade permite a utilização dos meios urbanos de locomoção e garante o direito à cidadania. Entretanto, devido a algumas barreiras presentes nos espaços urbanos, nem todos conseguem desempenhar seus papéis com autonomia, segurança e de forma igualitária. Indiferentemente de suas necessidades individuais, é notório que no dia a dia de muitos cidadãos possuem dificuldade à livre circulação imposta pela falta de acessibilidade, sendo esta, o resultado de um altaneiro e rápido crescimento urbano que não oferece infraestrutura necessária para garantir o bem-estar de todos e de todas.

Para a elaboração do presente artigo<sup>6</sup> foram realizados levantamentos bibliográficos desenvolvidos com base em material já elaborado. A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão sobre o tema abordado. Assim, o presente ensaio busca refletir a acessibilidade no meio urbano e o seu poder de transformação evidenciando que o processo de urbanização, sem o planejamento e a infraestrutura adequada, pode acarretar em

---

<sup>6</sup> Pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ) através do Projeto de Pesquisa - Espaço construído e inclusão social: levantamento e análise da acessibilidade da área urbana de Ijuí/RS

problemas sociais que podem ser vistos e sentidos por toda a sociedade, impedindo o exercício da cidadania para muitos e diminuindo a qualidade de vida destas pessoas.

## **Desenvolvimento**

No início das grandes revoluções industriais por volta da metade do século XVIII e início do século XIX na Europa, surgiu a necessidade de remodelar as grandes cidades para o trabalhador das fábricas, o que acarretou em uma das maiores e mais complexas mudanças nas cidades da época e o surgimento de um dos profissionais mais importantes, o urbanista. Durante estes períodos as cidades estavam enfrentando dificuldades enormes em manter a qualidade de vida da população, devido ao êxodo rural – vinda dos trabalhadores do campo para as cidades. A disposição dos espaços ficou em muitos casos a cargo da própria população que por meio destes assentamentos improvisados criaram cidades cheias de ruas estreitas e vielas que possuíam quase nenhuma acessibilidade ou mobilidade urbana.

Em uma tentativa de organizar esta sociedade em um ambiente capaz de suprir com suas necessidades, diferentes profissionais viram a necessidade de intervir. No entanto percebeu-se ao longo do tempo, que o arquiteto sempre foi o profissional que mais se aproximou de tarefas desta natureza, sendo que a partir desse instante ele não mais seria chamado apenas de arquiteto, mas, de urbanista também. Dentre todas as cidades da Europa, neste grande período, a cidade que mais se destaca em meio a esta mudança no paradigma urbano, é sem dúvida Paris – cidade que ficou conhecida por talvez a maior intervenção urbana da história. Georges-Eugène Haussmann também conhecido como o Barão de Haussmann foi o responsável por criar a Paris conhecida hoje, com suas avenidas largas, seus parques e sua malha urbana radial, que tinha como intenção fazer a cidade respirar tornando suas ruas principais artérias que de alguma forma lhe dava acesso a tudo.

Ao analisar esta cidade pelo olhar de um urbanista, percebeu-se que houve ao longo de sua concepção, a intenção de que a população tivesse acesso aos locais, ou seja, a acessibilidade também estava em pauta naquela época. No entanto a ideia de acessibilidade e mobilidade – diz respeito a todos – o que não foi o caso para muitos

trabalhadores de Paris que foram segregados da sociedade, pois o acesso a estes locais e ruas urbanizadas eram para poucos. Neste período o trabalhador era visto como aquele capaz de gerar renda e produção de capital. Enquanto isso, pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida eram constantemente ignoradas pela sociedade.

Com o passar dos anos, o predominate pensamento de exclusão foi se transformando em ideias e pensamentos que visam uma cidade sustentável e acessível para todos, e não mais vista como um empecilho para o crescimento e o desenvolvimento da sociedade, tornando-se hoje, através do urbanismo e do planejamento urbano, um padrão o qual todas as cidades tentam seguir em prol do desenvolvimento social e da própria cidade em geral.

Ao analisar os processos de urbanização no Brasil, pode-se perceber que apesar de ter sido colonizado quase que predominantemente por europeus, o desenvolvimento das nossas cidades seguiu de maneiras muito distintas, pois as cidades europeias tiveram seu desenvolvimento urbano ao longo de séculos enquanto no Brasil houve avanços significativos no urbanismo apenas no século passado, por tanto se comparado a cidades europeias que já existiam antes mesmo da colonização portuguesa no Brasil, pode-se dizer que o urbanismo brasileiro ainda está dando seus primeiros passos. Para Sá e Brito (1997) o urbanismo é considerado a técnica, a ciência e a arte de planejar a cidade, disciplinando seu crescimento, suprindo as necessidades básicas do homem. Logo, percebe-se o urbanismo como essencial para o desenvolvimento das cidades, pois através dele se busca um meio ambiente urbano saudável e acessível, garantindo a igualdade e a qualidade de vida para todos os seus habitantes.

A acessibilidade está diretamente relacionada a constituição das cidades. Se uma cidade inicialmente foi planejada com a intenção de ser acessível ela obviamente apresentará ao longo de sua malha urbana uma acessibilidade muito mais evidente e significativa do que uma cidade que surgiu de maneira espontânea – ou seja, sem prévio planejamento, o que é o caso da maioria das cidades brasileiras. Nesse sentido, o urbanismo tem papel muito mais importante do que apenas resolver problemas que poderiam ser evitados com um planejamento adequado. Para Souza (2001) o problema das grandes cidades, diagnosticado pelos urbanistas, é que primeiro as pessoas se

estabelecem nos espaços de maneira desordenada e somente depois os governos tentam levar até elas a racionalidade do planejamento.

A acessibilidade deve ser algo pertencente a cidade, não um problema a ser resolvido apenas quando necessário ao ver que quando um cadeirante tem dificuldades se deslocar da rua para a calçada de um parque. O urbanismo pede que uma rampa seja feita, mas porque já não fazer o parque e todos os seus arredores acessíveis? Neste aspecto o planejamento das cidades é fundamental para que a acessibilidade se faça presente, principalmente em locais públicos e para todos. Nesse viés, Souza (2001) salienta que uma cidade acessível é boa para cadeirantes, para deficientes visuais, para crianças, idosos e para os demais sendo dever do estado legislar principalmente nos espaços de uso público.

A acessibilidade trata da capacidade que o indivíduo possui de acessar algo ou algum lugar, isso significa a facilidade com a qual uma pessoa consegue ter acesso a um ambiente, seja ele público ou privado, rural ou urbano. Para Almeida, Giacomini, Bortoluzzi (2013) muitas são as barreiras arquitetônicas encontradas. Para ter uma cidade acessível a todos deve-se respeitar a diversidade física e sensorial entre as pessoas e as modificações pelas quais passa o nosso corpo – da infância à velhice.

As cidades devem possuir meios para que sua população possa ir e vir. Assim, a mobilidade urbana diz respeito ao meio de transporte com o qual o indivíduo chegará ao local desejado, tratando do direito que todos têm de se locomoverem pelo espaço construído e natural. Pensar mobilidade urbana é, portanto, pensar sobre como organizar os usos e a ocupação da cidade e a melhor forma de garantir o acesso das pessoas e bens ao que a cidade oferece, e não apenas pensar os meios de transporte e trânsito. A acessibilidade tem função principal de *garantir condições de acesso às pessoas com mobilidade reduzida e portadores de deficiência, garantindo autonomia e segurança*. **A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece** que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988).

A lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência a define como acessibilidade a *possibilidade e condição de alcance para utilização, com*

*segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).*

**Faz-se importante reconhecer que a referida lei**, sancionada em 2015 é a mais recente em âmbito federal, promovendo as condições de igualdade, liberdades e exercício dos direitos para as pessoas com deficiência, visando a cidadania e inclusão, alterando o conceito de deficiência, onde ela não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, e sim é o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, concluindo que a deficiência é o resultado da falta de acessibilidade, ela está no meio e não nas pessoas (BRASL, 2015).

**A Norma que define os aspectos relacionados às condições de acessibilidade no meio urbano é a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 9050, criada no ano de 1958, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a atualizada recentemente em 2015. Os parâmetros técnicos e critérios são estabelecidos por meio dela visando a correta implantação de projetos de acessibilidade proporcionando a inclusão e a segurança no uso de equipamentos, independente das limitações de mobilidade de cada indivíduo. Na referida Norma estão estabelecidas as questões de desenho universal, barreira arquitetônica, tecnologia assistiva, espaço para circulação de cadeiras de rodas, sinalização vertical e horizontal, rampas de acesso, plataforma elevatória, características de piso, informações em braile, banheiros acessíveis e estacionamentos (ABNT, 2015). A seguir apresenta-se um quadro com leis e normativas que abordam e regulamentam a temática em nível federa, estadual e local.**

Quadro 1 – Leis e normativas que abordam e regulamentam a acessibilidade

Legislação	Ano	Informações
<b>FEDERAL</b>		
NBR 9050 – Norma Brasileira Regulamentadora	1958	Atualizada pela última vez em 2015, esta Norma estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e

		equipamentos urbanos às condições de acessibilidade. No estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como: próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar necessidades individuais. Esta Norma visa proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos.
Constituição Federal da República Federativa do Brasil	1988	É a legislação maior que institui a promoção da acessibilidade no país, estabelecendo que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.
Lei nº 10.048	2000	As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário.
Lei nº 10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
Decreto nº 5.296	2004	Regulamenta a lei 10.048 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e a lei 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto nº 6.949	2009	Torna pública a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York.
Lei nº 13.146	2015	É a lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Lei nº 13.443	2017	Estabelece a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.
<b>ESTADUAL</b>		
Lei nº 13.320	2009	Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência.
Lei n.º 14.859	2016	Complementa a lei nº 13.320 alterando o art. 9º.
Lei n.º 15.179	2018	Complementa a lei nº 13.320 alterando o art. 32-A.
<b>MUNICIPAL</b>		
Plano Diretor Participativo do Município de Ijuí	2016	Institui o plano diretor e consolida a legislação urbanística; revoga legislações que menciona, e dá outras providências. É um importante instrumento regularizador de diversas questões, como o parcelamento do solo, cobranças de impostos e também da correta implantação de projetos de acessibilidade.

Fonte: Autores (2019).

Analisando a perspectiva cronológica das leis pertinentes ao tema, percebe-se, como aponta Guarinello (2013), que a cidadania está atrelada às lutas diárias para a conquista de direitos e difundida em uma concepção de igualdade diante da diversidade dentro de uma sociedade reforçando que:

[...] a cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e, significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que está se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro (Guarinello, 2013, p.46).

A inclusão social, portanto, é o exercício dos direitos e deveres por todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais. A cidadania engloba diferentes formas de identificação, tanto de grupos sociais quanto de pessoas entre si, sendo capaz de transformar as cidades em lugares melhores de convivência, contribuindo para um planejamento mais sustentável e atendendo a sociedade em toda a sua pluralidade. Diante da multiplicidade de entendimentos que a cidadania permeia, pode-se destacar que a mesma, nada mais é do que ser um cidadão livre, ter direito à vida e a prática de seus deveres como cidadão, participando do enredo social construindo seu futuro.

### **Considerações Finais**

A acelerada expansão urbana trouxe consigo muitos problemas no âmbito da acessibilidade e mobilidade. Os diversos decretos e leis estabelecidos, sejam federais, estaduais ou municipais, surgem para regularizar e auxiliar na correta implantação da acessibilidade, visando qualidade de vida e assegurando, principalmente o direito de ir e vir a todos. Infelizmente não é necessário procurar muito para encontrar problemas e averiguar o não cumprimento destas legislações. Devido à falta de fiscalização e regularização dos órgãos competentes, muitos projetos ignoram a acessibilidade ou são realizados erroneamente.

A mobilidade urbana deve expressar a forma de como os indivíduos se locomovem pelas cidades, ligando-se diretamente com a acessibilidade, pois para se ter acesso aos locais é preciso primeiramente fazer uso de algum meio de locomoção. Seja a pé ou com veículos os acessos se fazem por vias públicas e as mesmas devem estar nas condições adequadas de acessibilidade. Por tanto não há como tratar da acessibilidade sem a mobilidade, seja ela feita a pé, de carro, transporte público ou cadeira de rodas – a população precisa de acessos adequados. A mobilidade e a acessibilidade são peças fundamentais no planejamento digno das cidades.

Com a evolução das últimas décadas nota-se avanços realmente significativos na área da arquitetura e urbanismo, tanto em tecnologia quanto na maneira como o arquiteto urbanista interfere na sociedade, dentre estas diferentes formas de intervenção, sem dúvida, o estudo da acessibilidade tem papel fundamental no que diz respeito ao

desenvolvimento e planejamento urbano das cidades, ao proporcionar acessibilidade à população, o profissional assume influência sobre a relação deste cidadão com os espaços urbanos, garantindo assim, a inclusão social de seus cidadãos respeitando suas limitações e sua diversidade.

Ao analisar a acessibilidade, de forma ampla, a mesma não representa apenas a capacidade do indivíduo de ter acesso aos espaços urbanos, mas também as diferentes maneiras com as quais este mesmo indivíduo se relaciona com estes espaços. Desta maneira pode-se entender que acessibilidade é fundamental para que a cidade possa fluir adequadamente, garantindo assim, o seu desenvolvimento. Uma cidade acessível é uma cidade para todos. É através da inclusão social e a partir da garantia de espaços acessíveis que os direitos são exercidos, buscando um meio ambiente urbano mais saudável em todas as suas esferas e abrindo caminhos para uma sociedade mais democrática. É preciso entender a acessibilidade como um exercício à cidadania propiciando a inclusão social de todos.

## Referências

ALMEIDA, E. P; GIACOMINI, L. B; BORTOLUZZI, M. G. Mobilidade e Acessibilidade Urbana. In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL DE CONSTRUÇÕES SUSTENTÁVEIS, 2013, Passo Fundo. **Anais [...]**. Passo Fundo: [s. n.], 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. 3.ed. Rio de Janeiro, 16 p. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei N° 6,949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei N° 10.048, de 08 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm). Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei N° 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência).** Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm). Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei N° 13.443, de 11 de maio de 2017. **Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.** Brasília, DF, 11 maio 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13443.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13443.htm). Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2013.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Plano Diretor. **Institui o Plano Diretor Participativo do Município de Ijuí, consolida a legislação urbanística; revoga legislações que menciona, e dá outras providências.** Ijuí, RS. 24 maio 2012. Disponível em [http://www.ijui.rs.gov.br/paginapref/plano\\_diretor](http://www.ijui.rs.gov.br/paginapref/plano_diretor). Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

PINSKY, J; PINSKY, C. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.  
RIO GRANDE DO SUL. Lei Nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009. **Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2013.320.pdf>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 14.859 de 22 de abril de 2016. **Altera a Lei n.º 13.320, de 21 de dezembro de 2009, que consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.859.pdf>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 15.179 de 08 de maio de 2018. **Altera a Lei nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009, que consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2015.179.pdf>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

SÁ, E; BRITO, I. **O planejamento como construção da cidadania**. Direito Ambiental, São Paulo, v. 7, n. 2, 1997.

SOUZA, N. R. de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. **Revista de Sociologia e Política e pelo Grupo de Estudos Cidade, Poder e Sociedade**. Simpósio Cidade e poder, n. 16, p. 107-122, 23 abr. 2001.

# A INTERSUBJETIVIDADE E A INTERCULTURALIDADE COMO BASES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

*Márcio Luís Marangon<sup>1</sup>  
Camile Gasparini<sup>2</sup>*

## **Introdução**

De forma paradoxal, em tempos onde tanto se aclama por projetos interdisciplinares -como alternativa a um processo de fragmentação dos saberes que se desenvolve de maneira mais forte nos últimos séculos - nunca se exigiu tantas especializações como na contemporaneidade.

Chega a ser estranho pensar que se deseja construir nas escolas - onde é o espaço de diálogo e dialética sobre o saber erudito - projetos onde se encontrem duas ou mais disciplinas (dois ou mais saberes) que são cada vez mais separados<sup>3</sup> na sociedade e na matriz curricular escolar. Ou seja, primeiro divide-se e fragmenta-se o saber, forma-se indivíduos fragmentados (entre eles educadores) por este saber, fragmenta-se ainda os currículos escolares e, então, clama-se pelo desejo de unificar e dialogar com os saberes e conhecimentos.

Em outras palavras, espera-se da escola que consiga – por meio de seus educadores – ser capaz de unificar os saberes fragmentados pela sociedade, em um processo de contraposição àquilo que a própria sociedade projeta dentro da escola. Diante de tais fatos, este capítulo deseja ser uma contribuição à reflexão sobre esse contexto.

Sabe-se que muito se reflete sobre os problemas da fragmentação dos saberes, tanto que existem inúmeras publicações

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UPF). Professor e Coordenador Pedagógico na Rede de Colégios Notre Dame.

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UPF). Professora na rede na Rede de Colégios Notre Dame.

<sup>3</sup> Tal separação na sociedade reflete-se nas separações e especializações das profissões e; na própria fragmentação das classes sociais, das famílias e demais estruturas.

sobre este tema, com autores renomados colocando suas definições sobre interdisciplinaridade e apontando caminhos e soluções para atingir tais objetivos. Há também, sem dúvida, um movimento interessante sobre a temática da interdisciplinaridade nos últimos anos, onde as escolas buscam em suas práticas desenvolver projetos interdisciplinares e quebrar barreiras de ensino-aprendizagem.

Contudo, como contraponto, ainda é pouco o que se percebe de modificação na realidade das escolas. Em muitos casos, também é possível encontrar, na mesma escola, práticas interdisciplinares e práticas fragmentadas e tradicionais de educação. Desta forma é necessário levantar a questão: Seria todo este movimento contraditório, ou, os pequenos resultados sobre o tema - mesmo diante de tantos estudos - são apenas frutos da pressão social? Ou então, é possível dizer que há uma fragmentação interna nos indivíduos que impedem avanços mais significativos?

Para buscar tais respostas, este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira parte, trará uma reflexão sobre os caminhos que conduziram o saber à fragmentação, partindo da origem da “disciplinaridade” e da separação entre sensível e inteligível, até a ligação entre estes princípios fragmentários e a sua atuação na educação atual, baseada em uma separação que se estende até os indivíduos impedindo uma ação formativa conjunta.

Em um segundo momento, partindo desta análise da fragmentação, o texto buscará abordar a interculturalidade<sup>4</sup> e a intersubjetividade como pressupostos indispensáveis para a constituição de projetos interdisciplinares, entendendo estes fundamentos como básicos para uma vida coletiva e, conseqüentemente, para um pensar coletivo e interdisciplinar.

Para finalizar, o trabalho apontará uma breve reflexão sobre possibilidades para alavancar atividades intersubjetivas, desejando assim, tornar-se também elo entre a teoria e a prática e; contribuir para a discussão sobre os projetos interdisciplinares nas escolas.

---

<sup>4</sup> A interculturalidade é aqui entendida sob a ótica do Jayme Paviani, principalmente em seu trabalho “PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** Porto Alegre: Pyr, 2005”.

## Da integralidade a fragmentação: impedimentos à interdisciplinaridade

Fitar o céu em uma “noite estrelada”, de preferência em um campo aberto onde não há interferências de luzes artificiais, deixa uma clara sensação de esplendor. Tamanha é a sensação de alegria e deslumbre para com o cenário, é quase impossível imaginar que seja preciso escolher uma disciplina ou uma ciência para expressar tal situação: ela fala por si só! É estética, é completa, é integral. E por tudo isso movimenta nosso ser e o torna melhor.

Possivelmente, da mesma maneira os primórdios da racionalidade humana - como no caso da Grécia Antiga - observavam e se alimentavam esteticamente e intelectualmente do universo. No período do geocentrismo, por exemplo, o saber era regido por uma epistemologia constituída por um conhecimento integral, holístico, onde a natureza e o homem eram pensados como um processo só. Aliás, em um mundo ainda não fragmentado, os pré-socráticos desenvolviam suas práticas de saber concebendo-o e compreendendo-o de maneira holístico<sup>5</sup>.

Porém, em algum momento da história da humanidade, a forma de conceber o pensamento mudou e, com isso, a forma de conceber a formação dos indivíduos também mudou. Aos poucos, a estrutura cognitiva da sociedade passou a ser concebida de forma fragmentada, da mesma maneira, os indivíduos - e a própria sociedade - passaram a ser constituídos de maneira fragmentada.

Com a fragmentação vieram as hierarquias, e com elas as desigualdades, em conjunto, as limitações de oferta de conhecimento para alguns povos ou castas. Como decorrência, a formação passou a ser diferenciada e, para a maioria dos indivíduos, incompleta. O que por sua vez, ocasionou diversos outros problemas que decorreram de uma reação em cadeia a partir da dificuldade de compreender o mundo em sua totalidade. Mas, quando tudo isso iniciou? De onde veio todo esse processo?

Para alguns autores, como é o caso de Japiassu (2006) e também Philippi Júnior e Silva Neto (2011), tal divisão teve seu início a partir do domínio hegemônico da ciência clássica ou moderna, o que se encontra historicamente em meados do século XIX. Tal aceção também tem a ver

---

<sup>5</sup> Holístico, refere-se aqui ao modo de compreender os fenômenos em sua totalidade e globalidade.

com o advento do positivismo e suas devidas divisões disciplinares, cujas características se assemelham com as divisões que temos atualmente.

Todavia, para Paviani (1993), tal processo iniciou ainda na Grécia antiga, quando o avanço das necessidades dos povos expostos aos homens ocidentais muitas lacunas, desafiando suas compreensões holísticas. Era preciso saber mais, ir além das crenças e das limitações que os “deuses impunham” à humanidade. Com isso, a necessidade de aperfeiçoar trouxe consigo a necessidade de dividir e o saber que antes seguia holisticamente, começou a ganhar traços mais especializados.

Seguindo a linha de pensamento de Paviani (1993), é possível destacar a contribuição platônica para a divisão inicial dos saberes. Para lembrar, ao desenvolver sua teoria teleológica<sup>6</sup>, Platão acrescentara uma distinção entre sensível e inteligível, iniciando um processo de dualidade que separaria corpo e mente por suas constituições de pureza e corruptibilidade, trazendo consequências fortes para a compreensão da arte de educar. Também em Platão, é possível recordar que em sua academia, viu-se uma primeira distinção mais clara das disciplinas (algo que já havia iniciado com os Sofistas).

Tais processos de divisão e dualismo iniciados por Platão, demarcam, sem sombra de dúvida, um espaço fragmentador da formação dos indivíduos. Não com as mesmas intenções do que se viu no pós-positivismo – até porque na Grécia a ideia de educação integral era latente – mas, com proporções já definidas que foram aproveitadas nos séculos seguintes, principalmente, no que se refere à separação das disciplinas sensíveis e inteligíveis, que se traduziu em uma divisão do homem entre corpo e mente, interferindo diretamente na maneira de conceber a educação tradicional e idealista.

Não é possível ignorar, por exemplo, que o processo de ensino aprendizagem desenvolvido durante a Idade Média – com uma separação clássica entre a importância dada para a aprendizagem da reminiscência, a qual era voltada estritamente para a alma dos indivíduos e ignorava o potencial do corpo “pecador” e corruptível – tem uma forte ligação com o idealismo platônico da separação entre sensível e inteligível.

---

<sup>6</sup> A teleologia, como doutrina, estuda os fins últimos da sociedade, humanidade e natureza. Assim, de maneira simplificada, uma teoria teleológica seria uma teoria que relacionaria um fato de estudo a sua causa final. Normalmente, a teleologia é apontada em sua origem à Aristóteles, contudo, sabe-se que já em Platão havia princípios teleológicos de conceber conhecimento.

Da mesma forma, a hierarquia entre educadores (representantes de Deus na terra, com suas reminiscências avançadas) e os educandos (meros pecadores que deveriam galgar a salvação de sua alma abrindo-se aos processos de recordação e disciplina que seus mestres lhes indicavam), bem como, a hierarquia de saberes (estabelecidas pelo *trivium* e pelo *quadrivium*), são visíveis herdeiras do dualismo defendido por Platão na Grécia Antiga.

É claro que, passado o período da Idade Média, em princípio o Iluminismo lançou luz e esperança contra a fragmentação e a hierarquização. Autores como Rousseau e Kant, esforçaram-se em resgatar a experiência como um princípio básico de formação, tentando assim, unificar novamente a relação entre corpo e mente.

Porém, no decorrer de seu desenvolvimento, o Iluminismo foi envolvido pelo cientificismo que se sobressaiu sobre o humanismo e tornou-se o centro de tudo, derrubando os paradigmas teleológicos que vinham desde Platão, mas, derrubando também as questões da espiritualidade dos indivíduos, o que em outras palavras, significou uma simples inversão hierárquica dos valores e não sua unificação - como é possível perceber em Rüdiger (2002).

Este mesmo cientificismo passou a ser guiado pela burguesia e por seu projeto e, para dar conta das necessidades da revolução da indústria e da tecnologia, reforçou a especialização e a fragmentação dos saberes, originando outro dualismo: a separação entre ciência e consciência. (MORIN, 2005).

Com isso, em um processo contínuo, educação, ciência e tecnologia passaram a receber deliberações cada vez mais específicas, ao mesmo tempo em que são desprovidas e desvinculadas de uma reflexão própria, passando a saber cada vez mais “tudo sobre nada” (MORIN, 2005). Ou seja, a separação entre sensível e inteligível, que priorizava o inteligível, tornou-se um processo do inteligível sem consciência e disso decorreu um afastamento cada vez maior dos saberes, algo que se reflete diretamente na formação dos indivíduos e ancora-se no processo de construção de conhecimento, em um processo contínuo, que passa de geração em geração pela transmissão cultural.

---

<sup>7</sup> Não em vão tem-se na atualidade mais cientistas que tivemos durante toda a história da humanidade e aprofundamos em crises cada vez mais complexas e catastróficas. (GUSDORF, 1976, p.08)

Assim, o movimento a favor da interdisciplinaridade que começou a ser conclamado na educação a partir dos anos 1970, na França - sendo fruto de um descontentamento dos estudantes daquele país, que queriam “saber mais e melhor” sobre aquilo que sabiam apenas em partes em sala de aula, dado a educação fragmentada que recebiam (FAZENDA, 1995) – parece ainda não ter forças suficientes para vencer os ditames fragmentários que se desenvolvem e evoluem fragmentariamente através dos séculos. Mas, qual seria o motivo deste movimento ainda não ter atingido a amplitude desejada?

Ao rever o processo de fragmentação (acima descrito), é possível apontar que tal situação ocorre pelo fato de que a divisão dos saberes ainda está arraigada internamente dos indivíduos. Tal “enraizamento” da fragmentação ocorre devido ao fato de que o processo educativo, que coordena a captação e a construção de novos conhecimentos (desde a construção dos saberes até sua devida transmissão de geração), ainda é fruto de todo o processo histórico de fragmentação que surge desde a Grécia antiga, sendo perpetuada nas escolas e nas universidades por currículos fragmentados e educadores formados em projetos fragmentados que, sem a devida reflexão, acabam reproduzindo tais sistemas.

De maneira mais clara, gerações formadas em projetos fragmentados, formam as novas gerações sem a devida reflexão de suas ações e perpetuam tal processo de divisão e hierarquização de saberes, de forma que, se este processo não for interrompido, se este ciclo não for quebrado, dificilmente se presenciará as mudanças almejadas quanto ao desejo de vislumbrar um saber novamente holístico e indivíduos integralmente formados.

Ao contrário, corre-se o risco ainda de desenvolver projetos fragmentários, usando nomenclatura interdisciplinar, na tentativa de mascarar o problema e diminuir a pressão social – algo que ocorre com certa assiduidade no cotidiano escolar.

### **Da disciplinaridade à (inter) disciplinaridade, da fragmentação à integralidade**

Após o exposto no item anterior, a pergunta que fica é: como é possível quebrar tais ciclos fragmentários alimentados pela sociedade e sua “cegueira” cientificista?

Pois bem, é possível apontar que um primeiro movimento se dá justamente por fatos como o iniciado a partir dos anos 1970, na França (como citado acima), o qual, fez ressurgir (talvez de maneira inconsciente) não só o processo da necessidade de uma educação que abarcasse mais do que o mero saber fragmentado, mas também, fizesse menção ao resgate do pensamento holístico da humanidade.

Movimentos deste perfil, que buscam a ampliação do saber, reiteram elementos psicológicos que se explicam pela relação do homem com sua busca por completude. Como mencionaria Heidegger (2011), queiramos compreender, ou não, o homem é um *Dasein*<sup>8</sup>, um ser-aí, que se faz com-o-mundo e com-os-outros. Esse ser é marcado pela incompletude, mas, ao mesmo tempo, caminha constantemente em busca de sua complementação.

Desta maneira, é possível compreender que indivíduos formados de maneira fragmentada - com distinção entre corpo e mente, espírito e mundo – tornam-se, em algum momento, uma contradição para sua própria constituição existencial. Sendo assim, seu anseio constante por novos saberes - os quais acontecem na maioria das vezes quando se veem de frente à novidade, aos novos desafios - são pulsações existenciais buscando por seu projeto de integralidade.

Ora, se assim o for, se isso acontece também com os educadores, é necessário num primeiro momento um movimento de escuta interior de cada indivíduo, principalmente dos educadores. Deve fazer parte do processo de reflexão da prática educativa buscar desvencilhar-se deste processo dogmático de fragmentação, que impede a constituição de uma vida integral, quebrando o ciclo de Semiformação (ou formação fragmentada/especializada) e; buscar um novo saber, uma nova forma de educar, que seja interdisciplinar e voltada ao máximo possível de saber holístico, mas também que o faça um ser holístico e integral. Para tanto, dois pressupostos colocam-se urgentes no que se refere ao cotidiano de cada educador: a intersubjetividade e a interculturalidade.

A intersubjetividade, como sabe-se, é essencial para a compreensão e o reconhecimento do outro, sem o qual, não há como fazer educação, porque tais fatores são essenciais para o diálogo e a

---

<sup>8</sup> A expressão *Dasein*, de Heidegger, não tem uma tradução exata para o português, mas, é comumente traduzida como ser-aí. O mesmo é tratado de forma incisiva na obra *Ser e Tempo*.

construção do conhecimento. Contudo, Ivani Fazenda vai ainda além desta relação no que se refere à intersubjetividade. Para ela:

A “alterdisciplinaridade” é condição para a existência da interdisciplinaridade. Quando ignoro o outro, quando ajo como se ele não existisse, deturpo o sentido de individualidade, fazendo com que se instale o individualismo. O isolamento em uma atitude individualista impede a intersubjetividade, a interdisciplinaridade. Só há intersubjetividade na interlocução de dois ou mais sujeitos, sujeitos que como tal se reconhecem fundamentalmente a partir da relação. Só é possível falarmos em interdisciplinaridade na interlocução de duas ou mais disciplinas, de uma interlocução criadora, na qual se transcende o espaço da subjetividade para ir ao encontro de muitas subjetividades/disciplinas em diálogo. (FAZENDA, 1997, p.133)

Conforme é possível perceber, para Fazenda o pressuposto da intersubjetividade coloca-se como forma indispensável para a constituição dos projetos interdisciplinares. Também não poderia ser de outra maneira, pois, se desejo a construção de um conhecimento integral, preciso reconhecer que o mesmo só pode ser concretizado caso tenha como alicerce a abertura daquele que o quer constituir, neste caso do educador.

Ou seja, a interdisciplinaridade na escola somente será de possível concretização se o educador desejar abrir-se ao outro, reconhecê-lo e respeitá-lo em sua importância no processo da totalidade do mundo: sem o reconhecimento do outro não há interdisciplinaridade. E quando se menciona o “outro”, fala-se tanto do outro educador, que representa outra disciplina e outro modo de ver o mundo, como o “outro”, o educando, alguém que também traz em si uma diferente forma de ser-no-mundo e experienciar este mundo. Resumindo, o “outro” como comunidade escolar, com suas necessidades de formação, e ainda, com suas possibilidades de complementação do saber através da aproximação de conhecimentos e visão de mundo.

Entretanto, tal consideração não é fácil de executar, visto que, demanda ao menos dois processos internos: primeiro, um processo de sua conscientização de incompletude, segundo o qual, conforme análise de Honneth (2003, p.131), necessita da compreensão de que “um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida

em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada de uma segunda pessoa”.

Este primeiro processo induz a um segundo processo: quebrar o ciclo dogmático de fragmentação que está em cada indivíduo desde seu início de formação, colocando-se em sentido de abertura para com outros saberes e outras disciplinas na busca por sua integralidade. Assim, para Fazenda (1991) a intersubjetividade é algo indispensável à concretização da interdisciplinaridade, porque a abertura ao outro possibilita a troca contínua de experiências:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. (FAZENDA,1991, p.19)

Desta maneira, “colocar-se em posição de incompletude” e “abrir-se a outros saberes” são fundamentos indispensáveis à constituição de processos intersubjetivos. O pensar e o fazer coletivo somente acontecem quando há o desejo de fazê-lo: eis o processo de mobilização interna de cada um, eis o primeiro pressuposto para a concretização interdisciplinar.

Um segundo pressuposto, sem ter um grau de maior ou menor importância diante da intersubjetividade, é a interculturalidade. Como menciona Fazenda (1995, p.133),

A intersubjetividade, a interdisciplinaridade só são possíveis, ou melhor, só ganham seu significado quando se definem com clareza os sujeitos, as subjetividades, as disciplinas. Com frequências fala-se em interdisciplinaridade referindo-se a uma “mistura” de saberes, uma “soma” de enfoques, de abordagens, numa tentativa de ampliação do conhecimento [...]. Tentar ampliar o conhecimento é o desafio maior que se coloca ao homem, na aventura que se é a sua vida com os outros na sociedade [...]. “Trocando em miúdos”, estamos falando de limites e possibilidades da vida humana – aventura partilhada, experiência que ganha seu significado na relação.

Pouco se fala sobre a ampliação constante de nossos limites de saber, nossa ampliação de “divisas”, mas, só é possível pensar em

interdisciplinaridade quando pensamos também na interculturalidade dos indivíduos, na sua capacidade, no seu desejo de buscar descobrir-se e descobrir aquilo que está a sua volta, que é passível de relações, que se abre às relações. E isso não é algo que vem pelo simples contato cotidiano com os outros, não vem exclusivamente pela intersubjetividade, vem sim, de um processo contínuo de pesquisa que ajuda o educador a compreender a si mesmo e o saber que representa (disciplina) em suas possibilidades de atribuição e retribuição.

Sem a ampliação dos saberes de cada indivíduo, fica difícil de visualizar pontos de convergência que se pode buscar entre cada um e cada disciplina (saber) que se representa. Diferente do que se pressupõe em alguns espaços, a interdisciplinaridade não acontece com o aniquilamento das disciplinas, muito pelo contrário, é preciso que as mesmas estejam demarcadas em seus espaços para que se possa visualizar como podem contribuir e confluir com as outras.

A demarcação não acontece pela especialização cega sobre o saber que se quer representar, ao contrário disso: um olhar para além das fronteiras dos saberes os amplia e possibilita novas ligações, novas confluências, novas possibilidades. E este olhar é possível quando, pelo conhecimento, nos possibilitamos elevar para além das barreiras fragmentárias.

Por isso, é importante perceber que a interculturalidade está intrinsecamente ligada com a *paixão* pelo saber pleno. Ora, como mencionava Sócrates (lembra-se aqui sua famosa frase: “uma vida sem busca não é digna de ser vivida”) e outros filósofos gregos, a busca pelo saber deve ser algo cotidiano na vida de qualquer indivíduo, principalmente de um educador. A busca contínua pelo saber nos alarga culturalmente e nos eleva às alturas da alma de onde podemos contemplar nossas ações e nossos saberes, refletir sobre eles e então, saber como podem complementar e ser complementados.

De fato, as características da sociedade contemporânea parecem ter anestesiado o desejo de saber da maioria. Parece que os meios digitais trazem a falsa impressão que estamos em meio ao saber o tempo todo e, por isso, não precisamos mais buscá-lo, mas, apenas acessá-lo, quando necessário. Mas quando o saber é necessário? O tempo todo! Não deixamos de viver, e assim, como diria Dewey (1979), não deixamos de ter experiências.

Se temos experiências, temos que pensar e refletir sobre elas para que sejam qualitativas, o que leva a compreender que uma busca contínua - e infinita - pelo saber pode dar suportes para um pensar correto e para um aproveitamento correto de nossas experiências, inclusive quando se trata de experiências interdisciplinares.

Desta forma, a partir dos pressupostos da intersubjetividade e da interculturalidade, é possível compreender as palavras de Paviani (2005, p.17), quando afirma:

A interdisciplinaridade realiza-se em cada situação de modo peculiar e pressupõe integração de conhecimentos e de pessoas, formação de unidades de “conteúdos”, uso ou aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação) entre professores ou pesquisadores.

De forma clara, percebe-se que a interdisciplinaridade pode acontecer a partir de um processo reverso, de desfragmentação interior, uma mobilização interna dos indivíduos que, tocados pela necessidade de viver e existir de forma holística, percebem-se fragmentados e impulsionam-se para a quebra de paradigmas internos e externos, buscando uma abertura a outros seres e saberes. Para finalizar, é importante pensar de maneira preliminar que ambientes são mais propícios para tal desenvolvimento individual e interdisciplinar.

### **Considerações Finais**

Há dois modos de pensar os projetos interdisciplinares, um a priori e outro a posteriori – como retrata muito bem Paviani (2005). O primeiro diz respeito às questões práticas, prospectivas, as novas experiências, ao fazer cotidiano. O segundo, diz respeito às questões retrospectivas, de reflexão sobre a prática, de análise teórica de temas e problemas.

Na maioria dos casos, a tentativa de estabelecer projetos interdisciplinares inicia por uma busca científica, retrospectiva, o que poderia ser um grande passo se a ciência não estivesse fragmentada. Ocorre que, estando (potencialmente fragmentada), influenciará pesquisadores e envolvidos no projeto para uma visão fragmentada

sobre aquilo que dominam, e assim, na maioria dos casos os projetos interdisciplinares se tornem pluridisciplinares - e se limitam a isso.

Com isso, talvez o pressuposto mais importante da prática interdisciplinar é pensar o novo pelo novo, um “fazer prospectivo”. É importante compreender que o confronto a problemas novos gera a necessidade de uma nova compreensão, e esta, por sua vez, leva os indivíduos a desacomodarem-se de suas estruturas pré-definidas, possibilitando maior poder de abertura ao que está ao seu redor: novos saberes e novos olhares são importantes para contribuir com sua descoberta, de forma que a interculturalidade e a intersubjetividade ganham uma abertura prévia para a sua constituição.

É claro que, tal abertura prévia somente vai transformar-se em ação intercultural e intersubjetiva pela mobilização interna do indivíduo, de descobrir-se por inteiro e assim responder melhor ao seu novo problema. Não há garantia que o novo seja um processo “infalível” para a interdisciplinaridade. É importante destacar também que, quando autoconhecimento do indivíduo leva-o a necessidade de tornar-se integral, sua busca pela interdisciplinaridade tornar-se-á possível tanto a priori quando a posteriori no que diz respeito ao conhecimento.

No entanto, o que se reforça aqui, é que o fato do novo gera possibilidades que não se encontram no já construído e, por isso, é uma vantagem para que um processo interdisciplinar seja iniciado.

Até porque, se faz importante perceber que cada ação interdisciplinar tem suas especificidades, e, por isso, como menciona Paviani (2005, p.20), se cada ação tem suas especificidades, “para cada ação interdisciplinar é necessária a explicitação de um processo teórico e metodológico”.

Sendo assim, cada ação nova, prática, exige também suas especificações teóricas, além de processo a posteriori que contemplem a reflexão sobre o projeto desenvolvido para que o mesmo não se torne um fim em si mesmo – o que já é um grande prejuízo para uma ação interdisciplinar, na qual, em suas bases o processo dialético de construção de saber deve estar explicitamente contemplado.

Com isso, finaliza-se este capítulo reforçando que pensar a interdisciplinaridade, pensar maneiras de desfrAGMENTAR a escola, vai

muito além de um simples combate a sociedade fragmentada, ou uma crítica a esta. Tal desejo de transformar a fragmentação escolar está relacionado também ao fazer-se do educador: (Inter) subjetivo, (inter) cultural, enfim, (inter) disciplinar. Ou seja, teremos resultados interdisciplinares melhores nas escolas e nas universidades quando, além de vencer a pressão externa, o próprio educador mobilizar-se para a transformação interior, pois assim, percebendo-se fragmentado e buscando sua desfragmentação, poderá contemplar no processo de formação do educando, um projeto “inter”, desfragmentado, expansivo, acolhedor e agregador, enfim, integral.

## Referências

- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.
- GUSDORF, Georges. **Prefácio**. In JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- JAPIASSU, Hilton. **Como nasceu a ciência moderna e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Porto Alegre: Pyr, 2005.
- PAVIANI, Jayme; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos**. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 1993.

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Coord). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011.

RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade: Fundamentos da Crítica à Indústria Cultural em Adorno**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

# O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

*Pâmela Pongan<sup>1</sup>*

## **Introdução**

O Ensino de História historicamente no Brasil até os anos 70 apresentou um caráter cronológico e linear algo que se mostrava muitas vezes confuso. Após esse período novas teorias emergem proporcionando uma nova perspectiva, novos significados a História. Segundo SCHIMIT (1998) é nesse momento que surge a perspectiva de Educação Histórica a qual passa a preocupar-se com a busca de respostas, com o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação de uma consciência Histórica. A qual parte de referenciais epistemológicos da ciência da História, como orientador teórico-metodológico da investigação histórica.

Ao que se refere à docência ainda hoje existe uma visão equivocada, a qual percebe que ela deveria ser de vocação natural, baseada na experiência prática negando assim a teoria, essa visão se apresenta principalmente por indivíduo que não compõem o âmbito escolar.

O ensino de História através do saber histórico, tem a finalidade de possibilitar a construção da consciência histórica. E o processo nessa perspectiva deve ser uma formação adequada, de modo a garantir a efetividade do ensino. Segundo Fonseca (1997) em sua formação o docente deve buscar construir um trabalho reflexivo e crítico perante suas práticas além do aprimoramento.

Desse modo a função do professor se apresenta como mediador do conhecimento, onde o mesmo deve problematizar e auxiliando o aluno na construção e busca de novos conhecimentos, de modo que o educador consiga auxiliar o aluno a construir uma Consciência Histórica.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação de História em História Regional na Universidade de Passo Fundo – PPGH/UPF. Bolsista CAPES. E-mail: ppongan@hotmail.com

Cunha (2012) discorre acerca das principais dificuldades enfrentadas pelos professores atualmente, são a falta de formação pedagógica, a pouca vivência do educando no trato da ciência, a falta de estrutura bem como as péssimas condições, além das dificuldades inerentes ao trabalho que apresentam-se cotidianamente.

Este estudo visa abordar o Ensino de História no ensino Médio, como este foi concebido, além de compreender qual a função do docente e a formação que este deve ter, por entender que está se faz fundamental para a efetivação do ensino. Além de analisar as dificuldades e o enorme desafio do docente atualmente que é encontrar uma prática de ensino que se adeque ao novo cenário e alunos, de modo a tornar o conteúdo significativo ao indivíduo perante a sociedade.

## **O ensino de História**

Até meados dos anos 70 a História como disciplina foi vista como algo cronológico e linear a qual estaria distante dos alunos, assim essa noção acabava por dificultar o ensino no que se refere às concepções históricas e noções de tempo.

Em meados da década de 1970, novas teorias surgem nesse novo cenário fazendo com que os indivíduos perante essa nova perspectiva deem novos significados a História como seus conceitos a questão da temporalidade entres outros aspectos. O que se evidencia segundo SCHIMIT (1998) no surgimento da perspectiva de Educação Histórica.

Essa Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (p.13)

Nesse momento o professor passa a ter a função de problematizador e investigador, uma vez que os discentes passam a

serem considerados sujeitos ativos perante a própria formação, os quais possuem uma bagagem de ideias históricas que são anteriores acerca da História.

Assim, o conhecimento do passado acaba por perpassar a noção de presente de cada indivíduo. O ensino de História com base no saber histórico, tem como finalidade principal a constituição de uma consciência história, a qual possibilita ao educando uma maior percepção de mundo.

### **A formação do professor**

Atualmente ainda existe uma visão equivocada ao que se refere ao papel do professor a qual se baseia na perspectiva de que o mesmo para o exercício de sua função tenha como pré-requisito necessário a vocação natural, como também ter experiência prática (deixando de lado a teoria), visão essa tida por sua grande maioria de pessoas que estão fora do âmbito escolar. O fato de uma parcela de indivíduos que compõem o campo educacional também defenderem essa ideia reforçando assim a visão de que só aqueles que possuem interesse e vocação é que podem atuar como professores.

Porém, as bases da esfera teórico-metodológica bem como a articulação das exigências do ensino, dispõem de uma estabilidade maior ao professor o qual recebe bases, para refletir a cerca de sua prática, de forma a buscar e visar o aprimoramento de seu trabalho com a finalidade de qualifica-lo (LIBÂNEO, 1994).

Libâneo (2008) também discorre acerca da indispensabilidade ao docente de:

[...] uma formação profissional- tanto inicial com continuada- baseada na articulação entre prática, de modo, que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida. (2008, p. 39)

Assim, o professor em sua formação deve buscar a construir um trabalho reflexivo e crítico perante suas práticas como também o aprimoramento, essa formação “[...] ‘implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional’” (NÓVOA apud FONSECA, 1997, p. 198).

## O papel do professor

A função do professor se dá como mediador do conhecimento, onde o conhecimento parte do que o educando traz dentro sua bagagem, sob a tutela do educador que desafia e o auxilia o educando a construir e buscar novos conhecimentos pra a sua formação. Demonstra-se também o papel do professor como investigador no uso e de diversas fontes e suas análises com o intuito de levar o discente o a formação de uma Consciência Histórica percebendo que a História é construída através de diferentes perspectivas. O educador deve contextualizar e problematizar o passado levando o educando a criar pressuposições acerca do presente.

A consciência histórica surge assim da junção do pensamento histórico científico e o pensamento histórico geral, de forma a contribuir na formação do aluno demonstrando assim o papel da Educação Histórica e do docente.

O papel do docente de História vai muito além daquele que transmite (passa) o conteúdo para os discentes. O qual inclusive vem sido muito questionado e analisado por pesquisadores que acabam por denunciar um caráter bastante elitista, retratando que este caráter seria aquele que é proposto por apenas uma parcela da população, restringindo por sua vez o ensino da história das elites, do poder institucional, da Igreja e também do governo. Esses setores da sociedade, segundo Circe Bittencourt, manipulam o ensino, reescrevendo a história com suas palavras, suas perspectivas, seus ideais políticos, culturais, sociais e econômicos. (BITTENCOURT, 2011, p. 59).

Diante dessa situação, se torna imprescindível que o docente faça a contextualização da produção histórica, de modo que o mesmo questione não apenas o material midiático, mas também o livro didático juntamente com o currículo escolar. Estes últimos são integrantes de uma construção social-histórica engessada, a qual está repleta de pré-conceitos, ideologias, possuindo mais um papel de panfleto político de ideologias.

[...] perpetuando a chamada ‘memória dos vencedores’, via ‘história oficial’. E, ao mesmo tempo em que dificultava a compreensão da história como experiência humana de diversos sujeitos e grupos, era um limite ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que pudessem

romper com a forma tradicional de ensinar e aprender história na sala de aula. (FONSECA, 2003, p. 245)

O papel que lhe cabe é o de orientador do ensino, com características imparciais e neutras. Com a finalidade de evitar a inserção na armadilha dos conteúdos históricos, o docente deve passar a questionar e analisar suas bibliografias, partindo de perguntas básicas como: Qual era o objetivo do autor ao descrever esses assuntos? Qual foi a metodologia utilizada por ele para exprimir o conteúdo? E quais são esses conteúdos? Dentro destas prerrogativas, bem como uma análise da vida do autor, visando constatar alguns indícios de *longa duração* (pois mais do que relatar um fato a obra está revestida de vestígios de seu próprio tempo) com o intuito de que ocorra o entendimento de suas características (BITTENCOURT, 2011, p. 60).

Embora devamos ter cuidado na seleção dos conteúdos, o historiador Carlo Ginzburg faz uma advertência:

Contudo, o medo de cair no famigerado positivismo ingênuo, unido à exasperada consciência da violência ideológica que pode estar oculta por trás da mais normal e, à primeira vista, inocente operação cognitiva, induz hoje muitos historiadores a jogar a criança fora junto com a água da bacia – ou, deixando de lado as metáforas, a cultura popular junto com a documentação que dela nos dá uma imagem mais ou menos deformada. (GINZBURG, 2006, p. 16).

Segundo Ginzburg existe uma atitude corriqueira e também prejudicial a qual o historiador (ou docente de História) acaba por apresentar, o de questionar a historiografia, acabando por descartar toda e qualquer obra, pelo simples fato de ela ter sido produzida em alguns períodos como, por exemplo, em alguma ditadura, ou mesmo por julgar o autor como não possuidor de caráter o suficiente para discorrer acerca de determinado assunto. (GINZBURG, 2006).

### **As dificuldades de ser professor**

Cunha (2012) discorre acerca das dificuldades que são enfrentadas pelo professor são de fundamentais na percepção das relações presentes entre a escola e a sociedade. Existem três pontos principais

de dificuldades apontados pelos docentes sendo a desvalorização do magistério, a estrutura do ensino como também as condições do trabalho.

Ao que se refere à desvalorização, essa está ligada de modo direto à questão salarial dos professores, a qual se dá principalmente por meio dos órgãos governamentais vigentes, bem como ligado a sociedade a qual acaba por colaborar para tal, devido ao fato de que quando ocorre algum tipo de movimentação por parte dos professores em prol da reivindicação salarial a parte da mesma acaba por julgar de forma errônea e precipitada esses movimentos, muitas vezes até mesmo por falta de informação. Referente à estrutura de ensino, ou melhor, dizendo a falta dela essa se dá em todos os graus, nas universidades, os professores apontam diversas dificuldades na divisão do ensino em departamentos distintos, enquanto no ensino médio 2º grau, existe uma ausência de identidade (CUNHA, 2012).

O terceiro a precariedade das condições de trabalho se mostra como o mais complexo, sendo que abrange o local (estrutura física como prédios), materiais adequados (como livros). Tais dificuldades que o sistema educacional apresenta, acabam por refletir na incapacidade de proporcionar um ensino de qualidade este aliado é claro a ausência de oportunidade de formação (CUNHA, 2012). Outras dificuldades também são levantadas como:

[...] aspectos referentes à falta de formação pedagógica, à pouca vivência do aluno no trato da ciência e às dificuldades inerentes ao trabalho com alunos no noturno, que chegam cansados e com um profundo sentimento de derrota. Os professores reconhecem este estado de coisa como um desafio à sua capacidade de reverter a realidade (CUNHA, 2012, p.111)

Ainda, segundo Fonseca (1997), vem crescendo de forma significativa, o número de pessoas que pretendem ingressar nessa profissão vem diminuindo gradativamente devido ao aumento do desprestígio, aliados aos salários baixos, a falta de estrutura de ensino bem como as péssimas condições de trabalho gerando a escassez dos profissionais para o campo de trabalho docente.

## O grande desafio imposto ao docente de história atualmente

O docente por sua vez enfrenta o enorme desafio de encontrar uma prática de ensino de História a qual se adeque a esse novo cenário e aos novos alunos, de forma a tornar o conteúdo significativo ao indivíduo perante a sociedade. Segundo PINSKY (2010) o maior desafio:

[...] que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser. (PINSKY, 2010, p. 19)

Nessa perspectiva, o docente acaba por assumir um papel de conscientizador e que possui a responsabilidade social de auxiliar na compreensão dos sujeitos frente ao mundo que o cercam. E para tal, além dos materiais disponíveis como o livro didático, o docente necessita ser um pesquisador, leitor que articule dentro da sala de aula questões sociais e culturais do cotidiano trabalhando com temas referentes, por exemplo, a todos os tipos de desigualdades como sociais e raciais.

O professor assume assim um compromisso social no qual ele se torna responsável por auxiliar o educando na sua construção como cidadão este ativo e participativo perante a sociedade que o cerca (família, trabalho, escola). A atividade docente é essencialmente social, pois contribui para o desenvolvimento cultural e científico dos educandos, o que se importante para outras conquistas na sociedade (LIBÂNEO, 1994). Além da qual a difusão e produção do conhecimento por parte do educador, deve ter o comprometimento com a busca de melhorar a qualidade de vida na sociedade (SANTOS, 2004).

O professor acaba por fazer a intermediação discente-sociedade, entre o âmbito social de origem do aluno e sua construção como cidadão; o docente consegue alcançar então o seu objetivo quando:

[...] estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos. A realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente a situações postas pela realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 99).

O empenho do docente no ato de planejar, de preparar as aulas, fazer a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, através da busca do desenvolvimento das habilidades e capacidades de seus alunos para que estes acabem por se tornarem sujeitos capazes de enfrentar os desafios da vida cotidiana como também atuar na sociedade com a finalidade de democratizá-la (LIBÂNEO, 1994).

E perante esse novo cenário social se torna crescente esse desafio na busca por motivar o interesse e entusiasmo do aluno frente à era tecnológica que proporciona uma quantidade imensa de informações. Para superar esses novos desafios, deve se integrar a História das Mentalidades e História social e a do Cotidiano, fazendo com que a História pareça ao discente algo mais acessível mais perto da sua realidade.

Segundo Pinsky (2010) a História das Mentalidades, a História social e a do Cotidiano acabam por se complementar, pois a:

[...] História Social busca a percepção das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico. A das Mentalidades privilegia cortes temáticos. Frequentemente, a primeira busca a floresta; a segunda, a árvore; uma, o telescópio; a outra, o microscópio. Bem utilizados, ambos os procedimentos são recomendáveis. Se trabalhados de forma integrada, chega-se aos melhores dos mundos, olha-se a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, por meio desses olhares, poderá o professor (re)aproximar o aluno do estudo da História. (PINSKY, 2010, p.27)

Através do desenvolvimento do pensamento histórico é que a História se torna algo significativo para os alunos, que tem importância

lhes permitindo o questionamento e a análise de seu entorno esses através de uma visão consciente e crítica.

Nessa perspectiva, a função do professor segundo Schmidt e Cainelli (2004) é o de auxiliar ajudar:

[...] o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.30).

Desse modo, a aula de história possibilita a construção/ formação do saber histórico através da relação interativa entre professor e aluno, a fim da busca pela transformação consciente do fazer histórico. Nessa perspectiva, salienta-se a importância do docente como pesquisador e produtor do conhecimento, e não meramente como um executor de saberes anteriormente produzidos.

Segundo Cainelli (2010) o educador deve mostrar ao aluno que “aprender História seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos”. (p.27). Portanto a seleção de conteúdos se torna essencial, pois são eles que dão a possibilidade de proporcionar a construção do pensamento crítico nos alunos, através do levantamento de questões cotidianas. E tal prática se torna dessa forma primordial principalmente no Ensino Médio.

Acreditamos que o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o

debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da pesquisa histórica. (FONSECA, 2003, p.244)

Assim o educador deve propiciar ao educando, poder identificar os processos de mudanças, o auxiliando-o na formação de um pensamento crítico e reflexivo.

## **Conclusão**

O ensino de História possui papel essencial em prol da construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. Assim, ensinar história atualmente para os educadores se torna um grande desafio, uma vez que tal prática cotidianamente está permeada por muitos desafios.

Frente a essas mudanças um dos principais papéis do professor de História atualmente, é fazer com que o educando perceba o processo das mudanças, auxilia-lo a tornar-se um sujeito críticos e reflexivos, acerca do âmbito social através do estudo do passado e das experiências humanas já vividas, com a finalidade de compreender e entender as circunstâncias do presente.

O professor ao ensinar a História deve proporcionar aos alunos meios para que esses compreendam os fatos históricos e a sua relação com a história/realidade presente, pois o presente é fruto da dinâmica dos acontecimentos históricos do passado.

Assim, o docente tem a função de incentivar o próprio educando na construção de seu conhecimento, uma vez que a instituição de ensino vai além de um local de transmissão de conhecimento, pois ela é um espaço de debates e reflexões, que possibilita a efetividade do processo de ensino aprendizagem e o ensino de História se mostra como aquele que proporciona a formação de uma consciência histórica aos educandos, que permite que os mesmos consigam compreender-se enquanto sujeitos inseridos no espaço e tempo os quais formam a sociedade que o cerca, na qual ele deve assumir o papel de cidadão ativo sendo capaz de construí-la e transformá-la.

## Referências

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CAINELLI, Marlene. **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)
- CUNHA, Maria Isabela. **O bom professor e sua prática**. 24.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1997.
- MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: Revista **O Estudo da História**, n.3. Atas do Congresso O ensino de História: problemas da didática e do saber histórico. Braga: Universidade do Minho, 1998, p.23-50.
- PINSKY, Jaime. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, Robinson dos. **O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação**. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/035/35pc\\_santos.htm](http://www.espacoacademico.com.br/035/35pc_santos.htm)> Acesso em: 20 jun. 2016.
- SCHMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, C. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2015.



## PORTO NOVO: AS ESCOLAS PAROQUIAIS E O CONTROLE SOCIAL DO CLERO

Leandro Mayer<sup>1</sup>

A abordagem nesta escrita será em torno das escolas paroquiais, criadas na colônia Porto Novo (atualmente municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis) durante as décadas de 1920 e 1930. Desassistida dos governos, a região criou seu próprio sistema de ensino, de modo a evitar que as crianças crescessem no analfabetismo.

### O projeto de colonização Porto Novo

O projeto de colonização Porto Novo tinha suas peculiaridades, entre elas, aceitar somente compradores de terras que fossem de origem germânica e católica, o que formaria, portanto, uma colonização étnica e confessional sustentada sob os alicerces do germanismo e do catolicismo. A colonização foi planejada, organizada e promovida a partir de 1926 pela *Volksverein für die Deutschen Katholiken in Rio Grande do Sul* - Sociedade União Popular para Alemães Católicos no Rio Grande do Sul, fundada em 1912 pelos jesuítas de São Leopoldo/Rio Grande do Sul. Entre os colonos, era conhecida simplesmente como *Volksverein* - Sociedade União Popular e, pelas características, está claro que o foco era formar uma colonização homogênea em termos linguísticos e religiosos, diferente dos modelos de colonização que ocorreram em outras regiões de Santa Catarina, onde os lotes de terras eram comercializados a “qualquer interessado”, visto que o modelo era “comercial”.

Intensa propaganda através da revista *Skt. Paulusblatt* da “colônia nova de Porto Novo” ocorreu nas colônias velhas do Rio Grande do

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pela UPF. Bolsista FUMDES/UNIEDU. Assistente Técnico Pedagógico da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br.

Sul, cujas terras estavam ficando escassas devido ao esgotamento do solo, começavam a perder seu vigor e ficar menos acessíveis, incentivando os descendentes de imigrantes a migrarem em busca de novas regiões de colonização, favorecendo para que muitos colonos, em sua maioria jovens, buscassem a nova colônia em formação às margens do rio Uruguai, no lado catarinense, que a essa altura parecia ser uma terra muito promissora para o desenvolvimento da agricultura. Os primeiros colonos que inicialmente se instalaram em Porto Novo, eram filhos daqueles que durante o século XIX haviam emigrado para o Rio Grande do Sul, ou seja, oriundos, portanto, das colônias velhas.

A colônia Porto Novo se tornava referência para a *Volksverein* e era com frequência estampada em propagandas. Excerto do relatório anual do *Skt. Paulusblatt* – 1930 faz referência à promissora colônia: “Os números provam, aos leitores, que a evolução do empreendimento, está além do esperado [...] que Porto Novo se tornasse o que é hoje: uma colonização modelar, com um futuro promissor” (apud. ROHDE, 2011, p. 153). O progresso segue nos anos subsequentes e a colônia Porto Novo representa um empreendimento exitoso. Para a *Volksverein*, significava a realização de um ideal. Em 1938, Porto Novo contava com mais de 6 mil habitantes, distribuídos em 17 comunidades (ROHDE, 2011).

### **Combater o analfabetismo: as escolas paroquiais**

Uma das preocupações, no espaço carente de estrutura de Porto Novo, era a questão escolar. Desde os primeiros anos de colonização, eram edificadas junto às comunidades, em locais estratégicos, as denominadas *Schulkapelen*, que aos domingos eram usadas para as celebrações religiosas e durante a semana, serviam de escola para letrar os filhos dos primeiros moradores. Isso acontecia devido à falta de recursos para a edificação de modelos específicos. Com relação ao modelo para criação e instituição das escolas em Porto Novo, denominadas Escolas Paroquiais, Eidt (1999) contextualiza que o padrão escolar foi inspirado no modelo autoritário e confessional das escolas paroquiais do Rio Grande do Sul. Argumenta que em todas as comunidades rurais de Porto Novo foram fundadas escolas, especialmente por motivo religioso. “Com uma estrutura técnico-

pedagógica deficiente, o currículo limitava-se a leitura, escrita, cálculos e sessões diárias de catecismo e aulas de religião” (EIDT, 1999, p. 11). Sobre a implantação das escolas nas colônias alemãs, Rambo afirma:

**os colonos nada podiam esperar das autoridades de qualquer nível que fosse**, a escola significou para eles uma questão de honra. Dessa maneira, foi possível que a escola fosse de fato considerada e assumida como uma tarefa, uma atribuição da comunidade como instrumento para atender às suas reais necessidades e, em consequência, ajustada à filosofia social, cultural e religiosa dos colonos. Por isso a escola comunitária foi pensada, projetada, implantada, executada, cultivada e conduzida como uma instituição essencialmente comunal. Destinava-se ao atendimento das necessidades imediatas e mediatas da comunidade. Daí as suas características institucionais ímpares, seu perfil didático pedagógico único. Não foi o produto de um trabalho teórico e de modelos e métodos impostos por especialistas e tecnocratas, desconhecedores e divorciados da realidade cotidiana do meio colonial. Pelo contrário, **foram a resposta dos colonos aos desafios educacionais numa situação de isolamento e carência de recursos**. E, nesse contexto, a escola comunitária demonstrou ter sido uma das grandes contribuições dos colonizadores de origem alemã. Realizaram a façanha de praticamente **reduzirem o analfabetismo a zero na região de colonização alemã**, quando, na época, no restante do país o índice beirava os oitenta por cento (RAMBO, 2011, p. 19, **grifo nosso**).

Em relação à figura do professor no meio social, “ser professor, naquela época, era muito mais do que ministrar aulas. Cabia-lhe um papel na sociedade cheio de compromissos, como dirigir o coral, preparar a leitura de missas e outros eventos, ser catequista, conselheiro, participar de casamentos e enterros, enfim, ser líder” (JAEGER, 1999, p. 21). Sua função, vista como vocação e sacerdócio

foi decisiva para a imposição de um conjunto de crenças e códigos absolutistas que perpetuavam de um modelo de vida grupal e normativo. Esse modelo pretendia, na verdade, corrigir debilidades e deficiências verificadas nas regiões de origem dos migrantes. Inúmeras estruturas já decadentes nas regiões origem dos migrantes, foram novamente revitalizadas no Projeto Porto Novo. Inovações introduzidas no convívio social e religioso das colônias velhas para as novas foram literalmente esquecidas (EIDT, 1999, p. 11).

As escolas paroquiais contavam com o trabalho e apoio dos colonos. Comumente, o professor residia com sua família em uma casa construída pela comunidade e dispunha de terra para fazer sua própria roça. Os professores eram contratados pela *Volksverein* e os pais dos alunos contribuíam financeiramente para a manutenção do docente e da escola na comunidade. Desse modo, o analfabetismo era reduzido na colônia. Quanto à contribuição financeira para manter a escola e o professor, o livro Tombo traz uma informação importante: “fundou-se para cada aula (escola) uma caixa – kasse, à qual cada sócio paga 2\$ annuaes, e esse dinheiro é exclusivamente só para o bem da aula” (LIVRO TOMBO, 1932, p. 07).

O sistema de ensino paroquial de Porto Novo seguia um modelo padrão:

- a) A comunidade interessada ficou incumbida de providenciar o estabelecimento e contribuir mensalmente para a manutenção do professor;
- b) A escolha do professor era uma exclusividade do clero e da *Volksverein*;
- c) A supervisão das atividades do professor estava ao encargo do clero;
- d) A SUP auspiciava todo o complexo educacional da colonização.

Pautados nesse sistema rígido de organização, formou-se uma forte identidade sócio cultural e religiosa coletiva em todas as comunidades rurais de abrangência da colonização (EIDT, 1999, p. 22).

Havia considerável interesse entre o clero para que o modelo das escolas paroquiais funcionasse com êxito na colônia. Isso pode ser comprovado com uma anotação feita no Livro Tombo, quando dum visita pastoral realizada na paróquia no mês de abril de 1937: “quizemos que todos compreendessem sempre mais a importância da manutenção da escola parochial, afim de garantir para todo o sempre a instrução catholica dos seus filhos” (LIVRO TOMBO, 1937, p. 12).

Este modelo de ensino, denominado de escolas paroquiais, hoje certamente seria chamado de escolas confessionais, pois na realidade, o modelo assim funcionava. Um modelo de currículo como expresso anteriormente, aos olhos do clero era crucial ao projeto de colonização: leitura, escrita e cálculos eram essenciais para a alfabetização, enquanto as sessões de catequese e catecismo eram eficazes para a manutenção da comunidade católica, orante e

religiosa, sendo este, o grande, talvez o maior interesse do clero local. Assim, ensinava-se nestas escolas paroquiais, o que era de interesse do clero, responsável pela elaboração do currículo.

Desta forma, quando da nacionalização do ensino, em 1938, houve significativa objeção do clero ao novo modelo de ensino:

Em agosto de 1938 começou a luta pelas Escolas Paroquiais, em Santa Catarina. O Estado nada fizera pelas escolas em Itapiranga. As que havia, tinham sido organizadas pela paróquia, com auxílio da Colonizadora e das próprias comunidades. As do interior funcionavam todas na respectiva capela. Os pais pagavam pequena taxa mensal ao professor, que recebia um reforço da Colonizadora, também muito modesto (HEINEN, 1997, p. 154).

É claro que, com as escolas sendo conduzidas pelo governo, o clero não poderia mais indicar seus professores. Aliás, os professores poderiam vir de fora, o que representaria a “entrada de agentes estranhos” e, conseqüentemente, o currículo seria adaptado e o clero, por sua vez, não teria mais influência direta na formação das crianças e adolescentes. Assim, perderia o controle sobre a sociedade civil, exercido através das escolas, e a formação religiosa.

Anotações no Livro Tombo dão conta que o clero queria, de todas as formas, manter as escolas paroquiais. Há um registro muito significativo que dá uma dimensão em relação ao esforço praticado pelos Jesuítas para a manutenção das referidas escolas. Trata-se da substituição inesperada do padre vigário:

Aos trinta de março de 1939, durante a noite, pelas 11 horas chega com o caminhão de Walter Koeln o R. P. Theodoro Treis, para substituir como Vigário ao R. P. Francisco Riederer, que inesperadamente partiu daqui e foi para Porto Alegre [...] dizem uns que **o queriam prender por causa das escolas**, dizem outros que estava muito nervoso e acabado, o certo é que elle se tinha sacrificado e trabalhado muito para preservar as aulas particulares católicas desta parochia, sobre as quais se fizeram toda a especial de dificuldades, e isso de pessoas que se dizem católicos e muito devotos e esses não descansaram até que essas escolas particulares católicas foram abolidas pelo governo e substituídas por escolas estaduais, não admira que o Vigário Riederer sofresse muito com esse trabalho e perseguição de sustentar e salvar as aulas particulares,

como se lê nas anotações precedentes deste livro (LIVRO TOMBO, 1939, p. 15 – 16, **grifo nosso**).

Esse registro revela que o clero tentou, de todas as maneiras, se opor ao fechamento das escolas paroquiais. A saída inesperada do vigário, certamente está associada a uma possível ameaça de prisão, que poderia vir a se concretizar diante de sua oposição à implantação do novo sistema de ensino. Sustenta essa tese, uma anotação de Heinen: “o vigário, Pe. Riederer<sup>2</sup>, foi avisado de que seria preso no dia seguinte. Partiu de noite para a outra margem do Uruguai, alegando chamado urgente a Porto Alegre. Voltou o Pe. Teodoro Treis, brasileiro” (HEINEN, 1997, p. 156). Se o padre vigário foi avisado, quer dizer que o clero tinha boas relações com as autoridades policiais, ou, de quem o aviso poderia ter partido?

O aviso para o fechamento das escolas paroquiais em Itapiranga chegou em setembro de 1938. Ao analisar o Livro Tombo, percebemos que o ano 1938 corria em considerável tranquilidade, até que, em 3 de setembro, chega ao conhecimento das autoridades locais, o comunicado de que todas as escolas paroquiais passariam a ser do governo. O decreto número 516, de 27 de agosto de 1938, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina, segue transcrito na íntegra no Livro Tombo:

O Senhor Neneu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina,

Considerando que, as escolas particulares do distrito de Itapiranga, no município de Chapecó, apesar de terem requerido o seu registro, foram proibidas de funcionar, em virtude de não haverem cumprido as exigências previstas no Decreto Lei estadual numero 88, de 31 de março de 1938<sup>3</sup> [...] Decreta:

Art. 1º Ficam criadas doze escolas mistas no distrito de Itapiranga, no município de Chapecó, que serão assim localizadas: 1 – Linha Bahú; 2 – Linha Cotovelo; 3 – Linha Beleza; 4 – Linha Ipê – Popi; 5 – Linha Dourado;

---

<sup>2</sup> Padre Francisco Xavier Riederer é estrangeiro, imigrante alemão. Nascido em 28 de novembro de 1884 em Regensburg – Baviera, veio ao Brasil em 1921.

<sup>3</sup> O Decreto-Lei nº 88, de 31 de março de 1938, estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no estado. In: Coleção de decretos, leis de 1938. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938.

6 – Linha Hervalzinho; 7 – Linha Jaboticaba; 8 – Sede São João; 9 – Linha Fortaleza; 10 – Linha Capella; 11 – Linha Chapéu; 12 – Linha Macuco.

[...]

Palácio do Governo, em Florianópolis, 23 de agosto de 1938.

Nereu Ramos (LIVRO TOMBO, 1938, p. 14 – 15).

A ordem não é imediatamente acatada e consta nos registros do Livro Tombo, que em 27 de setembro, chega a Itapiranga uma comissão “para pôr em efeito o decreto de 23 de agosto de 1938” (LIVRO TOMBO, 1938, p. 15). Assim, durante o Estado Novo, com a nacionalização do ensino em 1938, as escolas paroquiais em Porto Novo foram extintas em sua totalidade e assumidas pelo poder público.

## Referências

EIDT, Paulino. *Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

HEINEN, Luiz. *Colonização e desenvolvimento do Oeste de Santa Catarina – aspectos sócio-políticos, econômicos e religiosos*. Joaçaba: UNOESC, 1997.

JAEGER, Ervino Eugênio. *A terra que eu sonhei*. Nova Petrópolis: Editora Amstad, 1999.

RAMBO, Arthur Blásio. *Somando forças: o projeto social dos Jesuítas do sul do Brasil*. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

ROHDE, Maria W. *Espírito Pioneiro: a herança dos antepassados*. Itapiranga: Gráfica e Editora Porto Novo, 2011.

### **FONTES PRIMÁRIAS:**

ARQUIVO HISTÓRICO DA PARÓQUIA SÃO PEDRO CANÍSIO. *Livro Tombo da Paróquia*. Itapiranga, SC.

SKT. PAULUSBTATT, 1929, 1930 e 2000.



# **PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DE 1933 A 2013 PELO ATO DA PRESERVAÇÃO**

*Ana Maria de Almeida Lunardi<sup>1</sup>*

*Caroline Pertile Viana<sup>2</sup>*

*Tarcisio Dorn de Oliveira<sup>3</sup>*

*Bruna Fuzzer de Andrade<sup>4</sup>*

## **Considerações Iniciais**

O conceito de patrimônio histórico e cultural é repleto de preceitos que podem demonstrar a vida no passado, transmitindo às pessoas contemporâneas conhecimentos acerca da história local, além de carregar consigo, a memória e a sensação de fazer parte de acontecimentos marcantes para estas pessoas. O patrimônio histórico e cultural de um povo deve ser protegido pois a evolução da comunidade através do tempo está intrinsecamente ligada ao seu passado e as transformações ocorridas ao longo da história, bem como, suas origens e razões de ser.

---

<sup>1</sup> Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. E-mail: anamariulunardi@hotmail.com

<sup>2</sup> Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. E-mail: carolperviana@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Líder do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: tarcisio.oliveira@unijui.edu.br

<sup>4</sup> Mestra em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Franciscana - UFN. Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: bruna.fuzzer@unijui.edu.br

A preocupação com o patrimônio no país tem início na década de 1920, quando intelectuais manifestaram apreensão acerca da deterioração dessas obras. Na época, devido à atenção pública sobre a questão, criou-se em 1937 o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente renomeado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no governo do então presidente Getúlio Vargas. Junto a este órgão foi criada a Lei do tombamento, o Decreto Lei nº 25.

A evolução do ordenamento jurídico que remete à preservação do patrimônio no Brasil, passa pelo primeiro ato normativo que criou a figura do tombamento até as convenções mundiais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A preservação do patrimônio histórico e cultural é um ato fundamental a todos os cidadãos, pois a população brasileira tem o dever de proteger os bens históricos do país, permitindo que as gerações atuais e futuras tenham direito à memória.

Para a elaboração do presente artigo<sup>5</sup> foram realizados levantamentos bibliográficos desenvolvidos com base em material já elaborado. A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão sobre o tema abordado. Assim, o presente ensaio<sup>6</sup> busca refletir a preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro através do conceito e da trajetória preservacionista pela salvaguarda, haja visto, que é fundamental a relação entre a comunidade e seu patrimônio, uma vez que, a cidade reflete o dia-a-dia e a identidade dos lugares onde se passa o cotidiano dos seus indivíduos. Cada bem patrimonial tem seu próprio contexto e significado – dependendo do momento histórico do qual provém, bem como, as diferentes classes sociais e grupos étnicos nos quais tenha surgido.

---

<sup>5</sup> O presente texto conta com apoio da Agência de Fomento FAPERGS através do Edital 02/2017 – PqG, Processo 17/2551-0001 173-2, Projeto – Escala de análise como ferramenta intelectual para educação cidadã: O estudo da cidade como o *locus* de vida da população.

<sup>6</sup> Desenvolvido junto aos Grupos de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec e Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais – GEMGCS da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

## Desenvolvimento

A preocupação a respeito da preservação dos bens históricos e culturais no Brasil deixou de ser exclusividade dos museus e ganhou forças no início da década de 1920. Conforme o patrimônio degradava-se, aumentava a preocupação da elite intelectual brasileira, a qual, manifestava descontentamento com o tratamento precário conferido pelo Estado a locais históricos. No exterior e também no Brasil, a fim de traçar referenciais ao processo de restauro de edificações históricas, foram redigidas as chamadas Cartas Patrimoniais, documentos de cunho internacional que, além de estabelecer procedimentos e normas, trazem também conceitos acerca do que pode ser tratado como bens de valor histórico e cultural.

No século passado inúmeras Cartas foram elaboradas, tendo como sua precursora a Carta de Atenas, a qual foi assinada em 1933 e reflete a sociedade da época. Ela traçava parâmetros sobre a proteção do patrimônio histórico, que na época entendia-se apenas como monumentos. Entretanto, a essência do documento continua sendo uma referência quando se trata a respeito da preservação dos bens históricos, uma vez que as ideias foram sendo atualizadas em outras cartas ao longo do tempo.

Nesse momento levantou-se a questão de que não proteger o patrimônio histórico e cultural poderia vir a prejudicar o país sob o olhar de nações mais desenvolvidas, tornando-se assim, uma grande incumbência do Governo diante do Congresso e da Imprensa. Nesse sentido, em 1934 a Constituição Federal, em seu artigo 10, faz a menção em proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte (BRASIL, 1934).

Ainda em 1934 nasce a Inspetoria de Monumentos Nacionais – um dos esforços pioneiros referentes à proteção do patrimônio histórico e cultural brasileiro. Essa Instituição era fruto de uma expansão do Museu Histórico Nacional e lhe era atribuída a função de catalogar imóveis que tivessem importância histórica e artística, e sugerir ao Estado que estes locais fossem protegidos por meio de decreto. Ao mesmo tempo que buscava-se a unificação do ordenamento jurídico sobre o tema no país.

O escritor Mário de Andrade elaborou, em 1936, um anteprojeto que visava defender e conservar o patrimônio artístico nacional. Tal anteprojeto não foi aprovado, entretanto, não perdeu a relevância como forma de documentar a história do patrimônio nacional. Conforme De Luca (1999) os intelectuais do período chamado de Estado Novo procuravam estudar a realidade do país, através da história, literatura, economia e todas as outras formas que possam definir uma identidade nacional, uma delas seria a preservação do patrimônio histórico e cultural do país.

No ano seguinte, o então presidente Getúlio Vargas instituiu o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro, no qual cria-se o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Tal decreto define o conceito de patrimônio histórico e artístico como o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937).

Deste Decreto surge a restrição do direito de propriedade, como consequência do ato de tombamento. O tombamento surge como proteção importante para o patrimônio que faz parte da memória do povo brasileiro. Foi neste momento que os bens históricos e culturais no Brasil passaram a ter a devida proteção. Cartas Magnas vindas após o referido decreto, apenas tiveram de manter esta proteção. Com o Código Penal de 1940 tornou-se crime causar dano a bens tombados, conforme menciona – destruir, inutilizar ou deteriorar coisa tombada pela autoridade competente em virtude de valor artístico, arqueológico ou histórico atribui-se pena de detenção, de seis meses a dois anos, e multa (BRASIL, 1940).

Posteriormente em 1975, a Lei nº 6.292 introduziu a necessidade de homologação do tombamento pelo Ministro de Estado da Educação de Cultura, após parecer do respectivo Conselho Consultivo (BRASIL, 1975). Entretanto, o Decreto nº 25 nunca foi totalmente alterado por outra Norma, somente complementado, sendo até hoje usado pela administração pública na realização de tombamentos. Cabe mencionar que foram praticadas políticas de proteção do patrimônio no país que priorizavam o valor estético ao invés do histórico, nos primeiros anos após a criação do SPHAN. Devido a isso, interrompeu-se a utilização de concepções históricas do Brasil e do exterior,

fundamentais para aprofundar a salvaguarda de bens históricos e culturais.

Conforme mencionado por Fonseca (1997) foram estabelecidos parâmetros para que fosse avaliado a relevância artística do patrimônio, contudo, não foi dada a mesma atenção a relevância histórica, construindo um repertório de monumentos sob um olhar fundamentalmente estético. Tanto é que o SPHAN praticamente não possuía historiadores em sua relação de servidores, haja vista que o próprio setor de História era regido por Carlos Drummond de Andrade, o qual não possuía formação específica na área, ainda que seja inquestionável sua inteligência.

Tal prática de distinção de valor histórico foi esclarecida em 1964, com a carta de Veneza, um documento internacional que trazia novos conceitos. A chamada Carta de Veneza foi o primeiro documento que fez referencia a indistinção de valores históricos das edificações monumentais e modestas. Bem como abordou sobre a preservação da ambiência do monumento, ou seja, seu entorno, reforçando a importância de preservação de conjuntos e não apenas obras isoladas. Também trouxe a ideia de bem cultural e defendia a educação como instrumento fundamental na proteção do patrimônio histórico cultural. Do mesmo modo que a Carta de Atenas, este documento trouxe conceitos relevantes que tiveram grande influência normativa no Brasil. A Carta trazia a ideia de que os bens, para serem preservados, devem possuir alguma função na comunidade, uma vez que assim se evita a degradação, além de tratar sobre a manutenção de ruínas, bem como seus significados históricos.

No ano de 1967 foram redigidas as chamadas Normas de Quito, no Equador, que tratavam sobre a salvaguarda de monumentos históricos. Nestas normas orientou-se que o governo se responsabilizasse por iniciativas de valorização dos bens, como parte dos projetos para o avanço do país. No documento, mencionou-se que difundir os conhecimentos sobre o patrimônio histórico e cultural é fundamental para sua proteção, assim como leis congruentes com os interesses da população. Além disso, o texto defende que os projetos devem ser geridos por institutos capacitados.

Em 1970 o Decreto nº 66.967 dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura, determinado que a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional passasse a

denominar-se Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Neste mesmo ano foi realizado um encontro entre autoridades federais, estaduais e municipais, sendo firmado o Compromisso de Brasília. O documento tinha como objetivo recomendar que fossem criados órgãos municipais e estaduais, ligados ao IPHAN, visando cuidar do patrimônio histórico e cultural brasileiro. Foi levantada também a questão da escassez de profissionais da área de restauração, conversação e especialistas em arquivos e museus, incentivando que fossem criadas iniciativas de formação nestas áreas. Juntamente ao Compromisso de Brasília foi anexada uma carta de Lucio Costa, falando sobre o problema na restauração e recuperação dos monumentos históricos no Brasil.

Visando ratificar alguns pontos do Compromisso de Brasília e apresentar novos conceitos, em 1971 ocorre em Salvador na Bahia o Segundo Encontro de Governadores para Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Natural do Brasil. Como fruto do documento anteriormente citado, surge o Compromisso Salvador, neste é sugerida a criação do Ministério da Cultura e Secretarias, criação de leis com o objetivo de engrandecer a definição de ênfase do patrimônio tombado e mais eficiência na salvaguarda dos bens.

Já em 1972 foi assinada a chamada Carta do Restauo, na qual, foram trazidos critérios para obras de restauração e adaptação de monumentos a outras utilidades. Nela fica definido que obras de adaptação devem se restringir ao mínimo e deve se evitar alterações nas formas externas da obra, bem como na sua estrutura e espaços internos (IPHAN, 2004). Mesmo com esta orientação a Carta do Restauo foi a primeira que fez menção a troca de uso de edificações como forma de manter o patrimônio preservado. Ainda no mesmo ano foi redigida a Carta da UNESCO, também chamada de Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, na qual é tratado a respeito de direitos ligados à salvaguarda do patrimônio. A carta menciona que a educação é essencial para conservação dos bens culturais e das memórias a eles relacionadas. O documento determina também que os estados que o assinaram definam funções para os bens culturais na vida da comunidade, através de estratégias urbanas e programas governamentais.

A Carta de Turismo Cultural foi redigida em 1976 pelo Conselho Internacional dos Monumentos e dos Sítios (ICOMOS) e delibera,

dentre outras questões, acerca do turismo cultural que busca a visitação de regiões e monumentos com importância histórica e artística. Desta forma, o turismo que visa conhecer outras culturas dá fundamento ao empenho para conservação e proteção dos bens históricos e culturais (ICOMOS, 1976).

No ano de 1977 ocorreu em Machu Picchu o Encontro Internacional de Arquitetos no qual, visando uma atualização na Carta de Atenas (1933), idealizou-se a Carta de Machu Picchu. Esta carta enfatizou a ratificação da dinamicidade da urbe e a relevância do planejamento da cidade como ferramenta de análise e concretização das primordialidades dos cidadãos.

Redigida em 1980, na Austrália, a chamada Carta de Burra, embasou-se nas ideias do ICOMOS e, ao longo de 29 artigos, discorre sobre formas de salvaguarda, através do restauro e preservação dos bens, levando em conta as particularidades encontradas e as estratégias de intervenção, aqui questões relativas a reversibilidade das intervenções são recomendadas. Também em 1980, no dia 5 de setembro, a primeira cidade tombada no Brasil pelo IPHAN (1938), Ouro Preto, no estado de Minas Gerais, foi reconhecida pela UNESCO como patrimônio mundial. Graças ao seu conjunto arquitetônico e urbanístico do início do século XVIII, se tornou o primeiro patrimônio histórico-cultural do Brasil a estar registrado na Lista do Patrimônio Mundial.

Objetivando a salvaguarda de jardins com valor histórico, pois são um conjunto de vegetação e arquitetura, em 1981 é redigida pelo ICOMOS a Carta de Florença. O documento discorre que jardins têm traços que precisam ser conservados, como seu delineamento, suas espécies, volumes, colorações e níveis. Também cita que precauções devem ser criadas para a salvaguarda destes bens, além de assegurar que a reforma dos jardins históricos seja realizada apenas após análise de documentos, para garantir que é de importância científica a intervenção. Seu uso deve ser fiscalizado e a permissão para que seja visitado precisa ser restrito para manter sua essência e seu ensinamento cultural. Outrossim, a Carta de Florença, justifica a necessidade de fazer inventários, reconhecer e guardar estes jardins, idealizar ações financeiras e legais para preservação e restauro.

No ano de 1985 foi assinada a Declaração do México, a qual tratou com ênfase ainda maior a questão educacional da preservação do

patrimônio histórico. No documento foram propostos pela primeira vez projetos que visem proteger, não apenas o bem tombado, como, também, tudo o que há ao seu redor, estreitando a relação da comunidade com o patrimônio histórico. O documento também menciona que a informação deve ser democratizada, como forma de evitar o esquecimento (IPHAN, 1985).

Em Washington nos Estados Unidos da América, no ano de 1987, o ICOMOS criou a Carta de Washington, também conhecida como Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas, como um complemento à Carta de Veneza (1964). A Carta se refere a grandes e pequenas cidades, vilas ou centros com relevância histórica, que exteriorizam convicções características das sociedades tradicionais urbanas. Ainda ressalta que proteger cidades com importância histórica traduz-se em criar parâmetros para salvaguarda, manutenção e reparação, visando o seu crescimento harmonioso e sua adequação de acordo com o mundo contemporâneo.

No mesmo ano, no Rio de Janeiro, foi idealizada a Carta de Petrópolis durante o Primeiro Seminário Brasileiro para Preservação e Revitalização de Centros Históricos, com o objetivo de refletir acerca do tema da salvaguarda do patrimônio e fortalecimento da cidadania, no momento em que reitera a importância de fazer com que os bens históricos e culturais tenham utilidade no cotidiano da população. O documento aduz que o resguardo do sítio histórico urbano precisa ser considerado a datar do planejamento urbano, e deve ser compreendido como uma ação constante e definitiva. A atuação em conjunto da União, dos estados e dos municípios é imprescindível, da mesma forma que a cooperação da população que a concerne. As ferramentas de salvaguarda segundo IPHAN (1987) são tombamento, inventário, normas urbanísticas, isenções e incentivos, declaração de interesse cultural e desapropriação.

A Constituição Federal de 1988, veio a resgatar algumas ideias a respeito da preservação do patrimônio, as quais já foram anteriormente aventadas por Mario de Andrade e Aloísio Magalhães, que defendiam que o patrimônio seja preservado mesmo que não haja o processo de tombamento. A Carta Magna trata a respeito dos preceitos da função social da propriedade, na qual o tombamento tem como objetivo proteger o patrimônio histórico e cultural do país (BRASIL, 1988).

A questão do tombamento é de grande pertinência pois resguarda as características originais do patrimônio impedindo a modificação e demolição do bem, entretanto, isso não impede que o imóvel possa ser reformado e, muitas vezes, sua função seja alterada, desde que preserve as características originais do edifício. Cabe mencionar que todas as alterações devem ser previamente aprovadas pelo órgão responsável pelo tombamento. Muitas vezes o objetivo original do local é algo que já não existe mais, sendo necessária uma adaptação para sua nova função, porém, é preferível, para que essa edificação seja preservada, que lhe seja atribuída uma finalidade que possa ser atingida plenamente sem grandes modificações (VIOLETTE-DUC, 2000).

A Carta de Lausanne, também chamada de Carta para a Proteção e Gestão do Patrimônio Arqueológico, foi escrita no ano de 1990. O documento trata a respeito do conceito e importância da preservação integrada além de outros pontos. Na Conferência Geral das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento foi redigida a Carta do Rio no ano de 1992. Nela é reiterado o que foi posto por documentos anteriores que tratavam do mesmo tema, além de serem apresentados 28 princípios que objetivavam criar novas parcerias e instaurar novos graus de colaboração para assim atingir os acordos internacionais que buscam o progresso consciente do mundo e a conservação do meio ambiente (IPHAN, 1992).

Tendo em vista a celebração dos 60 anos do IPHAN, em 1997 foi formulada a Carta de Fortaleza. Durante a comemoração ocorreu o Seminário do Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção, que teve a finalidade de angariar fundos que possibilitassem a criação de preceitos e ferramentas administrativas e jurídicas para reconhecer, alavancar e incentivar ações e bens do patrimônio histórico e cultural do Brasil.

A Lei nº 10.257 de 2001, o chamado Estatuto da Cidade, determinou como bases da política urbana o direito à cidade e a função social da propriedade, ou seja, a propriedade urbana precisa atender aos interesses coletivos, antes dos privados, além da necessidade de estar adequado à justiça social e o bem-estar de todos. Para que possa ser exercida a função social da propriedade uma das ferramentas imprescindíveis é o Plano Diretor, mencionado no artigo

182 da Constituição Federal de 1988, obrigatório em cidades com mais de 20.000 habitantes (BRASIL, 2001).

O Plano Diretor determina todos os preceitos necessários para o crescimento da cidade. Ao criar o Plano Diretor, são levadas em consideração opiniões dos mais diversos setores da população, buscando uma cidade inclusiva, valorizando a história e a cultura de todos os habitantes. Deste modo, a cultura se torna um modo de identidade de cada sujeito, tornando-os únicos e o patrimônio é a expressão da cultura e da história do lugar, conforme suas características e costumes.

Leff (2002) afirma que a cultura, entendida como as formas de organização simbólica do gênero humano remete a um conjunto de valores, formações ideológicas e sistemas de significação, que orientam o desenvolvimento técnico e as práticas produtivas, e que definem os diversos estilos de vida das populações humanas no processo de assimilação e transformação da natureza. Logo, as mudanças no patrimônio demonstram os traços do povo onde está inserido, constituindo a representação de sua identidade. Assim, pode ser considerado histórico o patrimônio que retrata a memória do povo, repleto de simbolismos e sentimentos, criados com o passar do tempo.

Pesavento (2007) afirma que uma cidade é formada de espaços que, dotados de significado, fazem, de cada cidade, um território urbano qualificado, a integrar esta comunidade simbólica de sentidos, a que se dá o nome de imaginário. Todos nós, que vivemos em cidades, temos nelas pontos de ancoragem da memória: lugares em que nos reconhecemos, em que vivemos experiências do cotidiano ou situações excepcionais, territórios muitas vezes percorridos e familiares ou, pelo contrário, espaços existentes em um outro tempo e que só tem sentido em nosso espírito porque narrados pelos mais antigos, que os percorreram no passado

Em 2010 foi redigida a chamada Carta dos Jardins Históricas (Carta de Juiz de Fora), na qual ficaram estabelecidas definições sobre a proteção dos jardins históricos brasileiros. No documento, elaborado por vários especialistas na área da preservação do patrimônio, foi trazida uma visão detalhada acerca da importância dos jardins históricos, determinando moldes para a salvaguarda e manutenção, de modo que sua revitalização seja feita do jeito mais correto e eficaz. No

mesmo ano foi criado o Centro Regional de Formação em Gestão do Patrimônio (Centro Lúcio Costa/IPHAN), conforme havia sido estabelecido em acordo com a UNESCO. Elaborada em Brasília no ano de 2010, durante o Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial, A Carta de Brasília foi redigida com a colaboração de 46 jovens de diferentes nacionalidades. O evento trouxe à tona diferentes visões.

No ano de 2013, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), ação do governo Lula que visava a realização de obras de infraestrutura, pela primeira vez teve uma categoria voltada diretamente à preservação do patrimônio histórico, chamado PAC Cidades Históricas e passou a ser coordenado pelo IPHAN. O instituto, com a ajuda da Caixa Econômica Federal, governos estaduais, municípios, universidades e outras instituições federais, atendeu 44 cidades de 20 estados diferentes.

### **Considerações Finais**

Ao longo do tempo, foram criados órgãos públicos e aperfeiçoada a legislação, buscando a proteção do patrimônio em diversos níveis, sempre conforme acordos e convenções internacionais, seguindo ideias que também serão adotadas em outros países igualmente preocupados com o tema, além do conhecimento da própria comunidade onde os bens estão inseridos. Para a salvaguarda do patrimônio histórico e cultural, é imprescindível que a sociedade tenha conhecimento acerca de sua importância na formação da identidade de um povo. Para tal, são necessárias políticas públicas que busquem estreitar a relação da população com os bens, como por exemplo a Educação Patrimonial, que consiste em ações didáticas com foco no entendimento das referências culturais.

Ter consciência da história do país se mostra cada vez mais importante para a preservação dos bens históricos e culturais, pois assim, através da identificação do cidadão com o patrimônio, não apenas os pesquisadores se preocuparão com a salvaguarda destes, mas também a população em geral. Perder este patrimônio significa a destruição da identidade e da história, o que seria perturbante tendo em vista que a história local é ímpar e não pode ser substituída e o desaparecimento de sua concepção física configura o oblívio de uma parcela da identidade cultural de um povo. Quando o bem histórico e

cultural é destruído ele se perde *ad aeternum*, e o que resta são somente iconografias e a memória individual das pessoas que presenciaram este patrimônio. As ações que podem ser realizadas são o reconhecimento do bem derradeiro e clarificar o povo referente a sua relevância coletiva, alterando a noção decrépita de que antiguidades não importam e buscar atitudes das entidades encarregadas a apropriada proteção de tudo que possuir importância para a história coletiva e local.

Assim se mostra fundamental o papel de organismos como o IPHAN, tanto no processo de conservação do bem tombado, quanto na conscientização acerca da relevância da ação administrativa de tombamento, bem como, em relação às diretrizes legais existentes sobre este tema. Paralelamente a isso, é indispensável a punição para casos de desobediência no que tange à tutela do bem tombado. Em geral, o patrimônio não é visto como algo positivo pelo mercado imobiliário e pelas autoridades. No Brasil, é frequente o descaso, as demolições e o abandono de prédios que são verdadeiras testemunhas da história local, e que fazem a importante conexão entre a população e sua identidade cultural. Por isso, é imprescindível que o patrimônio histórico e cultural seja visto, cada vez mais, como uma questão de fundamental importância para a sociedade, e não apenas responsabilidade do poder público.

## Referências

BOMENY, Helena Bousquet. **O patrimônio de Mário de Andrade**. In: BRASIL. Ministério da Cultura. *A invenção do Patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2010;

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 02 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 25. 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0025.htm)>. Acesso em: 26 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Código Penal. 1940**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)>. Acesso em: 26 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.292.** 1975. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6292.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6292.htm)>. Acesso em: 25 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 25 ago 2018;

DE LUCA, Tânia Regina. **A revista Brasil: diagnóstico da nação brasileira.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997, p.114;

ICOMOS. **Carta de Turismo Cultural.** 1976. Disponível em: <[https://www.icomos.org/charters/tourism\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf)>. Acesso em: 25 ago 2018;

IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Cartas Patrimoniais.** 2015. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=17575&sigla=Institucional&retorno=paginalnstitucional>>. Acesso em: 25 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Atenas.** 1933. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=233>>. Acesso em: 01 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Veneza.** 1964. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=236>>. Acesso em: 01 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Normas de Quito.** 1967. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4677>>. Acesso em: 02 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Compromisso de Brasília.** 1970. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=240>>. Acesso em: 02 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Anais do II Encontro de Governadores.** 1971. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1654>>. Acesso em: 26 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta do Restauo.** 1972. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=242>>. Acesso em: 25 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta do Turismo Cultural.** 1976. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=248>>. Acesso m: 31 ago 2018.

\_\_\_\_\_. **Carta de Machu Picchu.** 1977. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=250>>. Acesso em: 31 ago 2018.

\_\_\_\_\_. **Carta de Burra.** 1980. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=251>>. Acesso em: 31 ago 2018.

\_\_\_\_\_. **Carta de Washington**. 1986. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=256>>. Acesso em: 25 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Petrópolis**. 1987. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=257>>. Acesso em: 25 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Washington**. 1987. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=258>>. Acesso em: 26 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Lausanne**. 1990. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=262>>. Acesso em: 02 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta do Rio**. 1992. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=263>>. Acesso em: 26 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Fortaleza**. 1997. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=268>>. Acesso em: 26 ago 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta de Brasília**. 2010. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1652>>. Acesso em: 02 set 2018;

\_\_\_\_\_. **Carta dos Jardins Históricos Brasileiros, dita Carta de Juiz de Fora**. 2010. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=2510>>. Acesso em: 31 ago 2018;

LEFF, Enriqué. **Ecologia, Capital e Cultura**. Blumenau: Edifurb, 2000;

RODRIGUES, Marly. **Patrimônio, idéia que nem sempre é prática**. Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal. A Construção da cidade de Brasília. Brasília, 1998;

VIOLLET-LE-DUC, Eugène E. **Restauração**. Tradução: Beatriz Magayar Köhl. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.

# A LEITURA NO ÂMBITO DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO: O QUE EVIDENCIAM OS RELATOS REFLEXIVOS PRODUZIDOS POR ALUNAS PESQUISADORAS

*Francine de Paulo Martins Lima<sup>1</sup>*

*Amanda Valiengo<sup>2</sup>*

*Helena Maria Ferreira<sup>3</sup>*

## Introdução

Este texto<sup>4</sup> objetiva analisar posicionamentos enunciativos em relatos reflexivos elaborados por alunas pesquisadoras atuantes no Projeto Bolsa Alfabetização. Tais relatos incidiram sobre observações de situações didáticas, envolvendo a leitura, a partir do livro didático utilizado pelo Projeto e as contribuições das ações realizadas para a formação de professoras alfabetizadoras.

Esta proposta assume relevância no sentido de constituir-se como uma provocação acerca da formação de professores, notadamente,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC – SP. Professora Adjunta da área de Didática do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI, UFLA. francine.lima@ufla.br

<sup>2</sup> Pós- Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus Marília. Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei e integrante do Grupo de Pesquisas Sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI, UFLA. amanda.valiengo@ufsj.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente do Departamento de Estudos da Linguagem – DEL e Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa), UFLA. helenafeireira@ufla.br.

<sup>4</sup> Este texto foi apresentado inicialmente no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 2018, no Painel intitulado: “O livro didático: implicações para a formação e prática docente”.

sobre a formação de alfabetizadores. Embora muitos avanços já tenham sido consolidados, ainda há vários desafios que cercam a formação docente no país, especialmente, no que tange à efetivação de uma formação que articule os conhecimentos pedagógicos e a prática docente propriamente dita. Estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Pimenta (2007), entre outros evidenciam a existência da desarticulação dos currículos dos cursos de licenciatura, principalmente, no distanciamento entre teoria e prática e entre a universidade e as escolas de educação básica. Tal constatação diverge das diretrizes normativas voltadas para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002; 2006), bem como se distancia de uma perspectiva de formação docente de qualidade para a educação.

Com o objetivo de redimensionar os percursos formativos, algumas iniciativas de programas de iniciação à docência e de aproximação universidade e escola vêm surgindo desde 2007, com o intuito de avançar na qualidade da formação docente e da aprendizagem dos alunos e alunas da educação básica, são eles: Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência (PIBID), na esfera federal (2007 início – em andamento); e o Projeto Bolsa Alfabetização, na esfera estadual (São Paulo) (de 2007 a 2015) e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, na esfera municipal (Jundiaí/SP) (2011).

As iniciativas supracitadas, especialmente, o Projeto Bolsa Alfabetização, foco deste trabalho, trazem, em sua essência, uma perspectiva de formação voltada para o cotidiano escolar e de aprendizagem que problematiza as bases epistemológicas e axiológicas da profissão docente, considerando o questionamento reconstrutivo “que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (DEMO, 1996, p. 1). Trata-se de uma iniciativa que corrobora com a defesa de autores, como Nóvoa, (2009); Marcelo Garcia (2009); Canário (2000); Vaillant e Marcelo (2012).

A formação docente articulada com o lócus de trabalho permite a aquisição de conhecimentos que se legitimam a partir da relação com o próprio contexto profissional, com os profissionais que nele atuam, com os alunos e com os desafios colocados pelo cotidiano da sala de aula e da escola. Nessa perspectiva, o processo de formação inicial, além de contemplar os conhecimentos pedagógicos, abarca também o compromisso ético parte dos futuros professores, que denote um

enfrentamento dos problemas vivenciados no contexto da escola e da sala de aula, reforçando a ideia de que a aquisição do conhecimento deve ocorrer de forma mais interativa, para que a formação ocorra a partir da análise de situações práticas da profissão (CANÁRIO, 2000).

De acordo com Martins *et al* (2016, p.98), “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico. Os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação”. Tais conhecimentos são, na visão das autoras, legitimados na medida em que interagem com os outros profissionais permitindo a consolidação gradativa da competência profissional.

A inserção profissional ocorre, assim, de forma gradativa, num processo cercado por tensões e de aprendizagens, no qual os futuros professores adquirem os conhecimentos profissionais e aprendem o ofício de ensinar sob supervisão e acompanhamento (MARCELO, 2010; VAILLANT; MARCELO, 2012). Entende-se que a partir do acompanhamento e da supervisão, os conhecimentos adquiridos possam ser analisados, confrontados e consolidados pelos futuros professores ao longo da sua formação e no momento em que estiverem na condução de um grupo escolar.

Para a discussão pretendida e brevemente apresentada acima, este texto está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentamos o Projeto Bolsa Alfabetização, em seguida, tecemos algumas considerações acerca dos livros didáticos, especialmente, daqueles propostos pelo Projeto em questão, para, em seguida, analisarmos relatos reflexivos de três alunas pesquisadoras e finalizar com algumas reflexões sobre a formação de professores.

### **O Projeto Bolsa Alfabetização: uma política pública para articulação entre teoria e prática**

O Projeto Bolsa Alfabetização foi criado pelo Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos considerados basilares para a formação qualificada de profissionais da educação, notadamente, no que se refere à formação de professores alfabetizadores para atuarem em turmas de 2º ano e em turmas de recuperação da aprendizagem no ciclo I, na área de Língua Portuguesa. (SÃO PAULO, REGULAMENTO, 2014).

O referido projeto buscava enfatizar a necessária articulação entre a universidade e a escola, entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula, na escola pública. Para tal, contava com a atuação dos seguintes envolvidos: do aluno pesquisador, regularmente matriculado no Curso de Pedagogia ou Letras; das Instituições de Educação Superior (IES); do Professor orientador da IES, responsável pela supervisão e orientação dos alunos pesquisadores; da Secretaria Estadual de Educação; da Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE; e por fim, das Diretorias de Ensino, das escolas e dos professores regentes que receberam os alunos pesquisadores.

De forma mais específica, o projeto adotou dois objetivos precípuos: a) possibilitar o desenvolvimento de experiência e conhecimentos necessários aos futuros profissionais da educação, com relação à natureza docente no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental; b) apoiar os professores do 2º ano do Ciclo I ou de classes, do mesmo ciclo, voltadas para a recuperação da aprendizagem, na complexa ação pedagógica de garantir a obtenção de competências de leitura e escrita a todos os alunos (SÃO PAULO, REGULAMENTO, 2014).

Para a consecução dos objetivos, foi proposto o desenvolvimento de uma investigação didática, com o intuito de aprofundar as análises acerca da prática docente e buscar soluções para os problemas encontrados. Foram temas da investigação didática propostos pelo Projeto: leitura realizada pelo professor, leitura realizada pelo aluno, ditado ao professor, ressignificação da cópia e a escrita pelo aluno.

Aos alunos pesquisadores foi oportunizada a vivência concreta da profissão docente, implicando a necessária articulação entre teoria e prática na formação profissional, potencializando as ações acadêmicas e, ao mesmo tempo, aproximando a IES (Instituições de Ensino Superior) das escolas de educação básica, por meio da intervenção, do acompanhamento e da interlocução entre diferentes agentes: o professor orientador da IES, o aluno pesquisador e o professor regente da escola (MARTINS *et al*, 2016).

O projeto Bolsa Alfabetização tinha como pressupostos teóricos a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985), acerca da Psicogênese da Língua Escrita, que apresenta a ideia de que o aluno é sujeito da aprendizagem e que os conhecimentos prévios devem ser outorgados

como como uma contribuição efetiva para a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse contexto do projeto, eram incumbências do aluno pesquisador, participar da dinâmica da escola pública, conhecer e acompanhar o planejamento do professor regente, auxiliando na sua organização e execução, sempre que necessário; participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo; cumprir 20 horas semanais na escola; participar dos encontros semanais formativos na IES; registrar as observações e impressões da sua participação em sala de aula em parceria com o professor regente, problematizá-las e aprofundá-las por meio da investigação didática. Os registros e/ou relatos reflexivos eram apresentados e discutidos com o professor orientador, a fim de teoricamente se buscar alternativas para intervenção e aprimoramento da prática docente e aprendizagem dos alunos. Essa estratégia constituía-se como um momento em que a teoria era recuperada com a finalidade de elucidar e aprimorar questões postas pela prática, no cotidiano da sala de aula.

Essa perspectiva de formação se aproxima da concepção de Canário (1998), que sobreleva a relevância da vinculação entre os sistemas de formação e os sistemas de exercício profissional, ou seja, as universidades e as escolas, que podem ter potencial formativo capaz de modificar o papel atribuído à formação inicial e continuada e contribuir com o desenvolvimento profissional de professores. Isso implica considerar a formação como uma via de mão dupla, que tanto pode favorecer as escolas formadoras na organização das ações curriculares, principalmente, no que se refere à prática profissional, como as escolas de educação básica que, cada vez mais, necessitam se tornar um espaço de aprendizagem. Nesse âmbito, evidencia-se a reflexão sobre a prática, a elaboração sistemática e reflexiva de conhecimentos e, portanto, de percurso crítico de formação de profissionais, contribuindo para a constituição da profissionalidade docente.

### **As orientações para o desenvolvimento da leitura pelo professor e pelo aluno no âmbito do Projeto Bolsa Alfabetização: o livro didático entra em cena**

No âmbito do exercício profissional e dos relatos reflexivos das alunas pesquisadoras, o uso do livro didático, em situações de

mediação da leitura pela professora e pelas crianças merece destaque. No Brasil, temos um Programa Nacional que, atualmente, é intitulado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Tal programa oferece livros didáticos a todas as escolas públicas. Apesar disso, o Projeto Bolsa Alfabetização disponibilizou livros didáticos para o professor e para os alunos. Antes de disso, apresentaremos uma breve exposição acerca do livro didático, em suas (im)possibilidades educativas.

Segundo Bittencourt (2005), “apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o Livro Didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares”. Assim, o manual vai se constituindo e modificando. Uma definição atualizada pode ser a de Benito (2012, p. 35),

Puede afirmarse que el libro escolar es un *género textual* con atributos propios reconocido así por los sujetos que lo utilizan y por la sociedad en que circula como objeto. Además, sobre todo a partir de las últimas décadas, los académicos hemos asignado un estatuto especial al texto escolar como fuente de conocimiento para el estudio de la cultura de la escuela y los modos de sociabilidad de los menores en las instituciones de formación, y hasta hemos construido un campo disciplinario nuevo, la *manualística*.

Os livros didáticos também podem ser denominados de apostilas, manuais, livro texto, entre outros. Sua história no Brasil está atrelada às medidas governamentais tomadas ao longo da história e, por vezes, recentemente, presenciamos a coexistência de livros didáticos em uma mesma sala de aula, nas escolas públicas, advindas de iniciativas distintas, como foi o caso do Projeto Bolsa Alfabetização, no estado de São Paulo.

Alguns autores, como Bittencourt (2005) e Benito (2012) consideram o livro didático como o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Como enfatiza Choppin (2004), o livro didático assume diferentes funções: referencial de um programa de disciplina; instrumental para metodologias de

ensino e des/re/velador de questões ideológicas, culturais e documentais, uma vez que seus usos são variados.

Para Bittencourt (2005), “a complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, como nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros [...]” (BITTENCOURT, 2005, p. 302).

Nem sempre o livro didático foi percebido como um objeto de estudo, da cultura escolar, mas, especialmente desde a década de 1980, as pesquisas começaram a avançar, bem como o formato e organização do livros didático também. Segundo Rocha e Somoza (2012, p.24), as pesquisas sobre o livro didático ainda carecem de muitos avanços e ainda:

[...] a análise do conteúdo textual continua prevalecendo sobre a análise iconográfica, sendo ainda escassos os estudos que abordam ambas as perspectivas de maneira integrada e sistemática. Cabe destacar também que, ao privilegiar a análise de conteúdos, a maioria das investigações permanece centrada no momento da emissão da mensagem ou do discurso presente nos livros, sem avançar sobre o momento da recepção.

A análise dos processos de recepção desse material constitui-se como uma importante estratégia formativa, uma vez que contribui para a formação da profissionalidade docente.

Discorrendo sobre os livros didáticos disponibilizados pelo Projeto Bolsa Alfabetização vale destacar que o governo disponibilizou material didático tanto para o professor quanto para o aluno. Ao professor foi disponibilizado um livro didático chamado “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador”, com 319 páginas, composto por quatro blocos: o primeiro bloco traz a introdução com as orientações gerais acerca do 2º ano (nosso foco), as características das crianças que compõem esse grupo escolar; as concepções de aprendizagem e as práticas sociais de leitura e escrita esperadas para esse ano; o segundo bloco apresenta as expectativas de aprendizagem para o 2º ano; o terceiro bloco traz dicas e possibilidades de rotina e de planejamento para o 2º ano; e por fim, o quarto bloco apresenta situações de aprendizagem, envolvendo atividades de leitura em voz alta pelo professor e pelo aluno,

sequências e projetos que auxiliam na busca pelas expectativas de aprendizagens para o 2º ano.

Já, ao aluno, foi disponibilizado um “Livro de atividades”, com 170 páginas, envolvendo situações de leitura e de escrita, tais como cruzadinhas, registros de legendas, informativos, textos fatiados, entre outras atividades que podem motivar o uso social das práticas de linguagem. Além do livro de atividades, foi disponibilizado, ainda, o “Livro de textos do Aluno”, contendo 190 páginas, organizado em três grandes partes: a primeira refere-se a “Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir” – nela estão contidas trava-línguas, parlendas, adivinhas, cantigas de rodas, poemas e quadrinhas; a segunda parte contém “Histórias para rir, chorar, se divertir e se assombrar” – composta por contos, fábulas, lendas e mitos; a terceira parte contempla “Textos para estudar, conhecer a vida das pessoas interessantes, saber como jogar ou cozinhar” – abarca textos de divulgação científica, textos instrucionais, jogos e brincadeiras, jogos de castas para crianças e biografias. Ao aluno, é disponibilizada ainda uma variedade de literatura infantil, por meio da “Caixa de leitura”, material destinado à consulta e ao uso pela turma e professora nas mais variadas situações.

O material destinado ao professor enfatizava os objetivos do projeto e do processo de alfabetização: “possibilitar que todos os alunos tornem-se leitores e escritores competentes” (SÃO PAULO, 2014). Além disso, o material reforçava o compromisso com a construção de uma escola que promovesse a aprendizagem dos alunos. Somam-se às questões citadas, orientações didáticas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e o destaque da relevância da necessidade de as propostas pedagógicas trazerem a criança para a centralidade do processo de aprender, compreendendo-as como um ser íntegro, que aprende a conviver consigo mesma e com os outros de forma articulada e gradual. Nessa direção, o material retomava aspectos conceituais que cercam a didática da alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita, ofertando exemplos e possibilidades de encaminhamentos do trabalho em sala de aula.

Entre as orientações postas pelo projeto no Guia do Professor estão aquelas afetas à leitura feita pelo professor e à leitura feita pelo aluno. A esse respeito, o Guia orienta que “no trabalho com a leitura, é importante planejar momentos para a construção de sentido, após a

realização da leitura pelo aluno ou você [professor], que envolvam a explicitação e o confronto de opiniões, interpretação e sentimentos” (SÃO PAULO, 2014, p. 21). As ideias apresentadas no Guia corroboram as postulações feitas por Delia Lerner (2002) acerca do papel da leitura e da escrita na escola. Para a autora, “ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. [...] é formar seres humanos críticos capazes de ler as entrelinhas e de assumir posição própria frente à mantida explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem” (LERNER, 2002, p.17; 26).

O Guia orienta ainda que é relevante que seja realizada a leitura de textos literários todos os dias, incorporando tal ação à rotina da escola. A prática da leitura diária permite a incorporação de procedimentos leitores, do interesse pela leitura, da aproximação com a linguagem escrita, para que as crianças sintam o prazer com a leitura e acessem as variadas histórias e autores. Nesse processo, inicia-se a aquisição do comportamento leitor e a aproximação com

[...] mecanismos de interpretação que, amparados não só pelo conhecimento linguístico (as palavras conhecidas), podem valer também de elementos menos objetivos: a construção de significados pela associação fonética [...], o reconhecimento de elementos de referenciação ou da ordem sintática, a musicalidade ou ritmo do texto e a familiaridade com o gênero [...] (COLELLO, 2011, p.63)

Mas afinal, como essas orientações são apropriadas na prática docente no cotidiano da sala de aula? De que forma o livro didático favorece a consolidação do comportamento leitor pelo aluno? Como se dá o trabalho com a leitura pelo aluno e pelo professor no âmbito do Projeto Bolsa alfabetização?

### **Relatos reflexivos de alunas pesquisadoras: a prática pedagógica com o uso de proposta de leitura no livro didático**

Com o propósito de analisar posicionamentos enunciativos presentes em relatos reflexivos acerca das observações e do acompanhamento de situações didáticas, envolvendo a prática da leitura, a partir do livro didático utilizado pelo Projeto e as contribuições desse material para a formação de professoras

alfabetizadoras, foram analisados os registros reflexivos de três alunas pesquisadoras (AP1; AP2; AP3), atuantes no Projeto ao longo de um ano letivo.

Os dados foram analisados, considerando-se os descritores “Leitura pelo professor” e “Leitura pelo aluno” e a percepção das alunas pesquisadoras acerca do trabalho realizado, a partir das reflexões tecidas frente aos dilemas e às possibilidades de trabalho evidenciadas pelas professoras regentes.

Compreendemos como relato reflexivo um tipo de gênero textual de característica autobiográfica e de experiências profissionais que, segundo Signorini (2006), desempenha duas funções:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através do “relato reflexivo”, são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades autoreferenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (SIGNORINI, 2006, p.55).

Nesse sentido, entendemos que os relatos reflexivos configuram-se como importante instrumento de acesso aos conhecimentos profissionais, de possibilidade de as alunas pesquisadoras refletirem na e pela escrita sobre as práticas docentes observadas e a especificidade do trabalho com a leitura na escola, constituindo sua identidade docente.

A leitura pelo professor traduz-se num momento especial de aproximação dos alunos com um ou mais portadores de textos específicos, tendo o outro como mediador e interlocutor. Partindo dos pressupostos do Projeto, a leitura pelo professor configura-se como uma atividade habitual e rotineira, que pode instaurar a formação de um comportamento leitor. De acordo com Lerner (2002), a atividade habitual pode tornar-se interessante à medida que são trazidos variados portadores de texto como uma curiosidade científica. Pode cumprir um papel didático relevante, pois pode “favorecer a aproximação das crianças com textos que não abordariam por si

mesmas por causa da sua extensão [...] A leitura é compartilhada e os alunos lêem alternadamente em voz alta” (LERNER, 2002, p.89). A leitura pode ocorrer ainda feita pela professora com o acompanhamento pelos alunos.

As estratégias leitoras anunciadas podem ser percebidas em situações registradas pelas alunas pesquisadoras quando da leitura pelas professoras. Vejamos o registro de observação de uma das alunas pesquisadoras:

*Hoje a professora X começou sua aula com um texto de divulgação científica que está no livro de textos dos alunos [livro didático]. Ela escolheu o texto “Quando os animais mentem”. Começou a conversa perguntando se algum aluno sabia uma curiosidade de algum animal. Mas ninguém soube responder. Perguntou se queriam saber uma e eles disseram que sim. A professora então fez a leitura. A leitura motivou os alunos a falarem dos seus animais e de outros que conheciam. A conversa ficou animada. Todos parecem ter gostado da curiosidade. (Relato reflexivo – AP2)*

Como característica do registro reflexivo, após a descrição, buscase a análise e reflexão acerca do observado e da situação didática. Considerando os registros feitos pela AP2, observamos que a cena chamou a atenção especialmente quanto ao encaminhamento dado pela professora regente. No entanto, apesar de considerar interessante a estratégia, a aluna propõe, em seu registro reflexivo, alguns encaminhamentos:

*É interessante ver como a professora X conseguiu envolver os alunos na atividade proposta. Ela aguçou a curiosidade dos alunos e atenção de todos, até mesmo porque o texto era “curtinho”. No entanto, senti falta de a professora distribuir para todos os alunos o texto lido, o livro mesmo, isso daria maior valorização ao texto e ao portador de texto. Mesmo que ainda haja crianças que não leiam, o fato de o texto ser curtinho daria a possibilidade de eles participarem de alguma forma, mesmo que fosse na tentativa de ler. Esse é um momento importante e deve ser valorizado, pois de acordo com Lerner (2002) é importante que o professor no momento da leitura estabeleça uma relação de leitor para leitor. A leitura do professor é muito importante no início da escolarização, especialmente quando as crianças ainda não lêem por si próprias, de forma eficaz. “Ao ler para as*

*crianças, o professor ensina como se faz para ler” (LERNER, 2002, P. 95). (Relato reflexivo – AP2)*

Observamos, a partir da reflexão tecida pela AP2, a busca pela proposição de outros encaminhamentos que podem enriquecer a atividade realizada pela professora. A aluna foi capaz de recuperar elementos teóricos que subsidiassem o aprimoramento da estratégia utilizada, emanando o livro didático como um material que pode incitar práticas de formação de leitores.

O relato demonstra como a recepção pela professora do livro didático se configurou naquele momento, fazendo com que ela o utilizasse, mas não ampliasse a possibilidade de utilização do livro pelas crianças. Essa atitude revela, ao mesmo tempo, a não oportunidade de uso do livro didático pelas crianças e, talvez, a concepção de que como a maioria das crianças ainda não lêem convencionalmente, não precisam ter acesso ao texto escrito, podendo somente escutá-lo.

Nessa mesma direção, apresentamos outro registro reflexivo elaborado pela AP1, que coloca em questão justamente o uso do livro didático e a partir dele, a leitura feita pela professora.

*A professora iniciou a aula com a leitura de um conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm. Cada criança estava com o seu livro e ela então anuncia qual o conto seria. As crianças ficam animadas e sinalizam que já conhecem o conto. A professora diz o número da página onde poderá ser encontrado e inicia a leitura. Observo que alguns alunos conseguem se localizar e outros não, são crianças que acabaram de ingressar no segundo ano e parecem estar perdidos com a rapidez da nova professora. Ela não percebe o que aconteceu e começa a leitura. Ela anuncia o nome do conto e do autor e encaminha a leitura. No começo os alunos pareciam interessados, mas ao longo da leitura foram perdendo a atenção e deixando de acompanhar o livro. Algumas conversas paralelas começaram a surgir. A professora então fica brava e ameaça parar a leitura. Os alunos silenciam [...] Ela retoma a leitura e logo chega ao fim. Pergunta quem gostou do conto, busca saber quem são os personagens, mas não aprofunda na discussão. (Relato reflexivo – AP1)*

No relato apresentado, observamos que a AP1 traz um olhar atento para a estratégia utilizada pela professora e para a apropriação dos recursos ao longo da leitura. A aluna pesquisadora percebe que

alguns alunos ficam dispersos e problematiza a situação. Nesse momento, a professora parece somente cumprir uma exigência do livro didático de realizar a leitura em voz alta, sem se atentar, de modo efetivo, para a diminuição do desinteresse por parte das crianças. Continuando o relato reflexivo, a aluna pesquisadora continua:

*Apesar de a professora escolher um conto conhecido pelas crianças, entendo que ela poderia ter instigado a curiosidade das crianças. Ela simplesmente leu, com voz constante, sem nuances e não considerou o repertório que as crianças já tinham sobre aquele conto. Isso causou desinteresse no grupo e acabou gerando certo tumulto, porque eles começaram a conversar e até mesmo antecipar o que iria acontecer na história e isso gerou certo incômodo na professora. Apesar de terem o livro didático com o conto, ela não fez referência a ele e nem mesmo apoiou os alunos que estavam tentando manipular o livro e acompanhar a história. Considerando os estudos realizados, as orientações do Guia e as ideias de Brakling (2004, p.11), a leitura feita pelo professor “é recomendada, sobretudo, para as classes de alunos não alfabetizados, como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que tenham compreendido o sistema”. Neste sentido, boas estratégias podem somar e potencializar o contato com a cultura escrita, como por exemplo valorizar o portador de texto que eles tinham em mãos: o livro didático. (Relato reflexivo – AP1).*

A AP1 chama a atenção para a necessidade de organizar situações didáticas desafiadoras para o grupo, de forma a envolvê-lo, desencadeando espaço para a aquisição e para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à leitura e escrita. A aluna pesquisadora reforça a necessidade de se fazer uso adequado do livro didático, de modo que esse material possa ser útil não só para a professora, mas também para os alunos, circunscrevendo-se como potencializador de aprendizagem.

Vale ressaltar que a professora poderia ainda ter levado outros suportes, com a história da Chapeuzinho Vermelho e comparar com o livro didático, ter situado as crianças no local onde a história estava escrita no livro didático, ter pedido que eles localizem algumas palavras, por exemplo, como uma forma de relacionar o que ela estava lendo com o texto que estavam vendo.

Essa constatação pode ser comprovada a partir da citação de Mangel (2000, p. 38), “ao juntar experiências e experiências com

palavras, nós leitores, esquadrihamos histórias que ecoam experiências ou nos preparam para elas, ou quando nos falam de experiências que jamais serão nossas”, mas também de homens, épocas e lugares, que se juntam à história do conhecimento, à história da leitura, do livro e de cada leitor, pois há uma estreita correspondência entre aquilo que se lê, como se lê e o que se é.

O exemplo do relato acima demonstra que a reflexão sobre a recepção do livro didático pelos professores e pelas crianças é realmente necessária para a formação de leitores interessados e proficientes. No entanto, vale destacar que somente o livro didático não garante práticas que permitam explorar o ato de leitura em suas especificidades e funcionalidades.

O relato a seguir amplia as possibilidades de trabalho e leitura a partir do livro didático, conforme aponta o relato da AP3.

*A professora Y iniciou a aula distribuindo arroz doce para as crianças. Disse que era uma surpresa que tinha preparado para elas e que tinha feito com muito carinho. Perguntou a elas se já tinham comido e se sabiam quais os ingredientes que eram usados para preparar o doce. Algumas crianças levantaram hipótese, mas logo ela convidou a todos a conferirem as respostas dos colegas. Entregou um livro de texto para cada criança e pediu que lessem juntos a receita do doce. Em algumas situações ela lia e outras eles liam, fazendo uma leitura compartilhada. As crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, acompanhavam a leitura. (Relato reflexivo – AP3)*

A AP3 apresenta um relato interessante sobre os usos e formas da leitura, além de evidenciar a dimensão afetiva e provocativa na relação que a professora estabelece com as crianças para iniciar a atividade, sendo avaliada pela AP3 como uma estratégia adequada para uma abordagem significativa. Vejamos:

*A estratégia adotada pela professora Y foi, na minha opinião, muito boa. Ela instigou os alunos a quererem saber e ler a partir de uma necessidade real: como faz o doce, empregando a função social da escrita de fato. A atividade de leitura foi significativa. Bettelheim e Zelan (1984, p.82) apud Colello (2011, p.71) “explicam que as experiências afetivas, as expectativas emocionais sobre o texto, o vínculo que a criança tem com a escola ou com a atividade em si são decisivos para a atribuição de significados no processo de leitura”. Essa vinculação afetiva pôde ser observada no*

*desenvolvimento da atividade. Essa é uma proposta que com certeza vou levar para a minha prática docente. (Relato reflexivo – AP3).*

Os relatos reflexivos desenvolvidos pelas alunas pesquisadoras 1 e 2 apresentam a preocupação com a promoção de atividades significativas que envolvam os alunos em todo processo educativo, com vistas a cumprir os objetivos de aquisição da leitura pelos alunos. Ao tecer críticas à estratégia utilizada pela professora, focando nos objetivos da atividade, fica evidente a aquisição de conhecimentos específicos da didática da alfabetização e dos procedimentos que cercam a prática leitora. Observamos que, no relato das pesquisadoras 1 e 2, apesar do uso do livro didático, esse recurso não se configura como um instrumento potencializador das aprendizagens, ao contrário da professora Y, retratada no relato da aluna pesquisadora 3. Nesse caso, o livro didático ganha vida e sentido social, a partir da estratégia desenvolvida pela docente.

As alunas pesquisadoras avançam não só nos argumentos utilizados, mas na proposição de encaminhamentos a partir dos dilemas observados na atuação das professoras no âmbito da leitura. No que se refere ao Relato da pesquisadora 3, podemos considerar um ganho de observação de uma atuação docente que possa servir de referência para a atuação profissional futura, denotando o valor dos pares experientes na formação da identidade profissional de futuros professores.

Para Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os professores que se aprende a profissão; é na busca pela compreensão dos sentidos da escola; é na integração com os outros professores mais experientes, no registro e reflexão sobre as práticas, bem como no exercício da avaliação é que se aperfeiçoa e inova as práticas e se faz avançar a profissão.

Quanto à leitura pelo aluno, algumas estratégias são destacadas, vejamos:

*A professora Y entregou um livro para cada dupla de alunos, as chamadas duplas produtivas, e solicitou que tentassem ler juntos uma advinha ou parlenda, dependendo do nível em que se encontravam: silábico; silábico-alfabético ou alfabético. Enquanto as crianças liam, a professora passou de dupla em dupla para apoiar ou observar o desenvolvimento da leitura. Todas as duplas conseguiram ler, algumas de forma mais rápida outras*

*mais devagar. A sala ficou agitada, mas foi muito produtiva a atividade, pois pude perceber que todos avançaram de alguma forma e que a atitude da professora de encorajá-los foi importante para que continuassem a leitura. (Relato Reflexivo – AP3)*

*A professora X, hoje ao final da aula, deu aos alunos o livro de texto para levarem para a casa. Disse que era para os alunos escolherem um texto para tentar ler e depois contasse a ela o que descobriam. Reforçou que perguntaria um a um e se despediu das crianças. Achei a proposta da professora interessante, mas ao mesmo tempo delicada, porque ela não deixou claro o que seria feito e como seria feito, principalmente a “tomada da leitura”. Há alunos na turma que ainda não estão alfabéticos. Há alunos silábicos e que não necessariamente darão conta de realizar a atividade. De tudo que já estudamos e lemos, acredito que essa é uma proposta fadada ao fracasso, não só pela falta de esclarecimento ao grupo, mas pela pouca atenção dada às fases da leitura e escrita que se encontram cada criança. (Relato Reflexivo – AP2).*

Os relatos apresentados pelas alunas pesquisadoras expõem duas situações distintas da leitura com uso do livro didático, mas que recaem sobre a necessária atenção à organização de boas situações didáticas que valorizem os conhecimentos adquiridos pelos alunos e o nível de aprendizagem em que se encontravam. Essa questão é valorizada, tanto pela Aluna Pesquisadora 2 como pela Aluna Pesquisadora 3. Essa última aluna valoriza a atuação da professora na forma com que empregou o uso do livro como um portador de texto relevante e a organização das duplas produtivas para avançarem na leitura. Já a Aluna Pesquisadora 2 chama a atenção para a falta de cuidado da docente para as condições de realização da atividade e nível de aprendizagem de cada aluno, observando que a ação docente pode tanto quanto promover a aprendizagem quanto interferir negativamente nesse processo quando feito de modo descuidado.

A percepção das alunas pesquisadoras denota a aquisição de um conhecimento profissional para além do conteúdo. Nesse sentido, podemos observar a relevância de recuperarmos conhecimentos sobre os processos de aquisição do conhecimento e a relação que o aluno estabelece com ele; sobre níveis de aprendizagem e apropriação do material utilizado, no caso o livro didático, como motivador da aprendizagem. Tais formas de reflexão acerca da prática docente

oportunizam a consolidação e revisão de conhecimentos profissionais já adquiridos.

### **Considerações finais**

Os resultados apontam que o uso dos relatos reflexivos não só permite a sistematização das informações e situações observadas, mas também o exercício e a reflexão acerca dos fatos para além do superficial, oportunizando a articulação teoria e prática no que se refere ao campo da alfabetização e, especialmente, das situações envolvendo a leitura. À medida que as Alunas Pesquisadoras destacam situações dilemáticas ou exitosas acerca da leitura no livro didático, estruturam e organizam, mesmo que teoricamente, possibilidades de intervenção e/ou ampliação e até mesmo qualificação da situação observada.

Ficam evidentes as dificuldades com os usos e as formas de apropriação pelas docentes do livro didático como potencializador dos processos de aquisição e qualificação da leitura. Entendemos ser este um desafio ainda a ser superado e coadunamos com Rocha e Somoza (2012), quando afirmam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a recepção do livro didático, seja pelo professor, seja pelo aluno.

Nesse contexto, as investigações didáticas ganham destaque e são aos poucos ressignificadas e qualificadas, fomentando a aquisição de um conhecimento profissional pelas alunas pesquisadoras, futuras professoras, a respeito das situações que envolvem a leitura e o uso do livro didático e suas contribuições para o processo de alfabetização.

A participação no Projeto trouxe ganhos não só no que tange à aproximação e imersão das alunas pesquisadoras no contexto escolar, mas essencialmente na interlocução de aspectos teóricos e práticos da profissão e constituição da profissionalidade docente.

### **Referências**

- BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. **Pro-Posições**. Campinas. v. 23, n. 3 (69), p.33-50. set /dez. 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora. 2005.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. [Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf), acesso em 01/05/2018]

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE. [Disponível na internet: [dhttp://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf), acesso em 01/05/2018.]

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Colóquio “Formação profissional de professores do ensino superior. Aveiro: INAFOP, 2000.

\_\_\_\_\_. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p9-27. 1º sem., 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian (Org). **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, Bernadete. Angelina.; BARRETO, Elba. Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete. Angelina.; BARRETO, Elba. Siqueira de Sá. e ANDRÉ, Marli. Elisa. Dalmazo. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA. Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente**, v.3, n.3, p.11-49, ago/dez, 2010.

MARCELO GARCIA. Desenvolvimento profissional docente: passado, presente e futuro. SISIFO – **Revista de Ciências da Educação**, n.8; jan/abr; p. 7-22, 2009.

MARTINS, Francine de Paulo; LUCAS, Marli; MIRANDOLA, Cláudia Santana. A formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas formativas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta, SOMOZA, Miguel. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Proposições**. Campinas. v. 23, n. 3(69),p. 51-66. set./dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 3. ed. São Paulo : FDE, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 51.627 de 01 de março de 2007. **Institui o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade** disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkaskadk=257&OT=0> acesso em 27/01/2014.

SIGNORINI, Inês. O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: Inês Signorini. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.



# LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO<sup>1</sup>: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

*Jordana Lenhardt<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O presente artigo tem por objetivo promover uma reflexão sobre o conceito do Letramento Crítico no âmbito do ensino de línguas, materna e/ou estrangeira, e analisar práticas discursivas de professores de língua portuguesa e espanhola, do Centro Socioeducativo de Rondonópolis, especialmente com relação à consciência crítica da linguagem, refletindo acerca de sua prática no ensino de línguas. Para tanto, buscamos analisar os enunciados de três professores desse Centro durante o curso de formação continuada ofertado, promovido entre os meses de setembro a novembro de 2015.

Mudanças sociais, de acordo com a obra “Discurso e Mudança Social” (FAIRCLOUGH, 2001), estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, em consequência disso, levantamos neste estudo a importância refletir sobre a formação continuada crítica específica para o professor da socioeducação e, ainda, de se considerar o uso da análise linguística como método para se estudar a mudança social. Considerar esse processo como um trabalho necessário ao aprimoramento das práticas educativas, em cujos objetivos residem ressocialização.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte de uma das três categorias de análise da dissertação de mestrado “Percepções acerca da linguagem na formação docente do sistema socioeducativo de Rondonópolis” defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, em dezembro de 2016.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: jordana.uerj@gmail.com.

Isso exposto, direcionamos a formação desses docentes para uma postura crítica capaz de permitir ao professor a capacidade de repensar e recriar a relação teoria-prática, no intuito de lhe permitir uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das relações assimétricas de poder na sociedade, especialmente no âmbito da socioeducação.

## **A Socioeducação**

A socioeducação é um sistema de responsabilização jurídica especial, responsável pela aplicação de medidas ao adolescente que cometeu ato infracional e tem por finalidade defesa social e intervenção socioeducativa. Possui em sua essência uma natureza sociopedagógica, sendo regulada e construída sobre parâmetros e diretrizes do SINASE<sup>3</sup> (BRASIL, 2006).

O Governo do Estado de Mato Grosso estabeleceu, por meio do Projeto Educar, a estruturação e concretização de uma prática pedagógica nas unidades socioeducativas de Mato Grosso, constituindo uma parceria entre duas secretarias, SEDUC<sup>4</sup> e SEJUDH<sup>5</sup>, na qual a primeira desloca uma de suas escolas para atender dentro da unidade de responsabilidade da outra secretaria. A construção de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (CONANDA 119/2006) -, que define os princípios, conceitos e objetivos da Socioeducação enquanto política pública, e que recentemente, em 18 de janeiro de 2012, passou a vigorar como lei no Brasil, sob o número 12.594/2012.

Nessa perspectiva, educação social significa educar para o coletivo, desenvolvendo ações de promoção pessoal e social, trabalhando orientação e educação formal, atividades desportivas, de lazer e profissionalização, bem como questões inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade. É uma tarefa compartilhada, envolvendo vários atores sociais, que concorrem para o desenvolvimento de cada indivíduo.

---

<sup>3</sup> Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, resolução (119/2006) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

<sup>4</sup> Secretaria de Estado de Educação.

<sup>5</sup> Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos.

A Socioeducação, como práxis pedagógica, segundo as normativas vigentes, deve desenvolver um trabalho reflexivo, crítico e construtivo, através dos processos educativos orientados à transformação e emancipação social. Nesse sentido, pensar e discutir educação de qualidade, no contexto da socioeducação, pressupõe um ensino alicerçado em práticas pedagógicas críticas e reflexivas, com vistas à consciência crítica da linguagem e do mundo, o que requer do profissional docente interesse e disposição no sentido de não acolher, pura e simplesmente, discursos vigentes como verdadeiros, mas tornar-se um eterno pesquisador. Como nos diz Paulo Freire (1998, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

As aulas no Centro Socioeducativo da cidade de Rondonópolis – MT acontecem em dois períodos, matutino e vespertino, e são ofertados 3 níveis de ensino: inicial, intermediário e avançado, nos quais: inicial corresponde à alfabetização, intermediário, ao segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental, e o nível avançado, ao ensino médio. No período da manhã, estudam os adolescentes internados cumprindo medidas de privação de liberdade; os alunos da tarde são aqueles que estão em regime provisório e aguardam o parecer da justiça quanto a sua liberação ou internação. O quadro da SEDUC na unidade é composto por 8 docentes e 1 coordenador, e a escola funciona vinculada à Escola Estadual Dom Wunibaldo Talleur, como salas anexas; há ainda uma série de outros atores sociais envolvidos no processo de socioeducação desses adolescentes, porém todos eles ligados a SEJUDH: agentes, psicólogos, assistentes sociais, entre outros.

### **A consciência crítica da linguagem**

Ensinar aos alunos que o mundo deles havia sido construído era uma das crenças de Paulo Freire (1972), e isso só seria possível via a alfabetização crítica como uma forma de libertação. Para ele, a maneira como as coisas eram nomeadas era opressiva e, renomeando o mundo, as pessoas poderiam se libertar. Frente a essas considerações, o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo a fim de mudá-lo. Na obra “Discurso e Mudança Social”, Fairclough (2001) aborda a consciência crítica da linguagem (CCL), a qual também é mencionada nas obras de Paulo Freire e que deve ser reconhecida

como importante elemento para a educação, por favorecer o início de mudanças nas práticas discursivas dos alunos e de sua comunidade.

A importância maior da CCL reside no fato de a relação entre linguagem e poder não ser tão óbvia. Urge então aumentar a conscientização a respeito de como a linguagem pode e é usada para manter ou mesmo desafiar formas de poder existentes. Quanto maior o sentimento de impotência das pessoas perante aqueles que estão no poder, menor será a necessidade de utilização de força para manter a ordem estabelecida.

Se compreendermos que é na linguagem e pela linguagem que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão, e que cada sociedade mantém convenções que orientam o comportamento, inclusive o comportamento linguístico, passamos a ter indícios das relações de poder que a envolvem. Percebo, então, que essas regras de uso são, na verdade, convenções sociais construídas pelo ser humano, que determinam o que uma comunidade de fala considera um comportamento linguístico apropriado.

Gee (1996, p. 16) nos fala que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse”. Relaciono, então, a expressão “criticamente letrado” ao engajamento de indivíduos em práticas sociais, e percebo, assim, que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico.

Nessa perspectiva, destaco ainda, conforme Lenhardt e Lima (2016), que as pessoas não podem ser cidadãs efetivas em uma sociedade democrática se sua educação não lhes proporciona uma consciência crítica, de elementos-chave dentro de seu meio físico ou social.

## **Letramento Crítico**

A palavra letramento teve origem da tradução do termo *Literacy*, da língua inglesa, cujos estudos tiveram início com pesquisadores nos Estados Unidos (KLEIMAN, 1995) e, atualmente, tem recebido maior destaque se compararmos com alguns anos atrás, em que raramente era utilizado, dada a predominância do termo alfabetização.

Para Kleiman (1995; 2015), a linguagem tem um papel constitutivo não só nos saberes, mas nas configurações identitárias e nas relações

que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos. O ensino de línguas precisa se posicionar criticamente em relação aos poderes hegemônicos, baseando-se em aspectos culturais, epistêmicos, econômicos, raciais e de gênero. A autora assevera que precisamos de forte embasamento em lugares e ações concretas, como atores sociais, pois há uma luta antiga e concreta, pelo direito de escolher nossa língua de expressão.

Pesquisadores como Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam que a abordagem do letramento crítico (doravante LC) está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas. O LC está associado à ideia de “empoderamento” do sujeito, no sentido de que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças, se assim desejar.

Hodiernamente, a noção de letramentos precisa ser entendida como uma prática social plural e situada, refletindo, assim, valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social e conduzindo os aprendizes à criação de sentidos. A pluralidade aqui mencionada conclama, para Jesus e Carbonieri (2016), um ensino sedimentado em questões de alteridade, heterogeneidade e que problematize as relações de poder. Nessa esteira, Diana Brydon afirma que

o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade. (BRYDON, 2011, p. 105).

Na perspectiva do conceito apresentada, há uma ampliação do escopo de competência da escola, pois a instituição precisa ir além das práticas letradas no âmbito da leitura e da escrita. Precisa levar em consideração seus efeitos multissemióticos, políticos, culturais e sociais, e deve, segundo Jesus e Carbonieri (2016), “oferecer lentes para que os discentes possam relacioná-las com outras linguagens – visuais, sonoras e gráficas – e que possam, a partir delas, criar significados, além de agasalhar um compromisso social de ação no mundo”.

Para entendermos o conceito de LC, precisamos ter consciência de que a língua pode ser usada para diferentes propósitos, e que textos têm efeitos sociais, pois são construídos para dar uma visão de verdade, ou seja, não são neutros. Para Hilary Janks (2016) é relevante questionarmos: Há outras possibilidades de caminhos para interpretar o que acontece? Quais as consequências sociais dessa visão de mundo? A quem ela inclui? A quem exclui? E, nessa perspectiva, a pergunta-chave para o letramento crítico é: que interesses estão sendo atendidos?

As questões mencionadas justificam a escolha do letramento crítico como o principal conceito a ser trabalhado no curso de formação continuada ofertado aos professores atuantes na socioeducação, observando a linguagem no seu processo social e cultural, no intuito de ampliar o exercício da cidadania, problematizando e ampliando a discussão sobre o ensino de línguas crítico. O ensino de línguas embasado pelo LC orienta que, para trabalhar um texto, é necessário examiná-lo e discutir as situações em seu entorno. Nesse sentido, Pennycook (1994 apud PAPA, 2008) aponta que o ensino de línguas deve servir, de fato, aos interesses dos próprios alunos, e capacitá-los para ler, escrever e falar criticamente, explorando criticamente as culturas, os conhecimentos e as histórias dos alunos. Assim sendo, uma prática de ensino crítica deve ser desafiadora, afirmativa e incentivadora.

Em consonância com esse cenário, Lima (2013) defende que o Letramento Crítico deve ser entendido como uma perspectiva teórica que percebe a leitura como decorrente da produção de sentidos, em um dado contexto sócio-histórico, que deve incluir também as relações de poder, apontando para questões de ideologia, lutas e possíveis mudanças. Para essa autora, o Letramento Crítico ainda procura desenvolver práticas educacionais cuja finalidade é a relação entre língua e linguagem, cidadania, relações interculturais, somados a assuntos globais e locais.

Em Letramento e Poder, Janks (2010) propõe como um modelo de LC um trabalho que deve levar em conta questões como poder, diversidade e acesso. Além de, prestar atenção às ações de *design* e *redesign*. Para a autora, a língua é usada para desafiar os modos como as coisas são, e o que torna o LC desafiador é justamente a sua criticidade e a preocupação com a política de significado.

Dessa forma, o LC compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças. Isso porque, em um texto, é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias, por exemplo. Nessa mesma direção, Bill Green (1998) afirma que

a dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas (GREEN, 1998, p. 156).

Considero importante, então, salientar que a visão de Green (idem) se assemelha ao pensamento freiriano, pois concebe a visão de língua como elemento libertador. Assim sendo, ambos acreditam que a língua pode ser utilizada como ferramenta de reconstrução social e libertação contra forças opressoras.

O mundo moderno e globalizado traz consigo um mosaico de culturas de povos, todos inseridos em panoramas diferenciados, cujo contato muitas vezes resulta em conflitos, dada uma miscelânea de ideias e pontos de vista ideológicos, na qual os sujeitos precisam se reconhecer e se posicionar. Para um posicionamento crítico, é preciso reconhecer a diferença sem inferiorizar, e posicionar-se contra a homogeneização ideológica das forças dominantes e das injustiças sociais.

Quanto ao acesso, também mencionado por Janks (2010) em seu modelo, se faz relevante repensar algumas questões: Que conhecimento é valorizado em nossa sociedade e de quem é esse conhecimento? Quem consegue acesso fácil ao conhecimento escolar? Quais alunos sentem que a linguagem utilizada em casa é valorizada na escola? Quem obtém acesso à língua de poder e à sua variedade de prestígio?

Além do projeto de trabalho da professora e pesquisadora sul-africana Hillary Janks, autores como Luke e Dooley (2011) defendem um projeto educativo de LC, tendo como objetivo proporcionar às comunidades marginalizadas e excluídas pelas injustiças sociais a capacidade de identificar os conteúdos ideológicos dominantes presentes em textos e discursos, observando as relações sociais e instâncias de poder.

Nessa esteira, saliento que o letramento crítico, pelas razões explicitadas anteriormente, bem como por sua conexão com as teorias que seguem, foi foco principal desta pesquisa uma vez que deu suporte à realização do curso ofertado aos educadores. Evidencio, ainda, que a teoria dos multiletramentos foi trabalhada como um adendo, em razão de levar em consideração as rápidas mudanças pelas quais o mundo passa, em questões tecnológicas e da informação, e de servir como um atrativo para a divulgação do curso.

### **Teoria social do discurso e a Linguística Sistêmico-funcional**

Desenvolvida por Norman Fairclough (1995), “a teoria social do discurso” é uma abordagem de Análise Crítica do Discurso (ACD), uma teoria e um método de análise do discurso que procura desvendar os processos de produção, distribuição e consumo dos textos presentes na sociedade. A ACD analisa esses textos de maneira crítica, buscando compreender questões sociais que envolvem a constituição de identidades, maneiras de interpretar a realidade, assim como relações de poder presentes no discurso. Nesse sentido, afirmo serem três as propriedades básicas dessa teoria: relacional, dialética e transdisciplinar. Para esse linguista inglês, “o discurso não é simplesmente uma entidade que pode ser definida independentemente: somente analisando conjuntos de relações podemos chegar a um entendimento dele”. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 3).

Fairclough (2003) apresenta três aspectos constitutivos do discurso, primeiramente ele contribui para a construção de “identidades sociais”, segundo, o discurso contribui para construir relações sociais entre pessoas; e, finalmente, contribui para a constituição de sistemas de conhecimentos e crenças. Esses aspectos correspondem às três funções da linguagem, formuladas por Halliday (1994), que atuam nos textos: ideacional, interpessoal e textual, as quais serão tratadas na sessão seguinte.

Para Resende e Ramalho (2006), a ACD constitui um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social. Com ela, mapeiam-se relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais, assim como aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere. Para os analistas do discurso, importa a investigação de

como os sistemas linguísticos funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso.

Para os analistas do discurso, somente o conceito funcionalista de discurso é aplicável, entendendo que as estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas, focada na investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais e na estruturação, reafirmação ou contestação das hegemonias presentes no discurso.

Nessa perspectiva, saliento que discurso<sup>6</sup>, tanto para a TSD (Teoria Social do Discurso) como para o LC, está fortemente relacionado ao poder, pois a linguagem molda a nossa compreensão do mundo, nosso mundo é construído pela linguagem e na linguagem. Hillary Janks (2016) acentua que crescemos inconscientemente absorvendo discursos daqueles que estão a nosso redor, e que esses discursos constroem posições de identidade para nós, sendo certamente a língua em sua forma mais poderosa.

A análise crítica do discurso focaliza, segundo Resende e Ramalho (2014), relações dialéticas entre o momento discursivo e outros elementos de práticas sociais, sendo, então, orientadas linguística e socialmente. Para poder focar a análise linguística em sua materialidade, utilizo a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (doravante LSF), que para Papa (2008), fornece subsídios para uma compreensão mais clara sobre como os textos estão organizados, percebendo a linguagem como um sistema de significados, de elementos semióticos, que as pessoas usam para se comunicar.

---

<sup>6</sup> Algumas perspectivas, como as de Bakhtin (1997, 2002) e de Foucault (1987, 2014), que vinculam discurso e poder, exerceram forte influência sobre a ACD. Bakhtin (2002, p. 123), por exemplo, sendo o fundador da primeira teoria semiótica de ideologia, trouxe visões de dialogismo e polifonia para os estudos linguísticos e sustentou que “a verdadeira substância da língua” repousa no processo social da interação verbal e não na interioridade dos sistemas linguísticos, apresentando o meio social como centro organizador da atividade linguística. Em “Vigiar e Punir”, Foucault (1987) sugere que o poder, nas sociedades modernas, é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas. O autor defende que instituições como escolas, prisões e hospitais utilizam-se de técnicas de natureza discursiva para “adestrar” e “fabricar” indivíduos ajustados às necessidades de poder, contribuindo para o estabelecimento do vínculo entre discurso e poder e para a noção, de que, mudanças em práticas discursivas, ceme desta pesquisa, são um indicativo de mudança social.

A GSF (Gramática Sistêmico-Funcional) se apresenta como um sistema de significados, estando associada a três metafunções: interpessoal, ideacional e textual. Para Papa (2008), as três metafunções ocorrem simultaneamente nas orações e textos e é por meio delas que podemos identificar como o discurso está organizado. Elas fornecem explicações do uso da língua a partir das necessidades ou propósitos do falante em determinado contexto de situação.

A LSF proposta por Halliday e Matthiessen (2004) podemos classificar processos (verbos) da seguinte maneira: três processos principais e três intermediários. Dentre os principais, os **Processos Materiais** representam ações realizadas no mundo físico; os **Processos Mentais** são aqueles que simbolizam experiências do mundo interior; já os **Processos Relacionais** representam significados ligados à identificação e à classificação. Quanto aos processos classificados como intermediários, os **Comportamentais** se aloca entre os Materiais e os Mentais, realizando ações do nosso mundo interior, que são exteriorizadas; os **Verbais**, na fronteira entre os Mentais e os Relacionais, e representam relacionamentos simbólicos que são construídos em nossa consciência; já os **Existenciais**, se relacionam a qualquer tipo de fenômeno reconhecido como existente.

Além dos processos, definidos por Halliday como possíveis categorias de análise para a representação das sentenças, no significado representacional Fairclough (2003) sugere como categorias analíticas: **a representação de atores sociais**, com base em van Leeuwen (1997), **o léxico** (o significado das palavras) e **a interdiscursividade**.

## **Metodologia**

Este trabalho tem como objetivo analisar práticas discursivas de uma professora de língua materna do Centro Socioeducativo de Rondonópolis – MT, e busca verificar se a mesma atribui relevância à consciência crítica da linguagem e do mundo para as aulas de línguas.

A pesquisa qualitativa, como explicita Bortoni-Ricardo (2008), é de cunho social e tem sua origem baseada no paradigma interpretativista, um paradigma cujos postulados surgiram nos anos 20 do século XX, por meio de estudos que criticavam o positivismo e o neopositivismo, e que

atualmente apresentam maior representatividade tanto no meio universitário quanto na escola, na educação.

Como um viés da pesquisa qualitativa, análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques nos estudos de textos, desenvolvidas a partir de diferentes tradições teóricas em diferentes disciplinas (GILL, 2015). Para essa autora, não existe uma única “análise de discurso”, mas, em seus diferentes estilos de análise, essas perspectivas reivindicam o mesmo nome por rejeitarem a noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo.

Neste trabalho, analisamos recortes de fala de três professores de línguas, coletados em encontros do curso de formação continuada “Letramento Crítico, Multiletramentos e o ensino de línguas”. O Curso foi ofertado aos professores da escola do Centro Socioeducativo de Rondonópolis e à professores da rede estadual de ensino, entre os meses de setembro e novembro de 2015. Nesse sentido, busquei, então, investigar quais suas reflexões acerca do Letramento Crítico e se as práticas discursivas desses docentes revelam consciência crítica de como a linguagem contribui para operar mudanças na escola e na sala de aula.

A seguir, analisamos alguns fragmentos de fala dos três professores selecionados<sup>7</sup> para esta pesquisa durante discussões realizadas em encontros do curso ofertado em 2015 no CEFAPRO<sup>8</sup> de Rondonópolis.

## **Análise de dados**

Os recortes de fala analisados a seguir revelam pequenas contribuições do curso de formação para as aulas de línguas no contexto da socioeducação. Ressalto aqui quão solícitos e participativos foram esses docentes, bem como a coordenação da

---

<sup>7</sup> Dentre os quatro professores que lecionavam nas disciplinas de linguagem na escola do Centro Socioeducativo de Rondonópolis, três deles apresentaram maior afinidade com os conceitos propostos no curso, sendo, portanto, selecionados para participar da pesquisa.

<sup>8</sup> Centro de Formação de Professores. Unidade administrativa da SEDUC/MT que tem como finalidade a formação continuada dos profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso.

unidade, em receber esta pesquisadora e participar do curso ofertado. Assim, ainda que as contribuições sejam pequenas, perceber a vontade de mudança e indícios de uma percepção crítica por parte desses professores é de extrema importância, o que nos permite pensar possibilidades de mudança para um contexto de vulnerabilidade social como o apresentado nestes estudos.

Nos excertos apresentados a seguir, analiso recortes de fala das discussões realizadas no encontro de 26 de outubro de 2015. Vejamos enunciados dos educadores<sup>9</sup> selecionados:

#### Excerto 1

Lucas – É... eles **são melhores** do que **esses aqui** de fora...

[...]

Neusa – Não... **tem que ter** jogo de cintura, **tem que ter perfil...** é uma **questão diferenciada...**

(Encontro do curso de formação - 26/10/2015)

Nesse trecho, em uma discussão do encontro de formação continuada, os professores que não trabalham na socioeducação questionaram quanto à possível rebeldia dos alunos daquele contexto. Lucas sinaliza que os adolescentes que lá estudam são menos rebeldes que os da escola pública regular. O recorte da fala de Lucas evidencia uma comparação entre os alunos da escola do centro socioeducativo com os demais alunos da rede pública estadual da cidade. O pronome pessoal do caso reto “eles” representa os atores sociais “alunos da escola intramuros”, e o uso do processo relacional ‘ser’ os tem como portadores do atributo “melhores”. Esse intensificador do atributo ‘bom’ estabelece uma comparação entre os alunos do centro socioeducativo e os alunos da rede pública estadual de ensino, nesse trecho representados pelo termo “*esses aqui de fora*”, pronome demonstrativo seguido de circunstância de localização.

Quando Neusa fala em perfil do educador para a atuação na escola do Centro, a professora parece afirmar que não é qualquer professor que pode atuar na escola em questão, e que algumas características “*diferenciadas*” são necessárias para a atuação nesse contexto de ensino. Ao se utilizar do processo relacional ‘ser’, em “é

---

<sup>9</sup> Os nomes apresentados na análise são fictícios, no intuito de proteção da identidade dos envolvidos na pesquisa.

uma *questão diferenciada*”, a professora faz um encobrimento do ator social, que pode ser definido pelo texto como ‘a atuação na unidade’, atribuindo-lhe a característica de ser “*diferenciado*”, sinalizando para algo diferente, não ordinário. Ao utilizar o termo lexical “*questão*”, a professora aponta para algo que deve ser estudado, refletido, algo a ser resolvido.

Na fala de Neusa, percebemos forte modulação em “*tem que ter jogo de cintura*” e “*tem que ter perfil*”, sinalizando para as características apontadas por Neusa e enfatizando, dentre elas, a flexibilidade. Em ambos os casos aparece o processo relacional “*ter*”, que de forma atributiva traz o professor como portador dos atributos “*jogo de cintura*”, ou flexibilidade para encarar dificuldades, maleabilidade; e “*perfil*”, que aqui pode ser entendido como um conjunto de habilidades específicas no que se refere ao trato com os adolescentes em um momento emocional delicado de privação de liberdade.

Os recortes de fala dos docentes nos revelam certa afetividade para com o contexto da unidade escolar e os alunos. Perceber que mesmo em um sistema opressor como o da socioeducação e em condições de trabalho complexas, os professores não atribuem ao trabalho características negativas, mas o atributo “*diferenciado*” – que pode ser visto como uma valoração positiva do trabalho na unidade, evidenciando a afetividade.

No recorte a seguir, Neusa esclarece quais características considera que devem compor o perfil mencionado no primeiro excerto. Ela diz:

#### Excerto 2

**Neusa** – É... tem que ter perfil. O professor **tem que pensar** pra falar, ele **não pode falar** qualquer coisa, qualquer coisa **magoa** eles... ou então, se você fala assim, qualquer coisinha assim direcionada à mãe, **não pode falar nada, entendeu?** Já é afronta [...]

(Encontro do curso de formação - 26/10/2015)

Nesse excerto, Neusa esclarece o termo “*perfil*” utilizado no recorte de fala anterior. Ela utiliza forte modulação em “*tem que pensar pra falar*”, no processo mental de cognição “*pensar*”, seguido de uma oração adverbial condicional reduzida de infinitivo “*pra falar*”. Para o processo verbal “*falar*”, há modulação de polo negativo,

sinalizando para a necessidade de ponderação daquilo que é dito aos socioeducandos, principalmente em função do momento emocional delicado de privação de liberdade. Essa necessidade é reafirmada a seguir pelo processo mental de percepção “*magoar*”, que tem os adolescentes por experienciadores.

O termo “*qualquer coisa*” aparece de forma recorrente como verbiagem do processo verbal “*falar*” e fenômeno do processo “*magoar*”, indicando que pequenas coisas ou coisas às quais não é atribuída grande importância. Além disso, falta de ponderação naquilo que é dito naquele contexto pode levar os adolescentes a experimentar em sentimentos desagradáveis nas aulas, como, por exemplo, a mágoa.

Há na fala de Neusa uso de modulação com polo negativo, tanto no processo verbal ‘*falar*’, em “*não pode falar qualquer coisa*”, como em “*não pode falar nada*”, negativando duplamente pelo advérbio de negação ‘*não*’ e pelo pronome indefinido ‘*nada*’. O uso de ‘*nada*’ faz referência a coisas as quais em outro contexto não é atribuída grande importância, como por exemplo, falar sobre as mães dos socioeducandos. O processo mental ‘*entender*’ aparece como um marcador conversacional, que conforme Papa (2008), é uma forma de salientar, retomar ou explicar determinado assunto em uma conversa. Finalmente, em “*já é afronta*”, temos o processo relacional identificador ‘*ser*’, em que o advérbio “*já*” retoma o falar a respeito da mãe, com o acréscimo do substantivo ‘*afronta*’ como valor.

### Excerto 3

Luciana – a primeira vez que eu entrei... diga-se de passagem a gente não tem aquela assim... né? Prévia preparação... aí... eu entrei e falei... falei meu histórico profissional, aí virei e falei, meninos... ah... “mas aqui não tem nenhum menino, não. Aqui não...” tipo assim, eles entenderam como moleques, então, como se tivesse chamando eles dessa forma...

(Encontro do curso de formação - 26/10/2015)

A fala de Luciana nesse excerto remete ao mencionado por Neusa como “*perfil*”. Inicia-se com o tema marcado “*a primeira vez*” e o ator social ativado “*eu*” em um processo material “*entrar*”. Ao se referir à prévia preparação que os educadores recebem para desempenhar a função docente no contexto da socioeducação, que na verdade não

existe,<sup>10</sup> o ator social é excluído, não havendo marcas linguísticas de quem poderia assumir responsabilidade em tal atividade. Há, porém, a ativação de Luciana, representada juntamente com os demais educadores do Centro, em “a gente”, e a polaridade negativa do processo relacional possessivo “ter”.

Nesse recorte da fala da docente, pelo uso dos termos “aquela assim...” e do marcador conversacional “né”, percebe-se aparente tentativa de amenizar a falta de preparação dos docentes para o exercício da função no contexto específico da socioeducação. Isso se confirma uma vez que a docente não menciona que não há formação especial para esses docentes, mesmo considerando que o contexto exige muita atenção a determinadas questões, como ela mesma salienta nesse enunciado.

Há, novamente, a ativação do ator social “eu” nos processos materiais “entrar” e “virar” e no verbal “falar”. Posteriormente, Luciana se utiliza da fala dos próprios adolescentes em “mas aqui não tem nenhum menino, não”, recorte no qual o processo existencial ‘ter’, de polaridade negativa, traz como existente o pronome indefinido ‘nenhum’ e o substantivo ‘menino’. Além disso, tem-se como circunstância o advérbio de lugar “aqui”, negatizada novamente em “aqui não”, trecho no qual subentende-se a retomada do processo existencial “ter”.

Após o uso de um novo marcador conversacional “tipo assim”, percebe-se que nesse excerto o ator social “eles” é ativado, referindo-se aos alunos, e seguido pelo processo mental de cognição “entender”, que vem para esclarecer a denotação do substantivo “menino”. Para aqueles adolescentes, o uso de “menino” teria juízo de valor negativo, com o sentido de “moleques”, ou seja, pessoa sem maturidade, retomado e explicado pela locução verbal do processo verbal “chamar” no pretérito imperfeito do subjuntivo e pela verbiagem “dessa forma”.

Os três primeiros excertos analisados nesta categoria caracterizam uma reflexão dos docentes participantes do curso acerca da realidade e do contexto do ensino de línguas na socioeducação. Eles parecem perceber que o processo de ensino/aprendizagem em contextos de exclusão social é bastante delicado, exigindo do

---

<sup>10</sup> Afirimo isso com base na observação de campo.

educador alguns atributos diferentes dos demais, consciência das implicações de suas escolhas lexicais e de suas representações, além de maior cuidado ao lidar com os alunos.

A seguir, vemos as representações do professor Lucas a respeito do discurso legitimado da globalização. Vejamos o que ele diz:

#### Excerto 4

**Lucas** – é pra a gente, a gente fazer assim essa indagação: qual o objetivo realmente, é pra... é... esse interesse globalizado, ou com o fim mesmo do conhecimento?

(Encontro do curso de formação - 26/10/2015)

No quarto excerto desta categoria, o professor inicia uma reflexão acerca do impacto da globalização no ensino e parece demonstrar consciência das relações de poder envolvidas nos textos, atribuindo ao conhecimento e, talvez à própria educação, um “objetivo” diferente do objetivo do fenômeno da globalização. Isso pode ser visto no trecho “*esse interesse globalizado, ou com fim mesmo de conhecimento*”, no qual ele atribui objetivos diferentes à educação e à globalização.

Nesse sentido, conforme afirma Janks (2016, p. 31), “nosso mundo é construído na e pela linguagem, ela molda a nossa compreensão dele, associada a um senso de um eu particular e dos outros.”. Ao tratar do “*interesse globalizado*”, o docente, por meio do pronome demonstrativo “*esse*”, parece promover seu afastamento, indicando que não tem o interesse em replicar de forma ingênua os discursos capitalistas legitimados na sociedade e em muitos textos trabalhados em sala de aula.

Gramsci (1986 apud OLIVEIRA, 2013) chama a atenção para a importância da educação como forma de conscientização dos sujeitos. Van Dijk (2008), em consonância com o pensamento desse filósofo, discorre que seria:

[...] relevante para os cidadãos em geral, porque eles podem aprender a ser mais conscientes acerca dos propósitos das elites discursivas e de como os discursos públicos podem informar incorretamente, manipular, ou, por outro lado os danificar. (VAN DIJK, 2008, p. 34-35)

A estratégia positiva de inclusão “*a gente*”, marcada duplamente, e utilizada por Lucas evidencia não só sua inclusão. Como a dos demais docentes no processo de ensino, bem como a responsabilidade de todos para com a reflexão dos textos enquanto reprodutores dos “*interesses globalizados*” mencionados anteriormente.

## **Conclusão**

Ao pensarmos em emancipação, optamos por trabalhar dois conceitos: Letramento Crítico e Multiletramentos. Em um curso de formação continuada voltado para o ensino de línguas em contexto de vulnerabilidade social, a relevância do conceito de Letramento Crítico reside em percebermos a importância da linguagem para mudanças e transformações sociais, seu papel de centralidade no novo modo de produção capitalista, baseado no conhecimento e na informação, já o conceito de Multiletramentos, principalmente, por acreditarmos que esse novo capitalismo depende das tecnologias de comunicação, pois nele, o poder é exercido por sistemas de comunicação e redes de informação, os quais organizam internamente as práticas sociais diárias e comuns.

Seguindo a perspectiva crítica de Thompson (2002), esse curso de formação no âmbito do Letramento Crítico e dos Multiletramentos objetivou favorecer o desenvolvimento da consciência linguística crítica dos docentes através da reflexão destes conceitos e, principalmente, a percepção das ideologias presentes no discurso, vistas como uma das formas de assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de representações particulares de mundo como se fossem as únicas possíveis e legítimas, pois, segundo Thompson (2002, p. 77), as ideologias servem necessariamente “para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Portanto, o curso de formação com base na consciência crítica da linguagem busca favorecer a desestabilização/superação de relações assimétricas de poder no discurso e acreditando que a (auto)emancipação daqueles que se encontram em desvantagem nessas relações pode estar no desvelamento das ideologias presentes no discurso.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (estratégias de ensino; 8).
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: CONANDA, 2006.
- BRYDON, D. **Local needs, global contexts: learning new literacies**. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí/SP: Paco Editora, 2011.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. London and New York: Longman, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- \_\_\_\_\_. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2. ed. London: Pearson, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1972] 2002.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Falmer, 1996.
- GREEN, B. **Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing**. Australia Journal of Education, 30(2), 1998. p. 156-69.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Routledge, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Hodder Education, 2004.
- JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, Danie Marcelo de; CARNONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de**

aula de línguas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39. (novas perspectivas em linguística aplicada; 47).

\_\_\_\_\_. **Literacy and power**. New York; London: Routledge, 2010.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Apresentação. In: JESUS, Danie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-17. (novas perspectivas em linguística aplicada; 47).

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2015.

LENHARDT, Jordana; LIMA, Janice Raquel de. Consciência crítica da linguagem e a formação continuada de educadores de jovens e adolescentes em situação social de risco. In: REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. (Orgs.). **Anais [do] I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica**: linguagem, ação e transformação. Londrina, PR: UEL, 2016. p. 195-209. (Livro digital)

LIMA, Ana Paola de Souza. **As asas da mudança**: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa. 104 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2013.

LUKE, A.; DOOLEY, K. T. Critical literacy and second language learning. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research on second language teaching learning**. New York, London: Routledge, 2011.

OLIVEIRA, Luciano. Gramsci. In: OLIVEIRA, Luciano (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PAPA, S. M. de B. **Prática Pedagógica Emancipatória**: O professor reflexivo em Processo de Mudança – Um exercício em análise crítica do discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução e Coordenação de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Tradução Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO

Celeste Dias Amorim<sup>1</sup>

Milton Ferreira de Silva Júnior<sup>2</sup>

Luiz Artur dos Santos Cestari<sup>3</sup>

## Introdução

Para Foucault (1997), não existe um momento para que as coisas aconteçam, nem tão pouco fazer genealogia de valores a partir da origem, e sim nos acasos dos começos, até mesmo porque “cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Foucault pensa, dessa forma, o sujeito como uma função dissociativa. Para ele, não se pode estabelecer teoria *a priori* do sujeito, pois compreende que a existência não pode ser aprisionada e/ou alienada e/ou mascarada por processos, quer sejam eles históricos, econômicos ou sociais. Ele, o sujeito, não tem a mesma relação diante das situações; em cada contexto, posiciona-se de forma diferenciada, razão pela qual Foucault chamará essa posição do sujeito como “jogos de verdade”, pois é o sujeito por meio de suas práticas que institui e destitui suas verdades. Assim, ele “se constitui através

---

<sup>1</sup> Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo PRODEMA/UESC. Professora da Faculdade Pitágoras, unidade Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Pesquisa CIPED/UESB.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFBA. Docente do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Docente do Programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento (PRODEMA/UESC) - Mestrado e Doutorado. Vice Líder Grupo de Pesq. Tecnologias Limpas (TECLIM) - Parceria UFSB-UFBA / PEI - PG Eng. Industrial.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela UFPE. Professor Titular da UESB. Docente dos Programas de Pós-Graduação: PPGEd/UESB e o PPGCA/UESB. Líder do Grupo de Pesquisas sobre a Circulação de Ideias Pedagógicas no Pensamento Pedagógico Brasileiro Recente (CIPED/UESB).

das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de certo número de regras, de estilo, de convenções” (FOUCAULT, 2004a, p. 291).

Segundo Foucault, a transformação da realidade parte da singularidade dos sujeitos em compreender que há várias maneiras de existir. Nesse sentido, o sujeito para Félix Guattari:

[...] advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem enganchar em nada dos territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros como placas tectônicas sob a superfície dos continentes. Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em componentes de subjetivação trabalhando, cada um, mais ou menos por conta própria (GUATTARI, 2001, p. 17).

Logo, ele nos alerta para o risco que corre a subjetividade dentro do pensamento da racionalidade instrumental, pois “a relação da subjetividade com sua exterioridade – seja ela social, animal, vegetal, cósmica – encontra-se assim comprometida” (GUATTARI, 2001, p. 07). O autor, então, apresenta-nos a subjetividade como um “conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 2006, p. 19). O sujeito nesse caso é visto como “algo que encontramos como um *être-là*<sup>4</sup>, algo do domínio de uma suposta natureza humana” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33).

Nessa perspectiva das várias maneiras de existir, mas com alteridade, trazemos o sujeito numa perspectiva ecológica que, segundo Carvalho (2008, p. 66), o “sujeito ecológico<sup>5</sup> vai incidir sobre as novas formas de subjetividade que envolvam a crença nos ideais

---

<sup>4</sup> Segundo Mac Dowell (1993, p. 121), *être-là* “sugere justamente o modo-de-ser de algo que está à vista entre outras coisas dentro do mundo”.

<sup>5</sup> Segundo Steil e Carvalho (2014, p. 163), Sujeito Ecológico é um conceito que Carvalho tem utilizado, “desde o início dos anos 2000, para identificar um conjunto amplo de disposições ecologicamente orientadas. Este conceito define um lugar de constituição subjetiva e objetiva de crenças, valores e comportamentos”.

ecológicos tanto no âmbito da vida privada e individual quanto no da ação pública e coletiva”; dessa forma, ela entende a subjetividade

[...] como o espaço de encontro do indivíduo com o mundo social, resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão construir a experiência histórica e coletivos dos grupos e populações (CARVALHO, 2008, p. 66).

Na formação do indivíduo, leva-nos a refletir sobre como os discursos, no campo da educação, são intermediados por meio dos valores subjetivos. E percebemos que, da mesma forma que importantes conceitos no cenário educacional atual são intermediados, acontece com as concepções em favor da racionalidade ambiental. Nesse mesmo entendimento, a literatura no campo educacional que trata da Educação Ambiental (EA) tem nos mostrado que seu discurso faz-se pela apropriação da reivindicação ambiental e pelos valores e concepções já consolidadas no campo educacional. Dessa forma, a ética, a cidadania, a participação e a identidade, de certo modo, formam um discurso que institui um domínio no campo educacional, chamado Educação Ambiental (AMORIM; CESTARI, 2015). Passaremos a seguir a tratar de tais concepções que atuam como modo de subjetivação na EA.

## Ética

Do grego, *ethos*, a ética era pensada como a maneira com que o indivíduo conduzia, ou seja, o modo de ser da liberdade individual, seu “caráter”, seus “bons costumes”, o que, na antiguidade, denominava-se como “cuidado de si”. Para Foucault (2009, p. 59), “o cuidado de si está intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas”. Nesse caso, ao cuidar de si, há um olhar para si, mas que, igualmente, beneficia e pensa o outro (FOUCAULT, 2004a). E a ética é “senão a prática da liberdade, a prática refletida de liberdade. [...] A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2004b, p. 267). Há também várias “possibilidades nas formas de ‘elaboração’ do trabalho ético realizado sobre si mesmo, não apenas para tornar seu

comportamento conforme uma regra dada, mas sim para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta” (FOUCAULT, 2004b, p. 213). Assim, a ética é senão uma forma de práticas de cuidar de si, nas quais os “indivíduos são chamados a constituir-se como sujeitos de conduta moral” (FOUCAULT, 1998, p. 36).

Na perspectiva foucaultiana, a ética é vista pelo modo de ser ou pelos atos individuais do sujeito, bem como, a relação do sujeito consigo mesmo e para com o outro se faz como

[...] parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. [...] é o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações, ou, em outras palavras, a ética como relação de si para consigo (VEIGA-NETO, 2005, p. 98).

Ainda na perspectiva foucaultiana, a ética é a forma pela qual o ser humano procura agir sobre si e vai se constituir como sujeito de suas ações, como sujeito moral.

[...] não há constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’ e sem uma ascética ou práticas de si que os fundamentem. [...]

Na verdade toda ação moral implica uma relação com o real que ela se realiza, e uma relação com o código ao qual ela se refere; mas também implica uma certa relação consigo mesmo; esta não é simplesmente ‘consciência de si’, mas constituição de si como sujeito moral, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele próprio que constitui esse objeto de prática moral, define a sua posição em relação ao preceito que ele acata [...] (FOUCAULT, 2004b, p. 213-214).

O sujeito moral refere-se à moral enquanto valores e regras, ao comportamento e/ou ação do indivíduo diante do que lhe é proposto pelas normas de conduta, por exemplo, social.

[...] designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que modo, e com que margem de variação ou

de transgressão, os indivíduos ou grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo, que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm consciência mais ou menos clara (FOUCAULT, 1998, p. 211).

No entanto, Michael Foucault adverte que há várias maneiras para o sujeito conduzir-se moralmente, sendo ele agente moral da ação.

## **Cidadania**

O dicionário *Miniaurélio* traz o termo cidadania como condição de cidadão e que leva ao indivíduo e/ou sujeito (FERREIRA, 2009). Essa definição de cidadania promove um engessamento do sujeito e é alienada ao paradigma da racionalidade instrumental, que tem o conhecimento em sua totalidade como uma verdade absoluta e de dominação. Essa percepção traz o sujeito como um:

[...] fiel tradutor da realidade, sem opinar acerca dela, sem acrescentar-lhe nenhum adereço. [...] Com a expansão do conhecimento o sujeito passa a ter domínio sobre o objeto, podendo arquivá-lo, encerrando-se as discussões, as divergências, as polêmicas, as celeumas sobre ele (SOFFIATI, 2008, p. 24-25).

Mediante o exposto, ser cidadão dependerá da visão de mundo, que pode ser em detrimento do objeto ou em benefício do outro. Nesse aspecto, o sociólogo Herbert José de Sousa (Betinho) diz que:

Desenvolvemos uma visão de que tudo existe em função do homem. Para atender as necessidades, aspirações, sonhos e fantasias do ser humano, tudo é possível. A natureza não tem valor em si. Os animais existem para alimentar as pessoas, os rios apenas para fornecer água para nós. Esta é uma visão utilitarista e apropriadora dos recursos naturais. Isso significa considerar que a natureza não tem valor em si, ela é um valor referido ao homem. [...] É preciso criar uma ética que considere todos os seres, na sua diversidade, como parte de um mesmo mundo que precisa ser respeitado (*apud* FAJARDO, 2011, p. 86).

Rompendo esse discurso, Fajardo (2011) traz a percepção de Betinho sobre o termo cidadania que extrapola a clássica definição

jurídica como um exercício de direitos civis e políticos, portanto ser cidadão “é assumir a responsabilidade de construir o mundo, a nossa própria realidade” (FAJARDO, 2011, p. 82), O entendimento passa de direitos individuais para direitos coletivos, em que a defesa dos direitos humanos é exercida pelos direitos sociais, na busca de uma sociedade justa, solidária, responsável, que traz ao indivíduo um sentimento de pertencimento.

Percebe-se que essa compreensão de cidadania é muito próxima do discurso retratado pela EA, dialogamos assim com Loureiro (2008, p. 75), que traz a cidadania “como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é formada por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica”.

No mesmo sentido, Santos (2010) aponta para uma “cidadania multicultural” permeada pela pluralidade das lutas sociais, da justiça e de cidadania culturais, que exige neste momento outras formas alternativas de direito e de justiça, exige uma nova visão de cidadania que não seja uno, e sim múltipla.

É necessário que esse indivíduo e/ou sujeito vá além. Para ampliar sua cidadania, ele deve buscar a interação, a realização de si e do outro, pois é a partir da vivência com o outro que o sujeito se forma. Nesse caso,

As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade. [...] As relações estabelecidas em cada campo educativo, formal ou não, constituem espaços pedagógicos de exercício da cidadania (LOUREIRO, 2008, p. 72).

Entretanto, deve haver um fortalecimento dos espaços pedagógicos que contribua com o reconhecimento do Eu em benefício do sujeito e não em detrimento dele, o que caracteriza nas instituições um grande desafio. Assim,

[...] o desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar

uma ‘cultura da cidadania’, nos planos local, regional ou internacional (LOUREIRO, 2008, p. 75).

Corroborando o exposto acima, Habermas (2007, p. 272, grifo nosso) apresenta que o cidadão não é determinado por um “modelo das liberdades negativas”, e sim por direitos positivos, em que o cidadão é um “sujeito politicamente responsável” que atua na comunidade. A democracia ocorre por meio da “práxis de autodeterminação dos cidadãos”, isto é, a participação e atuação do cidadão é orientada pelo interesse do grupo e não por interesses próprios, ele se reconhece como membro da sociedade e como indivíduo autônomo que exerce seus direitos políticos e subjetivos, o que também é almejado nas práticas sociais propostas pela EA.

## **Participação**

A participação não é só individual, mas também, coletiva e conquista política (LOUREIRO, 2010). A participação é um processo cooperativo, em que o indivíduo atua simultaneamente no mundo objetivo, social e subjetivo, o que possibilita as relações “ator-mundo”; nesse caso, o sujeito não é algo, e sim alguém no mundo, que age de acordo com seus interesses com princípios e não provocam danos a outras pessoas (HABERMAS, 1992).

Para Betinho (*apud* FAJARDO, 2011, p. 7), “se cada um fizer a sua parte, o mundo vai ficar melhor”; nessa “sua parte”, ele também incluía a solidariedade, a relação de um com o outro. Sendo assim, a participação é essencial na promoção do diálogo entre os atores sociais. Segundo Scherer-Warren (1999 *apud* LOUREIRO, 2008, p. 79), os movimentos sociais como ações coletivas positivas ocorrem sob três formas de “modalidades não excludentes: (1) denúncia, protesto e conflito; (2) cooperação parceria e solidariedade; e (3) construção de utopia societária ou civilizacional”.

Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a

liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2010, p. 179).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o conceito de “público participativo” que compreendem os cidadãos organizados na busca de superação da exclusão social e política, por meio da participação pública com responsabilidade e transparência. Esse conceito promove a redução do distanciamento nos debates sobre democracia na perspectiva institucional e nas teorias da sociedade civil (WAMPLER; AURITZER, 2004).

Os autores apresentam o orçamento participativo como modelo de participação, uma forma de atuação no cenário político, em que os atores e organizações exercem e expandem a democracia por meio da *polis*<sup>6</sup>, ou seja, uma forma de a comunidade ser constituída por cidadãos organizados, quer seja por movimentos sindicais e sociais ou por partidos políticos. No mesmo sentido, Boaventura aborda que

[...] comunidades locais, regionais e nacionais em diferentes partes do mundo estão executando experiências e iniciativas democráticas baseadas em modelos alternativos de democracia [...] por exemplo, sob a forma de orçamentos participativos municipais (SANTOS, 2010, p. 219).

Para Silva (2007), as experiências de participação não devem ser tratadas como objetos, e sim como resultado da dinâmica processual de um campo de relações. Dessa forma, “o sentido de determinada experiência de participação passa a ser buscado na posição que ela ocupa na trajetória de uma configuração determinada” (SILVA, 2007, p. 490), o que torna cada experiência ímpar, ao mesmo tempo em que utiliza igualmente determinado espaço de participação e assume sentidos/conteúdos buscados pelos atores sociais e políticos.

O sujeito participativo é o construtor da ação, exercida por meio das histórias, dos feitos humanos, de opiniões que, sem seu discurso, perdem a capacidade de revelar, pois, “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é

---

<sup>6</sup> Entende-se se aqui a *polis* segundo Arendt (2008), que representa a possibilidade de o homem distinguir-se, e, através de palavras e atos, revelar sua identidade singular e distinta. Assim, a *polis* é o espaço político, dialógico que promove a participação dos grupos sociais, onde cada um afirma sua identidade.

possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras” (ARENDR, 2008, p. 191).

Diante do exposto, a participação deve estabelecer uma relação entre racionalidade ambiental (RA) e sociedade, em que o sujeito consciente de sua subjetividade atua no mundo da vida e age frente à *polis*. Portanto, o sujeito nos moldes de uma RA deve ser participativo e coletivo.

A ideia de participação aparece como uma opção que fornece ao sujeito a possibilidade de enfrentar as condições requeridas pela racionalidade instrumental, que assume uma sociedade unidimensional: o individualismo. Isso porque a participação pressupõe a percepção do indivíduo em reagir aos signos intermediados pela lógica instrumental, como, por exemplo, de uma sociedade capitalista, em que o sujeito vê-se mergulhado num conjunto de coisas pelas quais os valores são significados de acordo com as regras estabelecidas pelo mercado (AMORIM; CESTARI, 2015).

A racionalidade ambiental no resgate da participação tenta revigorar o sentimento de “coletividade” do sujeito, pois é por meio das ações coletivas e organizadas que se poderá interferir diretamente para que o sujeito perceba-se como pertencente não somente em relação aos outros sujeitos, mas também ao ambiente natural do qual faz parte (AMORIM; CESTARI, 2015).

## **Identidade**

Segundo Habermas (1992), o mercado tende a dominar no mundo da vida através da concepção identitária sujeito/objeto proposta pela racionalidade instrumental, mas a reação poderá decorrer da racionalidade comunicativa através da formação da identidade sujeito/sujeito, uma identidade que opera no contexto do mundo da vida e se manifesta na renovação das tradições, as quais dependem cada vez mais da capacidade crítica e inovadora dos indivíduos.

Na mesma linha de raciocínio, Sato e Passos (2008, p. 225), no discurso pela EA, assinalam para a necessidade de “rompermos com o elo sujeito-objeto e desafiarmos a relação sujeito-sujeito”, por meio de ações pautadas no pensar e agir, em um diálogo em que as posições assumidas pelo sujeito sejam levadas para a formação da sua identidade.

Cabe, no entanto, lembrar que a identidade é constituída “por meio da diferença e não fora dela [...] por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é” (HALL, 2012, p. 210), de tal modo que a construção do sujeito é formada por meio dos “processos que produzem subjetividades” (HALL, 2012, p. 212). Dessa forma, a aclamação por um novo paradigma que interrompa a exemonia do paradigma sócio-cultural dominante dá início a uma expectativa de uma nova concepção de sujeito historicamente constituído que articule as questões identitárias emergentes através dos processos de subjetivação que contemple as relações sujeito/sujeito, sujeito/sociedade, sujeito/natureza e sociedade/natureza (AMORIM; CESTARI, 2015).

Voltando a Hall (2006, 2012), ele aborda a fragmentação do sujeito e suas identidades culturais, evidenciando o declínio das velhas identidades, trazendo um sujeito unificado e a emergência de novas identidades que se apresentam deslocadas, descentradas e fragmentadas, induzindo o indivíduo à perda do sentido de si, tanto no mundo social quanto no cultural, o que desencadeia no indivíduo uma crise de identidade que:

[...] parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

[...] o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático [...] (HALL, 2006, p. 7; 12).

Cestari (2012, p. 220), no mesmo sentido, diz que a crise de identidade pode levar

[...] o sujeito ao atrofiamento de suas possibilidades, transformando a condição para a liberdade humana em necessidade social controlada. Isto é, num cenário manipulado pela indústria cultural, as atividades culturais são cada vez mais marcadas com o selo do comércio, organizadas e industrializadas a partir de conveniências para o mercado, obliterando, com isso, a atitude criadora do indivíduo e fazendo parecer e concordar dominação com liberdade, democracia, igualdade e individualidade [...].

A crise de identidade, assim, é estabelecida na raiz do esfacelamento da sociedade moderna, que tem seu início no final do século XX, período em que Santos (2008, 2010) aponta para a fragmentação da racionalidade em minirracionalidades. Leff (2009) indica a pluralidade, em que são apropriados conhecimentos e saberes, o que ele vem a chamar de “identidades étnicas”, e Hall (2006, p. 9) aponta para uma mudança das “nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. Segundo o autor, as novas identidades vão se significando de acordo com as suas concepções de sujeito, que ora pode se apresentar como iluminismo – individualista e centrado na racionalidade – ora como sociológico – interação entre o eu e a sociedade, ou como pós-moderno – composto de várias identidades “em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, 2006, p. 13).

A desestabilidade das identidades estáveis abre espaço para o surgimento de novas identidades, mediante essa visão de racionalidade fragmentada. No entanto, é a partir do sujeito plural que a RA “produz novas significações sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos ante o mundo” (LEFF, 2009, p. 19), pois, para o autor, o diálogo de saberes produz-se no encontro das diferentes identidades.

Desta forma, a Educação Ambiental torna-se um dispositivo<sup>7</sup> no campo educacional para interlocução de modos de subjetivação como a ética, a cidadania, a participação e a identidade na formação do ecocidadão. Pois a subjetivação, em uma concepção guattariano acontece por meio de encontros vividos e na maneira de viver com o outro, em que o individual e/ou o coletivo emerge como existência de autorreferenciamento e alteridade. Nesse caso, ela surge e se forma num processo de múltiplos componentes (afetos, valores, sentidos, atitudes...) existentes no contexto social, fazendo com que, na vida

---

<sup>7</sup> Dispositivo aqui compreendido no sentido foucaultiano, é a rede que se pode tecer entre os elementos ditos e não ditos do conjunto heterogêneo que engloba/envolve o discurso e se alicerça nas dimensões do saber, do poder e da produção de subjetivação e se mostra pela função da estratégia ou da dominação. Assim, a relação entre os elementos poderá indicar uma mudança de posições e modificação de funções. Ele é, portanto, o conjunto de práticas e de funcionamentos que determinam os efeitos.

social, esses componentes sejam postos em circulação por meio da troca ocasionada na vivência coletiva, o que lhe dá movimento.

Para Guattari (2001, 2006), a subjetividade é produzida no nível individual, coletivo e institucional por meio dos agenciamentos de enunciação. Assim, ao ser considerada como decorrente de uma produção, ela passa a ser compreendida como plural. O autor alerta para uma produção voltada ao capitalismo mundial integrado que poderá provocar o enrijecimento da subjetividade. Assim, indicamos a EA como dispositivos para estes agenciamentos que agem individual e coletivamente não comunga de uma produção voltada ao capitalismo, o que corrobora para um não enrijecimento da subjetividade.

## Referências

- AMORIM, C. D.; CESTARI, L. A. dos S. Environmental Education and Their Ways of Subjectivation in Educational Field. **International Journal of New Technology and Research (IJNTR)**, v. 1, n. 7, p. 14-21, dez. 2015.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CARVALHO, I. C. de M. **A inserção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CESTARI, L. A. S. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. **Educação (PUCRS. Impresso)**, v. 35, p. 217-224, 2012.
- FAJARDO, E. **Ecologia e cidadania**: se cada um fizer a sua parte.... 7. Reimpr. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2011.
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7. ed. reimpressão rev. e atualizada. Curitiba: Positivo, 2009.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Robert Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica José Augusto Guithon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Ditos e escritos, V).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009. v. 3.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Ed. 34, 2006. (Coleção Trans).

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HABERMAS, J. El concepto de mundo de la vida y el idealismo hermenéutico de la sociología comprensiva. In: \_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1992. p. 169-215.

HABERMAS, J. Três modelos normativos de democracia. In: \_\_\_\_\_. **A inclusão do outro**: estudos da teoria política. Tradução George Sperber, Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2007. cap. 9, p.269-284.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&D, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & realidade**, v. 34, n. 3, p.17-24, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-98.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e participação popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F. dos; LOPES, A. F.; LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Curso de formação de educadores ambientais**: a experiência do projeto Pólen. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010. cap. VII. p. 169-189.

MAC DOWELL, J. A. **A gênese de ontologia fundamental de Martin Heidegger**: ensaio de caracterização do modo de pensar de Sein und Zeit. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção filosofia).

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 4.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 221-252.

SILVA, M. K. Dos objetos às relações: esboço de uma proposta teórico-metodológica para a análise dos processos de participação social no Brasil. In: DAGNINO, E.; TATAGIBA, L. (org.). **Democracia, sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007. p. 477-407.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-67

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WAMPLER, B.; AURITZER, L. Público participativos: sociedade civil e novas instituições no Brasil democrático. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (org.). **Participação e deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004.

# O MEIO AMBIENTE EM PAUTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS E POSICIONAMENTOS

*Marco Antônio Villarta-Neder<sup>1</sup>*

*Natália Rodrigues Silva do Nascimento<sup>2</sup>*

*Helena Maria Ferreira<sup>3</sup>*

## Introdução

Discussões acerca de temas correlatos ao meio ambiente ganharam destaque na mídia, a partir do momento em que várias pesquisas passaram a demonstrar uma certa desproporcionalidade entre o tempo gasto pela natureza para recuperação dos danos causados ao meio ambiente e a intensidade com que o ser humano exaure as riquezas naturais. Essas discussões têm desencadeado movimentos por parte de instituições, entidades, organizações e empresas, tanto públicas, quanto privadas, para a tomada de atitudes, a fim de promover a conscientização das pessoas para que suas ações dimensionem a exploração dos recursos naturais de uma maneira sustentável e reconstituir, quando possível, os bens naturais que se encontram em risco de extinção. Nesse sentido, os documentos que norteiam a educação no Brasil, notadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) têm recomendado que os temas transversais, neles incluído o meio ambiente, tenham espaço no percurso formativo de alunos de escolas de educação básica e de ensino

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara). Professor Associado do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL), e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) E-mail: villarta.marco@del.ufla.br.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBIC/CNPq. E-mail: natrodrigues2005@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL), e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) E-mail: helenafeirreira@ufla.br.

superior, não como uma disciplina específica, mas perpassando todos os conteúdos curriculares de forma transversal, de modo a propiciar momentos de reflexão, de discussão e de tomada de atitudes sobre as questões relacionadas à proteção e à reparação do meio ambiente.

Nesse norte, o presente texto possui como objetivo precípuo analisar a tomada de posição dos sujeitos em relação a seus dizeres, no que se refere aos discursos sobre o meio ambiente. Para a consecução do objetivo proposto, tomamos como ponto de partida um estudo sobre os modos que os PCN e outros documentos de parametrização da educação brasileira representam essas posições enunciativas. Dessa perspectiva, abordar os temas relacionados ao meio ambiente em sala de aula se reveste de dupla relevância. Em primeiro lugar, pela assumpção (ou não) dessas perspectivas que os documentos expressam/ representam. Para além disso, pela tomada de posição enunciativa que os sujeitos-alunos têm no contato com as visões trazidas por esses documentos. A relação entre a palavra do outro, que vem para o professor e, sob sua mediação, para o aluno, do ponto de vista bakhtiniano, pode ser vista a partir da seguinte questão: como a palavra outra, dos documentos se torna *palavra minha* para o professor e, na extensão desse diálogo, como essa palavra minha do professor vai se transformar de *palavra outra* para *palavra minha* do aluno. A partir dos conceitos bakhtinianos de *palavra outra* e *palavra minha* e de *ato responsável*, procuraremos desenvolver essa análise.

Esses conceitos articulam-se na noção de *gêneros discursivos* que, para os autores do Círculo de Bakhtin, constituem-se como enunciados, que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2017, pp. 11-12). Tais enunciados não são somente dizeres sobre o mundo, mas, além disso, são fazeres, seja enquanto o próprio ato de dizer, seja como posicionamentos enunciativos dos sujeitos frente a si mesmos, aos outros sujeitos e ao(s) acontecimento(s) que os congregam e que são constituídos pela interação.

Consideramos que ao abordarmos a questão ambiental, é imperativo também implicar o sujeito. Nessa direção, a concepção de sujeito, por nós adotada, ultrapassa a dimensão biológica e alcança a dimensão do sujeito social, que se constitui na inter-ação entre o eu e o outro. Assim, o outro provoca o sujeito a pensar sobre si mesmo, a

voltar-se para si mesmo e a se constituir como eu, nas ressonâncias do outro. Nesse diálogo com o outro, o sujeito vai se constituindo, e, conseqüentemente, definindo sua identidade, seus pontos de vista, suas visões de mundo etc.

Além da análise dos documentos oficiais, este capítulo pretende analisar os posicionamentos enunciativos dos leitores de uma notícia veiculada pelo *Facebook*, com seus respectivos comentários. Esperamos, com isso, construir uma provocação acerca dos discursos que se reiteram de modo irrefletido e que acabam por perpetuar valores e concepções já consolidadas, além de um distanciamento da reflexão sobre as relações entre dizer e fazer. Nessa direção, Amorim e Cestari (2013) consideram relevante que a escola permita que os alunos se constituam como sujeitos e tomem consciência do (meio) ambiente por intermédio da produção e troca de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes.

Por fim, o presente capítulo aponta para as contribuições da análise de gêneros do discurso nas práticas levadas a efeito em sala de aula, notadamente, no que se refere aos temas transversais, aqui, com destaque, os temas relacionados ao meio ambiente, o que pode favorecer a constituição de um espaço para ressignificações de discursos em relação às questões ambientais.

### **Contribuições das teorias bakhtinianas para a compreensão analítico-discursiva da educação ambiental**

Abordar a Educação Ambiental em uma perspectiva discursiva nos instiga a explorar alguns conceitos basilares para a compreensão dos posicionamentos enunciativos que circunscrevem os discursos sobre a temática. O conceito de gêneros discursivos, no Círculo de Bakhtin, abarca um conjunto de processos que vai além da composição dos signos que compõem um determinado texto. Assim, para analisar os PCN e outros documentos oficiais e as postagens do *Facebook* que compõem o recorte do corpus deste capítulo, há a necessidade de nos debruçarmos sobre esses processos dialéticos e dialógicos.

Os gêneros discursivos, para Bakhtin, são, antes de qualquer coisa, *enunciados*. Tal conceito pressupõe não somente o produto das interações entre os sujeitos, mas o próprio processo (a palavra russa *vyskazyvánie* designa ambas as instâncias). Assim, levar em conta os

gêneros discursivos enquanto enunciados, implica considerarmos que um enunciado “[...] responde a alguma coisa e é orientada para uma resposta.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 118). Essas respostas podem ser entendidas dentro do âmbito de dois conceitos caros a essa discussão: *palavra outra* (ou *alheia*) e *palavra minha*. Ainda Volóchinov, mas em outro texto, caracteriza o discurso<sup>4</sup> alheio como “[...] o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249).

Essa noção nos interessa diretamente porque implica que essa passagem da *palavra outra* dos documentos oficiais ou da postagem do Facebook para a *palavra minha* da compreensão do professor e, num segundo momento, do aluno, não é meramente uma decodificação de um sentido pronto, cristalizado, estático. A resposta de um sujeito ao dizer de um outro, seja no ato de compreender, contrapondo uma contrapalavra como pensamento ou como dizer, sinaliza não somente uma relação entre signos, mas uma relação entre posicionamentos de sujeitos, sobre sujeitos, entre sujeitos. Dessa perspectiva, os textos dos documentos ou do Facebook não dialogam somente enquanto conjuntos materiais de signos, mas como *enunciados*, enquanto processos de significação que assinalam tais posicionamentos dos sujeitos. Bakhtin deixa clara essa visão do diálogo entre textos, quando diz que

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’. [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas [...] (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Nesse contexto, podemos considerar em conformidade com Liupanov, que, na realidade, cada pensamento meu, cada experiência vivida, cada ato, juntamente com seu conteúdo, “constitui uma ação individualmente responsável *minha* ação ou realização individualmente

---

<sup>4</sup> As noções de “palavra” e “discurso”, neste contexto são próximos. Ambos são tradução do termo russo *slovo* (Слово), que, dependendo do contexto, pode corresponder a uma ou outra dessas palavras em português.

responsável; é uma das minhas ações individualmente responsáveis das quais minha vida única (unitária, singular, exclusiva) é composta como uma ação-realização ininterrupta. A essa minha ação individualmente responsável Bakhtin chama *postupok* (etimologicamente, o nome significa ‘um passo dado’ ou ‘dar um passo’) (Liupanov, V. in Bakhtin, 1993, p. 14)

Para Pires e Francischett (2014), o processo de constituição do signo e da consciência pode ser evidenciado na linguagem, mais precisamente por meio da palavra. Assim, “investigar, em Educação Ambiental, quais palavras são usadas e com que sentidos, levam-nos a compreender as relações sociais que se desenrolam no âmbito escolar e ambiental” (p. 71). O discurso do professor sobre Educação Ambiental não é neutro, ele é constituído na e pela interação com outros sujeitos e des/re/velam posições.

Nessa direção, a interação entre o eu e o outro (locutor/interlocutor) é constituída por projetos de dizer e significados, sendo, portanto, percebida como um espaço/momento de confronto de diferentes valores sociais, de diferentes vozes sociais. Assim, o sujeito se constitui discursivamente na medida em que interage com as vozes sociais que constituem a comunidade de que participa. Essas vozes, em inter-relação dialógica, possibilitam aos sujeitos um encontro entre consciências, marcado por movimentos de sentidos que ora instituem a reprodução do discurso alheio, ora possibilitam que ele se abra para novas construções discursivas. Nesse sentido, o trabalho com a temática ambiental em sala de aula deve considerar que os participantes da comunicação viva não possuem uma postura passiva frente à linguagem. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc), todo ouvinte se torna falante, e essa atividade responsiva é permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida.

Para Pires e Francischett (2014), os enunciados em Educação Ambiental são produzidos dentro das relações dialógicas, estabelecendo, assim, um diálogo entre discursos (documentos oficiais, professor, aluno e autores de materiais didáticos etc). Assim, o leitor/ouvinte

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o,

prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011, p.271)

Essa posição responsiva ativa pode contribuir para ressignificar as discussões sobre a Educação Ambiental em uma perspectiva ético-moral, uma vez que orienta os processos de significação responsável do outro e maximiza a abertura para a alteridade, na qual o Eu é convocado à consciência sobre a responsabilidade que funda o próprio sentido do humano.

Para Soeiro, Pinheiro e Bautista (2017), a sustentabilidade “só se alcançará na medida em que a sociedade for, efetivamente, reeducada para se impactar com e pelo Outro” (p. 270). Nesse contexto, não bastam discursos sem correspondentes posicionamentos no enfrentamento das questões ambientais. É necessário que as pesquisas sobre Educação Ambiental nos permitam “escaparmos de uma atitude puramente teórica para se caminhar em direção, ao mesmo tempo, do comportamento humano em sua complexidade – sujeito teórico e prático” (p. 270).

Nesse sentido, pensar essa inter-relação entre os sujeitos e enunciados e na contínua constituição mútua entre eles, pressupõe a noção de ato responsável, que, no âmbito do Círculo de Bakhtin, refere-se à ação praticada pelos sujeitos do lugar singular e único que ocupam que indica uma tomada de posição, isto é, uma ação dotada de singularidade e dos projetos de dizer que podem ser um ato de pensamento, de fala, de sentimento, de desejo, mas, que por ser praticada do lugar único e singular ocupado pelos sujeitos, reveste-se de responsividade e responsabilidade, sem possibilidade de alibi, e se insere na cadeia enunciativa tendo em vista que responde a enunciados anteriores e suscita novos enunciados.

No que se refere ao trabalho com os temas afetos ao meio ambiente no contexto escolar, tendo em vista essa responsabilidade relacionada à tomada de posição e à não possibilidade de alibi, cumpre destacar que o contato vital e enunciativo entre o teor dos documentos oficiais e os enunciados produzidos pelos professores e alunos em sala de aula constrói, significa e ressignifica pontos de vista e valores no que se refere à relação existente entre as pessoas e o meio ambiente. Nessa direção, Soeiro, Pinheiro e Bautista (2017, p. 258) discorrem que

portanto, o horizonte ético que aqui será reforçado preza pela busca de uma relação responsável na assimetria das alteridades dos seres humanos e dos não humanos, o que implica, segundo Carvalho et al. (2011), o reconhecimento do valor não utilitário da Natureza e dos direitos dos não humanos. Esses, para nós, só poderão ser alcançados por intermédio de uma Educação Ambiental do ato responsável com esse Outro humano e não humano. Alerta-se, porém, que não se deve conceber como de inteira responsabilidade da Educação Ambiental o ultrapassar dos obstáculos éticos que se oferecem como inércia dos preceitos modernos, pois é necessário que percebamos que ela sozinha também é insuficiente, precisa de cooperação. Como sabemos, não vivenciamos uma crise apenas ética, mas epistêmica e econômica, ou melhor, civilizatória.

A partir da noção de ato responsável, podemos entender que quanto mais desenvolvida a consciência de que nenhuma realidade é dada, acabada (FREIRE, 1997) e de que os enunciados mais refratam do que retratam a realidade (VOLÓCHINOV, 2017), maiores as possibilidades de se inserir no mundo para transformá-lo. Nesse sentido, segundo Freire (1997), não se trata de uma adaptação ao mundo (adequação a certas condições geográficas, climáticas, biológicas, sociais, entre outras), mas de inserção no mundo (“tomada de decisão no sentido da intervenção no mundo”).

Para uma formação pautada em uma perspectiva de intervenção no mundo, é relevante a busca de experiências mais dialógicas e persuasivas que criem possibilidades para transformações, que viabilizem uma educação responsável e responsiva ao mundo contemporâneo.

Após apresentarmos uma base epistemológica e teórica acerca do contexto discursivo a que subjazem os processos formativos relacionados à temática ambiental e de constituição de sujeitos para uma atitude responsável e responsiva pelos/dos recursos naturais, passaremos a discutir questões relativas aos discursos presentes nos documentos oficiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o ensino fundamental (PCN, 1997) possuem uma seção destinada exclusivamente ao norteamento dos trabalhos com os temas ambientais em sala de aula. O documento, de caráter orientador, introduz o assunto falando a respeito da necessidade dos alunos não só compreenderem a importância de se preservar o meio ambiente,

mas também de terem conhecimento suficiente para dirigirem seus atos em direção da efetiva proteção ambiental em suas tarefas diárias.

Ao tratar das interferências no meio ambiente provocadas tanto por ações individuais, como a pesca durante a época de reprodução dos peixes e a destinação errônea do lixo doméstico, quanto por ações de abrangência mundial, como o desastre em usinas nucleares e o teste de armas atômicas, os PCN orientam para a relevância do trabalho com o tema em sala de aula para a conscientização dos alunos no que se refere aos problemas ocasionados por uma história de devastação ambiental, que assumiu proporções gigantescas a partir do desenvolvimento do modelo econômico e social da nossa sociedade, que usa exaustivamente os recursos ambientais e não consegue contribuir para a renovação desses recursos na mesma proporção, em ações que revelam o viés cada vez mais consumista das pessoas.

Diante desse contexto, o documento aponta para a importância de serem adotadas atitudes sustentáveis, aquelas que visam à utilização dos recursos renováveis na proporção da capacidade real de renovação, em ações economicamente viáveis e aptas a promoverem a qualidade de vida das pessoas e a proteção ambiental.

Não há como negar o lugar de destaque que a educação possui nesse cenário, principalmente ao considerarmos que a *palavra alheia* constituída pelos dizeres orientadores dos PCN, no momento em que é compreendida, processada dialogicamente e levada pelo professor para a sala de aula por meio das práticas pedagógicas, é também compreendida e passa a integrar e constituir a *palavra própria* do aluno, em um movimento que envolve o contato entre textos e entre sujeitos, modificando-os e constituindo-os. A educação pode promover a conscientização ambiental e viabilizar que as pessoas ajam de modo responsável e sensível às demandas do meio ambiente, de modo que, ao tomarem consciência dessa responsabilidade, tenham condições de exigir seus direitos, de exercer suas obrigações e de se posicionar de modo crítico.

Nesse sentido, os PCN propõem que as práticas escolares sobre educação ambiental estejam mais pautadas em ações, na formação de valores e no ensino e aprendizagem de procedimentos relacionados ao cotidiano dos alunos, e menos pautadas na mera disponibilização de conteúdos a respeito, para que, em conjunto com a mídia e com a família, a escola possa proporcionar aos alunos uma verdadeira imersão em assuntos e em práticas ambientais. Para tanto, a formação crítica e

reflexiva é indispensável, a fim de que os estudantes possam refletir sobre as informações disponíveis e que circulam nas diversas situações comunicativas, compreendendo quem escreveu, para quem foi escrito, com qual finalidade, para qual veículo de circulação, quem tem acesso, entre outros aspectos da produção, circulação e recepção dessas informações, principalmente diante do fato de que “Cada enunciação da vida cotidiana [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extraverbal não expressa mas subentendida - situação e auditório - sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação [...]” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 159). Portanto, o uso dos gêneros discursivos nas práticas escolares não deve se limitar ao estudo gramatical e formal, tendo em vista a existência de outros fatores, tanto internos quanto externos ao texto, em especial à relação com enunciados outros, cuja presença é indispensável para a compreensão dos enunciados e para a produção de sentidos.

Dessa forma, o documento aponta para a necessidade de que os temas ambientais estejam presentes nas várias disciplinas e em todos os conteúdos de forma transversal, perpassando de maneira integrada os assuntos tratados em cada área do saber:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas. (BRASIL, 1997, p. 193)

De acordo com os termos do documento, o trabalho transversal com os temas ambientais pressupõe a vinculação das práticas pedagógicas ao cotidiano dos alunos, a fim de favorecer a atuação cidadã e a modificação da realidade. Os PCN orientam que os professores se preocupem com as práticas interpessoais no âmbito escolar, de modo que haja coerência entre as atividades educativas e a vida em sociedade. Sobre o assunto, Bakhtin (2011) chama a atenção para o fato de ciência, arte e vida serem indissociáveis e adquirirem unidade nos sujeitos por intermédio da responsabilidade. Portanto, no momento em que falamos em ato responsável, consideramos que a ciência responde pela vida e vice-versa, de forma que as práticas escolares devem se relacionar ao contexto em

que os alunos estão inseridos caso tenham o propósito de contribuir para a formação de alunos críticos e reflexivos.

Especificamente sobre as aulas de língua portuguesa, os PCN orientam que os temas transversais, neles incluídos o meio ambiente, sejam trabalhados considerando “(...) o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social” (BRASIL, 1998, p. 36). Isso porque, por se tratarem de temas de caráter público e coletivo, necessitam que todos tenham criticidade e reflexão quanto aos valores relacionados a um ambiente saudável, bem como das possibilidades de atuação e participação no sentido de preservar e recuperar o meio ambiente.

Ao afirmar que a área de Língua Portuguesa “oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas” (BRASIL, 1998, p. 36-37), os PCN sugerem que o professor de Língua Portuguesa trabalhe com a reflexão da língua por meio de textos que circulam socialmente, com o fim de

conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. (op. cit, p. 36).

Desse modo, e por intermédio do uso das diferentes formas de linguagem, os PCN afirmam que os alunos terão condições de atuar de maneira construtiva e transformadora em sua realidade e propõem que os trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula se revertam em produções que sejam de interesse tanto da escola, quanto da comunidade em que os discentes estão inseridos, em um movimento que conjuga reflexão, criticidade e tomada de atitudes no sentido de mudar a situação de uso inconsequente dos recursos ambientais.

A Base Nacional Curricular Comum também possui várias disposições acerca do trabalho com temas relacionados ao meio ambiente de modo transversal nas aulas de Língua Portuguesa. Exemplo disso é a previsão da promoção de discussões com os alunos,

a fim de propiciar a participação futura deles em demandas legais coletivas relacionadas à vida social.

A construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas.(BNCC, 2018, p. 480).

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) também aborda a importância de se trabalhar com os temas ambientais na escola, preconizando a importância da inserção dos temas transversais nos currículos da educação básica por meio de projetos e pesquisas que conjuguem os conhecimentos produzidos em sala de aula com as práticas sociais (art. 26). Além disso, prevê que a formação básica do cidadão pressupõe a compreensão do ambiente natural e social em que está inserido (art. 32), de forma que os alunos devem estar cientes da interferência causada por um meio ambiente saudável.

Diante do levantamento realizado, que teve como objetivo apontar as previsões legais e organizacionais sobre a educação que tivessem como foco os temas ambientais, ficou clara a importância de que a temática seja devidamente trabalhada em sala de aula, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, reflexivos e atuantes na sociedade.

### **O sujeito enunciador e o processo de constituição do sentido: análise de uma notícia e comentários de Facebook**

A notícia que será analisada foi publicada no dia 15 de janeiro de 2019, no Facebook de jornal online de um município do sul de Minas Gerais. A coleta de dados para a análise referente aos comentários dos usuários da rede foi feita entre os dias 21 de janeiro e 1º de fevereiro de 2019<sup>5</sup>. Segue a notícia:

---

<sup>5</sup> <https://www.facebook.com/jornaldelavras/>

### **Vereador propõe a proibição do uso de canudinhos plásticos em Lavras**

*A humanidade gera um total de 275 milhões de toneladas de resíduos plásticos por ano, desses, 12,7 milhões de toneladas chegam aos oceanos*

O uso do canudinho de plástico para tomar um refrigerante ou um suco, ao que parece vai acabar, pelo menos é a tendência em todo o mundo. Banir o consumo deste artefato pode representar um grande passo para ajudar na diminuição da poluição ambiental no planeta.

Recentemente a rede de fast food MC Donalds anunciou que vai abolir o apetrecho em lojas do Reino Unido e da Irlanda. Já a rede de cafeteria Starbucks anunciou em julho que vai deixar de usar canudos de plástico em suas lojas de todo o mundo até 2020, evitando o consumo de mais de um bilhão de canudos. No Brasil também já começam a proibir a venda e o uso de canudo em algumas cidades.

Em Lavras os canudinhos de plástico também podem estar com "os dias contados", pelo menos é a vontade do vereador Antônio Claret dos Santos, o Coronel Claret. Ele protocolou na Secretaria da Câmara Municipal um projeto de lei que proíbe o comércio e o uso dos canudinhos plásticos em lanchonetes, bares, restaurantes, hotéis e similares.

Longe de ser o principal problema quando o assunto é poluição por plásticos, o canudo funciona como uma "porta de entrada" para discussões mais profundas – e, por ser um item dispensável no consumo diário, pode ter um apelo mais significativo.

A expectativa do vereador é que, ao chamar a discussão para os canudos plásticos, os consumidores se conscientizem e deixem de utilizar outros materiais de uso único, como sacolas, talheres plásticos, copos plástico, bandejas e até garrafas - que são responsáveis por índices de poluição maiores. Os resíduos plásticos são carreados pela enxurrada e chegam até os ribeirões e rios, o que é danoso para a vida animal.

O vereador Coronel Claret justifica seu projeto apresentando dados da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais afirmam que cerca de 1 bilhão de canudos são descartados todos os dias, em todo o mundo. A quantidade é suficiente para dar cinco voltas em torno da Terra. Quando levamos em conta que o plástico de que são feitos os canudos leva até 450 anos para se decompor e que o material é muitas vezes descartado nos mares e rios, conseguimos entender a importância dessa lei, que já foi adotada no Rio de Janeiro/RJ, Santos/SP e no estado do Rio Grande do Norte. França, Itália e China, entre outros países, adotaram restrições federais à comercialização do plástico descartável.

O projeto deverá ser votado em fevereiro, assim que o Poder Legislativo encerrar o seu recesso parlamentar.

Fonte: site do Jornal de Lavras, <[http://www.jornaldelavras.com.br/index.php?p=10&tc=4&c=20501&fbclid=IwAR3v4Kmm7tq2\\_k1nxBwLAQk3AfAuBBL3vGwLPwNqWtsCEoEUoHxxTrexQs](http://www.jornaldelavras.com.br/index.php?p=10&tc=4&c=20501&fbclid=IwAR3v4Kmm7tq2_k1nxBwLAQk3AfAuBBL3vGwLPwNqWtsCEoEUoHxxTrexQs)>

Como se observa, o acontecimento noticiado consiste em uma proposta de lei elaborada por um vereador, cujo objetivo é o de proibir a distribuição de canudos plásticos no comércio da cidade. Ao

analisarmos a notícia, não podemos ficar restritos à materialidade linguístico-textual, uma vez que o contexto de circulação traz impactos para a recepção do texto e, conseqüentemente, para as direções interpretativas. Nesse sentido, destacamos que o trabalho com a Educação Ambiental em uma aula de Língua Portuguesa não poderá estar dissociado da dimensão socioideológica, uma vez que

todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Interessante destacar que, em uma perspectiva da transversalidade, se a notícia for trabalhada em uma aula de Língua Portuguesa, ministrada nas escolas da cidade de Lavras, poderá ser entendida de um modo peculiar, já que os alunos estarão implicados no contexto social imediato. De modo análogo, se a notícia for analisada em outro espaço discursivo poderá evidenciar diferentes atitudes responsivas, o que nos permite atestar que as condições de circulação e de recepção estão intrinsecamente relacionadas aos sujeitos-leitores. Essa constatação pode ser confirmada pelos comentários encontrados na página do jornal no *Facebook*. Os diferentes comentários indiciam diferentes posicionamentos enunciativos. Assim, “A entonação, que expressa a orientação social, não só exige palavras ou expressões de estilo particular, não só lhes dá um significado particular, mas também indica que lugar devem ocupar e as distribui na enunciação. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 185). Dessa forma, a escolha de uma palavra em detrimento de outra, bem como a posição dela na frase, mostra o posicionamento do sujeito e seu lugar de fala em relação à enunciação, de forma que tal análise envolve outros elementos além da abordagem puramente linguística. Assim, a

notícia em questão viabiliza a discussão das características não só linguísticas, mas também discursivas, ideológicas, gramaticais do gênero, se revelando um material rico de análise em sala de aula.

Ademais, conforme podemos perceber por meio dos comentários dos leitores do jornal e usuários da rede social *Facebook* que arrolamos abaixo, as respostas dadas à notícia, que demonstram ora concordância, ora contrariedade para com a proposta de lei de proibição dos canudos, revelam o posicionamento dos sujeitos-leitores, os quais são permeados por ideologias, projetos de sentidos e valores.

Comentários 1 – Fonte: *Facebook* <<https://www.facebook.com/jornaldelavras/>>

██████████ Aí que preguiça ele não tem o que fazer não pelo amor de Deus ,nós da educação aí vivendo um horror e eles aí querendo parar de usar canudinho a não isso e Lavras

Curtir · Responder · 3 sem

3

██████████ A ignorancia vai mesmo destruir o planeta com pensamento desse tipo

Curtir · Responder · 3 sem

1

██████████ ██████████ preguiça mesmo, os servidores q estão com salários atrasados, tudo bem... Cuidar do ambiente é obrigação de todos à muito tempo, quero ver alguém lutar pelos funcionários que estão passando necessidades

Curtir · Responder · 3 sem

██████████ Nossa!!! Uma pessoa que se diz da educação fazer um comentário desse.

Curtir · Responder · 2 sem

██████████ ██████████ se informe primeiro sobre o seu planeta antes de reclamar sobre uma coisa que não faz diferença nenhuma na sua vida, mas que fará uma diferença gigante pro meio ambiente!

Curtir · Responder · 2 sem

O comentário, que encabeça o tópico acima, demonstra a insatisfação do leitor não no que se refere à proposta de proibição dos canudinhos propriamente dita, mas em relação ao exercício do mandato legislativo por parte dos vereadores. Segundo o leitor, a cidade está precisando de melhorias na prestação dos serviços públicos, o que faz com que a preocupação com o meio ambiente ceda lugar a demandas “mais urgentes”. Destacamos esse comentário a título de exemplo, no entanto, por meio de uma pesquisa rápida entre os mais de quinhentos comentários feitos pelos usuários do *Facebook*

em resposta à notícia em análise, podemos perceber que são muitos os comentários nesse sentido. O fato de vários leitores entenderem que os vereadores deveriam se ocupar com medidas de efeito mais imediato em favor da população local demonstra a falta de preocupação com assuntos de interesse público, como o meio ambiente.

Nos dizeres de Soeiro, Pinheiro e Bautista (2017, p. 266), essa falta de interesse por questões ambientais pode ser reflexo de um modelo de educação como produto de “um processo de cerceamento político, moral, policial, empírico e científico do indivíduo, com o intuito de torná-lo integrado à sociedade moderna e à racionalidade instrumental.” Isso porque os sujeitos deixam de se preocupar com o bem estar coletivo, com o outro, e passam a pensar apenas em medidas que interferem diretamente em seu dia a dia, como a existência de buracos nas ruas e o atraso salarial de sua categoria. Essas pessoas não se dão conta de que os temas ambientais estarem em pauta não faz com que outros temas devam ser deixados de lado.

Além disso, tais comentários revelam uma tentativa de desvencilhamento do compromisso ético com o outro, o que, como vimos, não é possível diante da inexistência de álibi no que se refere ao ato responsável. Ademais, Bakhtin (2010) afirma que

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos. (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Dessa forma, a vida se opera por meio de atos concretos que exigem responsabilidade por parte dos sujeitos em relação ao outro (que pode ser outro sujeito, outra palavra, outro lugar, inclusive, o meio ambiente). Isto, diante do não-álibi na existência, toda ação, palavra, pensamento, emoção são produzidos a partir do lugar único ocupado pelos sujeitos e sempre atuam em resposta a um ato anterior e suscita novos atos, de forma que o modo como tratamos os temas ambientais interfere não só na nossa existência, mas também na existência do outro. Diante do exposto, a Educação Ambiental, cujo objetivo é o de promover a conscientização das pessoas acerca das

demandas do meio ambiente, tem o potencial de interferir e mudar a realidade de utilização irresponsável e não sustentável dos recursos ambientais.



Os comentários acima são introduzidos por um questionamento do leitor empresário que comercializa *milk-shakes* e que se diz preocupado com a medida. Ao receber como resposta de outro leitor que poderia fazer uso do canudo de papel em seu estabelecimento, o empresário responde que o canudo de papel não poderia ser utilizado para tomar *milk-shakes*. Aqui, interessante perceber o jogo de interesses que geralmente influencia as tomadas de atitudes, inclusive as de origem pública como a edição de leis. Percebemos que qualquer medida que tenha o poder de interferir no comércio e na geração de lucro sofre resistências para ser implantada, mesmo quando tal medida pode favorecer grande parte da população.

Tal questão se relaciona à racionalidade que impera nas relações sociais, econômicas, culturais e ideológicas da sociedade contemporânea, que privilegia as atividades comerciais e lucrativas, as quais favorecem ao consumismo. Considerando tais fatores, a Educação Ambiental tem o potencial de contribuir para a reflexão acerca das relações dialógicas entre os sujeitos e entre eles e o meio ambiente, visando a uma mudança na percepção e na sensibilidade em relação às questões ambientais

deve-se elucidar que a passagem do mundo produto da racionalidade instrumental para um mundo fruto do dialogismo, dos atos responsáveis e do encontro Infinito com a alteridade é uma tarefa, sobretudo, de ressensibilização do ser humano. Por conseguinte, devemos pensar uma EA que conduza à desconstrução das lógicas de conhecimento e de poder dominantes, abrindo as vias, como propõe Leff (2003), para

outras ressignificações da Natureza, e possibilitando, por intermédio da linguagem e das novas estratégias de apropriação da natureza, novas modalidades hermenêuticas e estéticas da relação com o Outro. (SOEIRO, PINHEIRO; BAUTISTA, 2017, p. 269).

Dessa forma, há um diálogo entre essa racionalidade utilitária, calcada no lucro imediato e no consumismo e uma perspectiva reflexiva, que constitui uma outra racionalidade, constituindo uma alteridade enquanto racionalidade *outra* e enquanto racionalidade responsável *sobre o outro, a partir do outro*.

### **Considerações finais**

Este capítulo teve por propósito abordar a questão da transversalidade nas aulas de Língua Portuguesa, de modo especial, analisar a temática ambiental em uma perspectiva discursiva. Nesse sentido, buscamos problematizar o processo de produção, circulação e recepção de textos/discursos.

Ao procedermos à discussão, buscamos articular as diretrizes presentes nos documentos oficiais (PCN, BNCC e LDB) às bases epistemológicas do Círculo de Bakhtin, com vistas a desenvolver uma teorização sobre a constituição dos sujeitos, a relevância de seus posicionamentos enunciativos e de seus efeitos de sentido e o desenvolvimento de uma atitude responsiva e responsável em relação ao meio ambiente.

Desse modo, a relevância assumida pelos gêneros discursivos no processo de encaminhamento de metodologias de ensino voltadas para o ensino de Língua Portuguesa poderá favorecer uma abordagem em que os sujeitos percebam os posicionamentos que estão em jogo em cada ato enunciativo. Essa perspectiva propicia um trabalho com os gêneros discursivos, em sua dimensão efetivamente dialógica.

Assim, consideramos que foi oportuno trazer à tona para o leitor deste trabalho uma experiência de deslocamento de perspectivas reprodutoras de discursos deônticos, sobre os deveres em relação ao meio ambiente, como uma obrigação apontada de fora do sujeito, para uma provocação a que qualquer compreensão desses enunciados sobre (meio) ambiente se constituem como posicionamentos. Tais posicionamentos implicam a responsabilidade inescapável de cada sujeito perante si, perante o outro e perante o mundo em que

(con)vive com esses outros sujeitos. A análise dos gêneros *notícia* e *comentários* não prescinde, portanto, dessa responsabilidade. Repensar as práticas pedagógicas sobre educação ambiental nas aulas de Língua Portuguesa é, a todo momento, pensar no movimento que as *palavras outras*, de documentos e de quaisquer textos/enunciados percorrem para se tornar *palavras minhas* dos sujeitos que as lêem, as ouvem, as compreendem, seja para concordar com elas, seja para se opor.

Cumprе ressaltar que o trabalho com o gênero discursivo a partir de seu ambiente digital de circulação contribui para que as práticas escolares estejam mais próximas das práticas levadas a efeito pelos alunos fora do ambiente escolar, uma vez que o contexto informatizado e tecnológico dentro do qual os discentes estão inseridos participa, juntamente com esses sujeitos, desses mútuos posicionamentos enunciativos que tornam cada ato de linguagem uma resposta e uma responsabilidade.

## Referências

AMORIM, C.D.; CESTARI, L. A. dos S. Discursos ambientalistas no campo educacional. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. 30, n. 1, p. 4 - 22, jan./ jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3456>>. Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. Portal do MEC. **Base Nacional Curricular Comum**. Planilha com habilidades. Disponível em <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 31 jan. 2019.

BRASIL. Portal do MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. v. 9.1. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2019.

BRASIL, Portal do MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> >. Acesso em 31 jan. 2019.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance: a estilística**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FREIRE, P. **Paulo Freire Última entrevista 1ª parte**. São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=Ul9oheSRYfE>>. Acesso em 13 jan. 2018.
- PIRES, M. M; FRANCISCHETT, M. N. O sentido da Educação Ambiental formal no discurso dos educadores. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.especial, maio, 2014.
- SOEIRO, Í. C. M.; PINHEIRO, M. A.; BAUTISTA, D. C. G.. Alteridade e ato responsável em Bakhtin e Lévinas: contribuições à educação ambiental inspirada pelo infinito ético. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 40, p.253-273, abril. 2017. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/made/article/view/48149/32109>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.



# A EDUCAÇÃO E OS PROFESSORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PARANÁ OITOCENTISTA

*Maria Claudia de Oliveira Martins<sup>1</sup>*

## Introdução

O Paraná foi a última província do império brasileiro a ser criada, no ano de 1853. Alçada a um novo status, os documentos oficialmente produzidos por seus administradores demonstram que, nas décadas seguintes à emancipação de São Paulo, foram mobilizados esforços para que a mais jovem unidade política do império não ficasse para trás em relação às demais. Entre as diferentes áreas que requereram atenção esteve a educação.

Os relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública e as correspondências emitidas e recebidas pelas autoridades provinciais na segunda metade do século XIX, indicavam a necessidade de estabelecer novas escolas, organizar as poucas unidades existentes, bem como garantir a matrícula e permanência dos estudantes. Contudo, a concretização de tais objetivos esbarrava em dificuldades para a obtenção de dados educacionais precisos e detalhados, na distância física entre a capital e as comarcas que compunham a província, além de limitações financeiras.

O relatório do presidente da província, apresentado à Assembleia Provincial em março de 1865, informava que “no Paraná paga-se muito e aprende-se pouco. [...] Bem sei que em 10 anos pouco se pode fazer com os minguados recursos para instruir uma população caprichosamente distribuída em vastíssimo território, mas o serviço como vai nada promete.”<sup>2</sup> Ainda que as palavras do legislador manifestassem desânimo que poderia ser considerado excessivo, os

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela UPF-Universidade de Passo Fundo. E-mail: claudia.om@terra.com.br

<sup>2</sup> Arquivo público do PR, Relatório do Presidente da Província do Paraná, André Augusto de Pádua Fleury, em 21 de março de 1865 - p.15.

documentos relativos à educação nas décadas seguintes, realmente não evidenciaram muitos avanços. Desse modo, é possível considerar que suas queixas não eram infundadas, sem razão.

Consta em relatório de governo do ano de 1895<sup>3</sup>, no tocante à instrução pública, interessante trecho no qual são citadas as palavras de um “ilustrado administrador da ex-província”<sup>4</sup>, proferidas em 1884: “De tudo carece o ensino, desde o professor até o discípulo, desde o método pedagógico até a casa escolar, desde a inspeção até ao material, ainda mais o elementar”. Embora o emprego da referida citação, naquele contexto, tivesse por objetivo afirmar que, mesmo sob difíceis condições, algumas melhorias haviam sido alcançadas, a reprodução daquelas palavras já em fins do século XIX, evidenciava a precariedade enfrentada pela educação escolar paranaense ao longo das décadas que decorreram de sua emancipação.

Neste cenário de muitos obstáculos, a atividade docente era exercida de forma quase heroica. Não raro, as condições para as aulas eram tão ruins que tinham como efeito a debandada dos estudantes, quando não resultavam na desistência do próprio professor.

Ademais, os salários atrasados e a baixa remuneração também não eram atrativos à docência e fizeram com que fosse cumprida, por vezes, por simples voluntários sem a menor condição para tal mistér. É importante destacar que gestos como este, baseados apenas na boa vontade, tiveram efêmera duração, uma vez que a espontaneidade da iniciativa comumente esbarrava na dificuldade em conciliar com outros compromissos e atividades (familiares, sociais, profissionais) daquele que se voluntariava.

Ainda sim, com todas as adversidades que os professores tinham a enfrentar, somaram-se a elas as representações criadas nos discursos expressos nos documentos e correspondências governamentais. Paradoxalmente, tais discursos, ao mesmo tempo em que decantavam em belas palavras o valor da educação e da nobre arte de ensinar, criavam e reforçavam imagens negativas acerca dos docentes das escolas paranaenses.

---

<sup>3</sup> Relatório apresentado por Caetano Alberto Munhoz, secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública ao governo do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, datado de 31 de agosto de 1895, p.17.

<sup>4</sup> A proclamação da república no Brasil, em 1889, transformou as antigas províncias em estados da federação.

É preciso recuperar a historicidade de tais discursos e representações, dado que muitos deles foram reproduzidos no decurso temporal até a atualidade, não somente no Estado do Paraná, mas em diferentes partes do país. Por certo podem, tão somente, ter dado voz ao senso comum, porém o fato de partirem daqueles a quem foi conferida autoridade, fez amplificar o seu alcance e poder de reverberação.

Foram analisados os relatórios do presidente da província e da secretaria de governo ligada à instrução, já nominada, com o cuidado em selecionar ao menos um exemplar de cada década, da criação da província paranaense até 1900, ofícios relativos à educação, além das atas da Câmara Municipal de Palmas, sede da comarca de mesmo nome e que era uma das mais distantes da capital<sup>5</sup>, Curitiba.

### **Uma difícil missão: a educação escolar no paraná do Século XIX**

As autoridades paranaenses foram pródigas em palavras de reconhecimento e exaltação ao valor da educação, as quais constaram em praticamente todos os documentos utilizados como fontes históricas para esta pesquisa. Durante a segunda metade do século XIX a educação escolar foi descrita como imprescindível ao desenvolvimento da nação, o “motor” que a levaria a um lugar de destaque entre àquelas mais avançadas do mundo.

Em geral, nos documentos paranaenses, houve associações entre educação e liberdade (conhecimento que liberta das amarras da ignorância), educação e desenvolvimento nacional, educação e progresso. Porém, conforme Manchope e Martelli (2005, p.5), o transcurso do tempo tornou claro que “devido às condições reais e concretas da sociedade brasileira, muito do que se teorizou não se materializou”. Ademais, para o que se concretizou, o caminho trilhado foi longo e difícil. Percebe-se, ainda hoje, muitas lacunas há serem sanadas para que a educação escolar corresponda ao que é desejável.

Sobre a instrução pública no Brasil, consta ser a ata de 1827, a primeira lei que instituiu a obrigatoriedade de escolas nas cidades e vilas mais populosas de todas as províncias<sup>6</sup>. O decreto de Dom Pedro

---

<sup>5</sup> Consta em documentos paranaenses do século XIX, que Palmas distava 82 léguas da capital.

<sup>6</sup> Decreto imperial de 15 de outubro de 1827.

previa, ainda, o currículo diferenciado a ser aplicado aos meninos e às meninas, além de especificar a remuneração prevista aos professores. Entretanto, tal como muitas outras normas e leis no país, a determinação não encontrou imediata e nem efetiva aplicação, especialmente nos locais geograficamente distanciados do centro do poder. Somente com o Ato Adicional de 1834, que transferiu as responsabilidades sobre o ensino elementar para as províncias, é que as mesmas estabeleceram seus primeiros controles e planos para a educação, mesmo que ainda inconsistentes e pouco eficazes. Repetia-se em menor escala o que ocorria em plano macro, ou seja, problemas com distâncias, dificuldades em fazer cumprir o que era determinado e em prover recursos para a educação escolar.

Isso sem deixar de aduzir que, para que os projetos governamentais ligados à educação fossem colocados em execução, era preciso que houvesse a adesão da população, enviando seus filhos à escola. E parece ter sido necessário um longo período de maturação para que a educação escolar fosse considerada em sua devida importância, junto ao povo, em geral. Em correspondência datada de 1865<sup>7</sup>, o professor da cidade de Castro queixava-se de que

[..] o atraso de civilização em que se acham os habitantes desta pequena parte do vasto Império brasileiro obsta ao conhecimento da utilidade das letras; do que tenho coligido que a maior parte dos chefes de família entende fazer um especial favor ao professor em permitir que seus filhos frequentem a escola [...]

Dados publicados em tabela anexada ao Relatório da Secretaria de Instrução paranaense do ano de 1871 indicavam que, embora houvesse aumentado o número de unidades escolares, a quantidade de estudantes se mantivera praticamente estagnada durante a última década, inclusive com decréscimo no total de alunos entre os anos de 1869 e 1870.

---

<sup>7</sup> Ofício enviado pelo professor Custódio Cardoso Neto ao inspetor geral da instrução, em 1865.

Figura 1 – Total de estudantes matriculados e frequentes nas escolas do Paraná (1861-1871)

1861 com 39 escolas.	1583
1862 » 37 »	1453
1863 » 38 »	1601
1864 » 41 »	1605
1865 » 46 »	1532
1866 » 47 »	1642
1867 » 41 »	1429
1868 » 49 »	1671
1869 » 46 »	1690
1870 » 50 »	1393

Fonte: Arquivo Público do PR. Relatório apresentado ao presidente da província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Bento Fernandes de Barros. Curitiba, 1871 p.11.

Onze anos mais tarde, o relatório da Secretaria de Instrução paranaense referente ao ano de 1882 trazia a informação de que, em meio as 25.500 crianças em idade escolar, apenas 3.600 recebiam instrução nas escolas públicas e privadas. Conforme relatado no mesmo documento, muitos pais não aceitavam matricular seus filhos alegando tratar-se de “ofensa às liberdades individuais”<sup>8</sup>, Afrontavam, assim, a decretada a obrigatoriedade do ensino escolar para meninos e meninas dos sete aos catorze anos<sup>9</sup>.

Entre os matriculados, por sua vez, era muito grande o número de alunos faltantes, a ponto de serem listados como “frequentes” os alunos ausentes entre 10 a 12 vezes ao mês<sup>10</sup>.

Quanto a esse ponto, há que se considerar como justificativa às ausências a possível participação infantil no trabalho familiar, seja nas atividades domésticas, nos roçados ou pequenas criações. Igualmente, dada a precariedade dos atendimentos à saúde naquele período (como vacinas, medicamentos, tratamentos, acesso ao atendimento médico, entre outros), é possível compreender que as doenças (em

<sup>8</sup> Arquivo público do PR, Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, ano 1882 p.3-4.

<sup>9</sup> Decreto imperial nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Na legislação provincial, tal decreto seria reforçado no Regulamento do Ensino Obrigatório, de 1883.

<sup>10</sup> Arquivo público do PR, Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, ano 1882 p.3.

crianças e/ou adultos) pudessem se tornar causa do afastamento das rotinas escolares por vários dias.

Outro fator que pode ter sido determinante para as ausências pode ter sido o fato de que a província (e o próprio país, como um todo) era, essencialmente, rural. A distância entre as propriedades e as vilas podia alcançar várias léguas e, em períodos de chuva ou muito frio (houve neve em Palmas, em alguns anos, por exemplo), tornar os caminhos e a travessia dos rios, intransitáveis e perigosos.

Em relação às escolas propriamente ditas, as mesmas frequentemente não dispunham das mínimas condições necessárias ao cumprimento de suas finalidades e eram os docentes quem as mantinham em funcionamento, custeando até onde podiam, as despesas escolares. Por vezes recebiam de volta o valor dispendido; por vezes, não.

Nas sessões de 28 e 29 de dezembro de 1882, na Câmara de Palmas, sede da comarca de mesmo nome, no sudoeste paranaense, um dos assuntos registrados em ata<sup>11</sup> referia-se a uma solicitação de reembolso das despesas com iluminação (compra de velas) para a escola noturna, apresentado pelo professor Ernesto Boese. É importante destacar que o Sr. Ernesto havia se colocado como voluntário a ministrar as aulas sem receber remuneração<sup>12</sup>. Contudo, além de não receber salário, ainda precisava custear até mesmo artigos fundamentais para o funcionamento de uma classe no turno da noite, que era a iluminação.

Como a Câmara Municipal já havia utilizado sua “verba para iluminações” (utilizada, entre outros, para pagar os maços de velas utilizados na cadeia), o modo de saldar as despesas pagas antecipadamente pelo professor, foi a retirada de verbas destinadas a outros fins, conforme consta na ata daquelas sessões municipais. Não se tratou, porém, de uma situação excepcional. A falta de itens básicos

---

<sup>11</sup> Biblioteca do Instituto Federal do Paraná – *campus* Palmas. Atas da Câmara Municipal de Palmas.

<sup>12</sup> Ernesto Boese tinha origem alemã e chegou ao Brasil na década de 1860. Estabeleceu-se primeiramente em Rio Negro e, posteriormente, mudou-se para Palmas, onde faleceu em 30 de dezembro de 1885, aos 62 anos. Em correspondência por ele enviada à Câmara de Palmas/PR, colocou-se à disposição para ministrar as aulas na escola noturna, como uma forma de saldar sua dívida com o Brasil, país que o acolheu. Lecionou no turno da noite entre os anos de 1882 e 1885.

ao funcionamento escolar e de numerário que os garantissem foi uma constante.

Assinala o relatório de 1894, sobre a instrução pública na província que, “as escolas, quase que no geral, estão mal providas de móveis e não possuem livros para serem distribuídos aos alunos pobres”<sup>13</sup>. Quanto aos móveis, as atas da Câmara de Palmas, sessões dos dias 13 e 15 de fevereiro de 1894 relata-se, respectivamente, a reivindicação da compra de mobiliário para uso dos alunos das turmas masculina e feminina e a decisão tomada pelos camaristas palmenses, após averiguação realizada por uma pequena comissão nomeada entre os mesmos.

Em visita à escola, constataram que para a turma dos meninos eram necessárias oito mesas com bancos, enquanto as meninas precisavam de seis unidades das mesmas peças. No entanto, dada a ausência de fundos disponíveis para o investimento, a Câmara aprovava a liberação de 120 mil réis, valor possível a dispor para que os professores mandassem fazer cinco carteiras para a turma masculina e três, para as estudantes do sexo feminino. É de se imaginar os improvisos feitos para acomodar a quantidade de alunos superior ao mobiliário escolar.

Com tantos problemas a vencer, foi grande o número de escolas e turmas que abriam, para em seguida fechar. Essas marchas e contramarchas na educação escolar paranaense servem para que compreendamos, mesmo que imperfeitamente, os motivos de ainda termos tantas questões educacionais a superar, nos dias atuais.

### **Imagens distorcidas: as representações sobre o professor nos documentos oficiais**

Os documentos oficiais<sup>14</sup> que apresentavam a situação da educação paranaense na segunda metade do século XIX em geral abordavam os mesmos temas, referentes à quantidade de escolas, bem como a matrícula e frequência dos alunos.

---

<sup>13</sup> Arquivo público do PR, Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, ano 1894 p.15.

<sup>14</sup> Por “documentos oficiais” entenda-se aqueles que eram produzidos por autoridades municipais e provinciais/estaduais; no caso, autoridades do Paraná.

Outra temática sempre presente era a dos professores. Ia muito além de simplesmente contemplar dados objetivos, como o total de contratados ou quantas cadeiras encontravam-se vacantes. Os discursos que compunham os documentos achavam-se repletos de juízos de valor e generalizações quanto aos docentes e seu trabalho. Naqueles papéis, projetavam-se imagens depreciativas, negativas sobre eles.

É importante que se enfatize a força dessas representações na sociedade, uma vez que muitas delas acabaram por se incorporar ao discurso do senso comum. Quanto a este ponto, afirma Chartier (p.17)

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...]

Cabe acrescentar às palavras do eminente historiador, a necessidade de refletir quanto ao móvel da produção de tais discursos. Não à toa, o mesmo autor (p. 17) assevera que

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

No caso das autoridades do Paraná, sendo a província recentemente constituída e pesando nos ombros dos governantes o compromisso de promover o desenvolvimento econômico e social, é possível que a culpabilização dos docentes em relação ao que estivesse aquém do esperado, como frequência dos estudantes e oferta de escolas, fosse um modo de aliviar a pressão sobre si, reforçando a conhecida máxima de que “o problema é o outro”.

Nos documentos paranaenses consultados, as expressões utilizadas com maior frequência foram aquelas que produziam associações entre as palavras professor e preguiça, professor como aquele que precisa ser vigiado e punido, docência e fracasso pessoal.

O relatório de 1859, emitido pelo Secretário de Instrução e endereçado o presidente da província destacava a necessidade de colocar os docentes em permanente vigilância e pressão, a fim de que se obtivesse melhores resultados na educação escolar.

Segundo aquele documento, “é verdade que a aptidão provada não basta; por que se não existir uma vigilante inspeção sobre a escola, o professor irá sempre diminuir seu esforço ou pelo menos ficará estacionário em seu trabalho”<sup>15</sup>. De acordo com as palavras do secretário, não haveria dedicação e empenho dos docentes, caso lhes fosse permitido simplesmente exercer sua profissão, como qualquer outra. Entretanto, fatos citados precedentemente, como o do professor que comprava as velas para que pudesse haver aulas noturnas em Palmas, contrariam suas afirmações. Caso não quisesse dar aulas, bastaria ao docente alegar a falta das mínimas condições para o seu trabalho (no caso em referência, a iluminação necessária para o funcionamento da escola noturna).

Outro relatório da mesma secretaria, confeccionado na última década dos Oitocentos, continha a sugestão de que se oferecesse “[...] ao lado da recompensa e do estímulo para os bons, o látigo do castigo e da expulsão para os díscolos<sup>16</sup> que quiserem profanar a majestade do templo sagrado da escola [...]”.

No que tange às recompensas, as mesmas não parecem ter sido implantadas, dado que historicamente se reconhece, por todo o país, a ausência de incentivos ao magistério, os quais deveriam incluir melhorias salariais, mas não apenas isso. O mesmo não se pode dizer em relação à vigilância ao trabalho dos professores, que passava pelos inspetores escolares e pelos mapas e listas de coleta de informações escolares que eram constantemente cobradas pelas autoridades locais e regionais.

Quanto a este assunto, Angélica Borges afirma que o processo de fiscalização da instrução se dava pela ação de múltiplos atores sociais, como fazendeiros, policiais, militares, religiosos e até a família, conquanto a mesma não ocupasse cargo institucionalizado (BORGES, 2008 p.37). Tal informação é corroborada por dados que constam na tese de Alessandro Cavassin Alves, entre os quais citamos os senhores

---

<sup>15</sup> Arquivo público do PR, Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, ano 1859, p.10.

<sup>16</sup> Díscolo = o mesmo que mal-educado, grosseiro.

Antonio de Sá Camargo (fazendeiro) e Antonio Braga de Araujo (pai), que exerceram a referida função na cidade de Guarapuava; também o magistrado, chefe de polícia e escritor Bento Fernandes de Barros, que atuou em Curitiba (ALVES, 2014 p. 363 e 370). Como é possível perceber, o controle e vigilância foram exercidos por diferentes figuras da sociedade.

Retomando outro ponto marcante sobre o qual ainda não nos detivemos, nos discursos sobre o magistério, estava uma suposta correlação entre a docência e a falta de perspectivas, a ideia de fracasso. Tal discurso foi (e ainda é) presente não somente no Paraná, mas pelo país afora, emergindo de tempos em tempos, especialmente em momentos de crise, de dificuldades. No caso paranaense como já informado anteriormente, havia uma província a organizar, muitas cobranças e poucos recursos. Diante daquele quadro, parece ter sido mais fácil indicar o outro como culpado. A educação anda a passos lentos, demora a deslanchar? Culpava-se o professor e o retratavam como se fosse aquele que aderiu ao magistério por absoluta falta de alternativas, por inépcia ou desmotivação para desempenhar outras atividades. O relatório de instrução paranaense de 1882 trazia a afirmativa de que o magistério naquela província se compunha basicamente de “indivíduos ignorantes” (expressão utilizada de modo literal, no referido relatório), que a tornavam uma “carreira sem prestígio”<sup>17</sup>, diferentemente de países nos quais era considerada “nobre profissão”.

É importante esclarecer que somente nas últimas décadas dos Oitocentos é que começaram a se difundir as Escolas Normais, destinadas à preparação de professores<sup>18</sup>. Contudo, isso não isentava os candidatos progressos de ter que cumprir alguns requisitos para conseguir admissão: tinham que demonstrar suas habilidades de forma prática, perante uma banca, além de cumprir uma série de condições outras para entrar no cargo, como evidenciar condição moral adequada (CASTANHA, 2006 p.7). Apenas quando não houvesse candidatos que cumprissem as exigências para a admissão é que seriam contratadas pessoas com conhecimentos mínimos, sem experiência, desde que também comprovassem sua idoneidade moral.

---

<sup>17</sup> *Ipsis litteris*.

<sup>18</sup> No Paraná, pela Lei nº 238, de 19 de abril de 1870 foi criada a Escola Normal de Curitiba, a primeira voltada à formação docente na província.

Sob tal cenário, a culpabilização dos professores pelas limitações de sua formação, ao mesmo tempo em que o Estado não lhe disponibilizava os menores meios para que a obtivesse, configurava-se inexplicável e injusta.

### **Considerações Finais**

Neste breve estudo sobre a educação paranaense intentou-se evidenciar os discursos e as ações. Discursos expressos nos documentos produzidos por autoridades ao longo da segunda metade do século XIX, postos em relação com a realidade cotidiana e as ações tomadas para a realização de tal fim. Foi possível perceber que a implementação do ensino básico por toda a província enfrentou graves problemas, tanto por escassez de recursos financeiros, quanto humanos e materiais. Além disso, evidenciou-se que entre os planos traçados e expectativas, muitos deles acabaram frustrados: sequer saíram do papel ou tiveram curta duração, caso da abertura e fechamento rápido de escolas.

Foi também preciso que se criasse o hábito de ir à escola, entre os estudantes, bem como conquistar as famílias para a causa da educação escolar e durante a segunda metade dos Oitocentos essas foi uma meta que não alcançou bons resultados a curto prazo.

Por outro lado abarcamos a questão do discurso específico das autoridades sobre os professores e as representações por ele criadas e repercutidas. Sem muita dificuldade percebe-se que muitas das imagens produzidas desde aquele período ainda hoje se mantêm e que, de quando em quando, voltam a obter alguma evidência. Infelizmente, entre as que se destacam estão as representações com conotação negativa, aquelas que denigrem os professores e seu trabalho.

Conhecer quanto à história da educação escolar nos diferentes pontos do país e refletir acerca da historicidade e da amplitude de alcance dos discursos produzidos por vozes “oficiais” pode contribuir para nos tornemos indivíduos mais ponderados em nossas considerações e críticas, além de mais zelosos com a construção de nosso próprio discurso.

## Fontes

BAZO, Ronivon José Bazo. Correspondência enviada a Câmara Municipal de Vereadores de Palmas- Paraná, datada de 8 de agosto de 1882. Documento. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.199-204, set.2008 Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/doco1\\_31.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/doco1_31.pdf) Acesso em 17 de janeiro de 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I. Disponível em [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em 12 de janeiro de 2019.

PARANÁ. Atas da Câmara de Palmas (1879-1885). Biblioteca do Instituto Federal – *campus* Palmas.

PARANÁ. Ofício do professor Custódio Cardoso Neto, da cidade de Castro, encaminhado ao Inspetor Geral de Ensino Sérgio Francisco de Sousa Castro, 1865. Arquivo Público do Paraná.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Regulamento do Ensino Obrigatório. Coletânea da documentação educacional paranaense (1854-1889), p. 374-382. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/487843/Colet%C3%A2nea+da+Documenta%C3%A7%C3%A3o+Educacional+Paranaense+no+Per%C3%ADodo+de+1854+a+1889/6608c019-d446-432e-b940-ffd8fd4ee6d9?version=1.0> Acesso em 10 de janeiro de 2019.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1859. Disponível em [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano\\_1859\\_MFN\\_624.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1859_MFN_624.pdf) Acesso em 10 de janeiro de 2019.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1865. Disponível em [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel\\_1865\\_p.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1865_p.pdf) Acesso em 12 de janeiro de 2019.

PROVÍNCIA do Paraná. Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1871. Disponível em <http://www.>

arquivopublico.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano\_1871\_MFN\_649.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2019.

PROVÍNCIA do Paraná. Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1882. <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1882MFN837.pdf> Acesso em 12 de janeiro de 2019.

PROVÍNCIA do Paraná. Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1894. Disponível em [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano\\_1894\\_MFN\\_630\\_631\\_632.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1894_MFN_630_631_632.pdf) Acesso em 06 de janeiro de 2019

PROVÍNCIA do Paraná. Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1895. Disponível em [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano\\_1895\\_MFN\\_638.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1895_MFN_638.pdf) Acesso em 06 de janeiro de 2019.

## Referências

ALVES, Alessandro Cavassin. A província do Paraná (1853-1889). A classe política. A parentela no governo. Tese (Doutorado em Sociologia). UFPR, 2014. Disponível em <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35972/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20CAVASSIN%20ALVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 17 de janeiro de 2019.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2008. Disponível em [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2006\\_1-171-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-171-ME.pdf) Acesso em 12 de janeiro de 2019.

CASTANHA, André Paulo. O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa.. *Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDB*. Campinas, 2006. v. 1. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Andre%20Paulo%20Castanha.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Andre%20Paulo%20Castanha.pdf) Acesso em 16 de janeiro de 2019.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 2002. Disponível em [https://www.academia.edu/4253494/a\\_historia\\_cultural\\_entre\\_praticas\\_e\\_representacoes\\_roger\\_chartier](https://www.academia.edu/4253494/a_historia_cultural_entre_praticas_e_representacoes_roger_chartier) Acesso em 17 de janeiro de 2019.

MANCHOPE, E. C. P. ; MARTELLI, A. C. . Formação de professores: um debate no século XIX. VI jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: Graf. FE, 2005. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1297/1297.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1297/1297.pdf) Acesso em 15 de janeiro de 2019.

# MICROFÍSICA DO PODER: UMA POSSÍVEL APROXIMAÇÃO DO DISCURSO ANTI-IMIGRATÓRIO ADOTADO POR DONALD TRUMP E AS RELAÇÕES DE PODER A PARTIR DE FOUCAULT<sup>1</sup>

Rafael Gonçalves Campolino<sup>2</sup>

Vilma Ribeiro da Silva<sup>3</sup>

*“[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la”.*  
(FOUCAULT, 1999, p. 29)

Eleito no ano de dois mil e dezesseis (2016), o empresário, do Partido Republicano, Donald John Trump tornou-se o quadragésimo quinto (45º) presidente do Estados Unidos da América. Apesar da vitória contra a democrata Hillary Clinton, devido ao resultado do

---

<sup>1</sup> Este estudo foi desenvolvido a partir do seminário “De las disciplinas al control: poder, capitalismo y subjetividade en Foucault y Deleuze” ministrado pelo Prof. Dr. Marcelo Antonelli. Agradecemos à Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* – UNICEN e em especial ao Prof. Dr. Antonelli pela rica e produtiva condução do seminário. O resumo deste capítulo foi apresentado na VII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPE/2018) no Instituto Federal de Brasília (IFB) – Brasil.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* – UNICEN/ UNICAMP. Doutorando em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagogo. Membro do Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe) – Universidade Federal do Pará – Brasil (UFPA) e da Sociedade Espanhola de Pedagogia (AEP). E-mail: rafaelcampolino@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestre em Educação Pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* – UNICEN/ UNICAMP. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagoga. Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Brasil (SEDF). E-mail: vilmaribeiros

Colégio Eleitoral dos Estados Unidos<sup>4</sup>, a eleição de Trump tornou-se um marco na história política do país. O republicano, além de ser o presidente mais velho eleito nos Estados Unidos da América, também perdeu por mais de dois milhões e oitocentos mil votos<sup>5</sup> [populares] para a candidata democrata, se tornando a maior derrota, no sistema de voto popular, de um presidente eleito<sup>6</sup>; este resultado do voto popular pode ser entendido como uma insatisfação da população para com o sistema político local, em que, teoricamente, deveria haver representação do Colégio Eleitoral para com a população. A divergência de resultado, em grande quantidade de votos, expressa uma inconsistência de legitimidade tanto para o presidente eleito, quanto para todo o sistema político estadunidense.

Durante seu período de campanha, o atual presidente do país norte-americano criticou a antiga gestão política do país, afirmando que o Estado não estava trabalhando a favor de sua população, e se posicionou com discursos de cunho populista e anti-imigração:

*It's tempting to dismiss populism as an epithet deployed by the power elite - a label that members of our political class slap on something popular that they also deem threatening. But there's more to it than that. The populist movement of the late 19th century, for instance, was grounded in economic grievances, [...] seeking to unite the nation's producing classes farmers, small town businessmen and urban workers - who thought they could overthrow the industrial age's regime of market cartels, debt peonage and degraded wage labor. But populism, during the farmers' revolt of the 1890s, was also a cultural insurgency - a kind of self-administered political wake for the beleaguered middle American*

---

<sup>4</sup> O Colégio Eleitoral é formado por 538 delegados de todos os estados; onde, Trump obteve 304 votos, sendo, 270 votos a quantidade necessária à vitória. Mais informações podem ser acessadas em: <<https://transition.fec.gov/pubrec/fe2016/2016presgeresults.pdf>>.

<sup>5</sup> Jornal Independent: "Donald Trump has lost popular vote by greater margin than any US President". Disponível em: <<https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-elections/donald-trump-lost-popular-vote-hillary-clinton-us-election-president-history-a7470116.html?cmpid=facebook-post>>. Acesso em 13 fev. 2018.

<sup>6</sup> Na história do país, somente cinco presidentes estadunidenses foram eleitos perdendo em quantidade de voto popular, são eles: John Quincy Adams (1824), Rutherford Hayes (1876), Benjamin Harrison (1888), George W. Bush (2000) e Donald Trump (2016).

*Protestant soul, newly adrift in an urbanized, capitalist nation of immigrant laborers and international bankers [...]. (LEHMANN, 2015)*

Uma das propostas que o presidente apresentou foi a de construir um muro na fronteira entre Estados Unidos da América e México, a fim de separar os dois países. Entretanto, a construção de um muro entre um país considerado em desenvolvimento e outro considerado a maior potência mundial, acarreta diversas questões políticas, tais como: superioridade de uma nação em relação a outra, segregação, isolamento de economia, nativismo, xenofobia, entre outros fatores que irão influenciar fortemente o desenvolvido de cada um dos países.

Para disseminar sua ideologia anti-imigração, Trump utilizou-se de diversos aparelhos de comunicação oficial, sejam discursos oficiais do presidente ou publicações em sua conta oficial na plataforma Twitter. Apesar de a agenda de discursos presidenciais da Casa Branca ser famosa e considerada o meio oficial de comunicação do governo para com a imprensa, uma matéria publicada pela *Associated Press*, afirma que as “tempestades de tweets” (*tweetstorms*) produzidas pelo atual presidente dos Estados Unidos da América substituem a agenda da Casa Branca, e tornam a comunicação do presidente direta e de mão única.

Por fim, apesar de notar-se uma diferença entre o grau de ideologia anti-imigração aplicado aos discursos antes e pós-eleição, sendo este segundo momento mais sutil, é objetivo deste ensaio analisar se a disseminação deste discurso torna-se uma política de verdade, a qual poderá acarretar uma influência no pensamento de diversos cidadãos estadunidense, e, fomentar o sentimento de nacionalismo já implementado anteriormente pela imagem do Tio Sam<sup>7</sup>. Assim como, analisar se a sua aceitação popular, enquanto presidente, cresceu ao se utilizar de plataformas modernas de comunicação.

O estudo objetivou apresentar o entendimento de Michel Foucault (1926–1984) a respeito de “poder” e, com isso, buscar uma possível aproximação às tentativas de Trump em estabelecer uma

---

<sup>7</sup> Tio Sam é a personificação nacional dos Estados Unidos da América e um dos símbolos nacionais mais famosos do mundo.

postura de “juiz soberano”, no que diz respeito à política imigratória para do país.

O ensaio se utilizou do pensamento foucaultiano, principalmente no que se refere à obra *Microfísica do Poder*, em que, o filósofo francês introduz, em um apanhado de entrevistas, o conceito de Poder e como a influência do Estado e de intelectuais pode construir a verdade de uma dita sociedade, localizada geograficamente e temporalmente. O alicerce teórico possibilitou o alcance do objetivo geral que centrou-se em analisar a influência da utilização do aparelho governamental em assessoramento junto à reprodução da ideologia anti-imigração difundida por Donald Trump. Possibilitando, assim, uma análise crítica ao alcance das plataformas de comunicação do presidente estadunidense.

O objeto foi abordado por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: (1) pesquisa bibliográfica, a qual compreende a consulta em trabalhos teóricos desenvolvidos anteriormente, como forma de apropriação de outras contribuições, que tem como benefício, a possibilidade de ampliação da cobertura de fenômenos que o pesquisador seria capaz de pesquisar diretamente; (2) pesquisa documental, que “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), sendo de imprescindível utilização as publicações da conta oficial de Trump, na plataforma *Twitter*.

Foi assumido como hipótese do estudo que a utilização de ferramentas modernas de comunicação apesar de contribuir para o aumento da divulgação dos discursos do presidente Donald Trump, principalmente no que diz respeito à implementação do sentimento de nacionalismo na população pós-era Tio Sam, o discurso de ódio propagado pelo presidente, assim como, a falta de diálogo com a imprensa, em que resultam em um não aceitação popular do atual presidente e revela uma tentativa de dominação a partir do poder. Consequentemente, seu ideal anti-imigratório passa a se tornar uma ofensa à população estadunidense, devido ao efeito de transformação desta ideologia em uma política de verdade disseminada pelos veículos oficiais de comunicação do governo.

## Derrota Popular

O Brasil, desde mil novecentos e oitenta e quatro (1984), conta com o sistema de eleição direta, um mecanismo da democracia representativa, em que o candidato é eleito diretamente pela população. Diferente do modelo brasileiro, o Estados Unidos da América adota o sistema de eleição indireta, em que a população escolhe diversos delegados com a finalidade de compor um colégio eleitoral, e este, em nome da população, torna-se legítimo a eleger os governantes da nação.

De acordo com os dados oficiais, obtidos através do site governamental “*Federal Election Commission*” (FEC)<sup>8</sup>, Trump obteve 46,09% dos votos [populares] válidos na eleição de 2016, o que lhe garantiu o segundo lugar, contra a conquista de Clinton em 48,18% dos votos. Apesar da referida derrota, Trump foi eleito presidente devido à conquista de 304 votos do colégio eleitoral, contra 227 da citada adversária. Apesar da formação dos colégios eleitorais terem por finalidade a representação da população através dos delegados, Deleuze<sup>9</sup> menciona uma realidade da política: “o poder é detido por uma classe dominante definida por seus interesses”, e completa:

E a natureza dos investimentos de desejo em relação a um corpo social que explica porque partidos e sindicatos, que teriam ou deveriam ter investimentos revolucionários em nome dos interesses de classe, podem ter investimentos reformistas ou perfeitamente reacionários ao nível do desejo. (FOUCAULT, 2009, p. 45).

Na visão de Foucault (2009), “atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por quais mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm”, continua, “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e

---

<sup>8</sup> Link para a página: <<https://transition.fec.gov/>>.

<sup>9</sup> O livro *Microfísica do Poder* é composto por 17 capítulos, dos quais alguns são entrevistas. Neste sentido, Gilles Deleuze aparece em entrevista com Foucault no quarto capítulo do livro, intitulado: Os intelectuais e o Poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze.

outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (p. 45).

Entre as prováveis causas que levaram Trump a perder em quantidade de voto popular durante a eleição de 2016 estão:

- a) Posicionamento não favorável ao aborto<sup>10</sup>;
- b) Acusação de sexismo após ser liberada uma gravação em que Trump se vangloria de superioridade masculina;
- c) Acusação de agressão sexual por mais de 15 mulheres<sup>11</sup>;
- d) Discurso contra o México e imigrantes mexicanos<sup>12</sup>; entre outros ideias não populares.

Diante o exposto, em um momento inicial pós-eleição, é possível caracterizar a legitimidade da eleição de Trump como algo instável e passível de negação. Para análise de aceitação popular do presidente do E.U.A., iremos utilizar as pesquisas eleitorais disponíveis na plataforma Real Clear Politics<sup>13</sup>, em três momentos distintos na candidatura de Trump: 26 de outubro; 07 de novembro e 08 de novembro do ano de 2016.

Diante a comparação dos três períodos é possível verificar os seguintes indicativos: 1) em um primeiro momento, Clinton possui uma longa vantagem de votos sobre Trump; 2) apesar de Trump ter ganhado espaço nos resultados prévios à eleição, Clinton continuou à frente, sendo a preferida à presidência, mesmo um dia antes da eleição; 3) as análises de votos anteriores foram ao sentido oposto do resultado final da eleição, o qual garantiu a presidência à Trump, a pesquisa pós-resultado infere uma vitória ao republicano, entretanto, com baixíssima diferença entre sua concorrente. Assim, buscar-se-á rever a configuração de popularidade do presidente no atual cenário político estadunidense.

---

<sup>10</sup> Jornal CNN: “Trump: I would change GOP platform on abortion”. Disponível em: <<https://edition.cnn.com/2016/04/21/politics/donald-trump-republican-platform-abortion>>. Acesso em 13 fev. 2018.

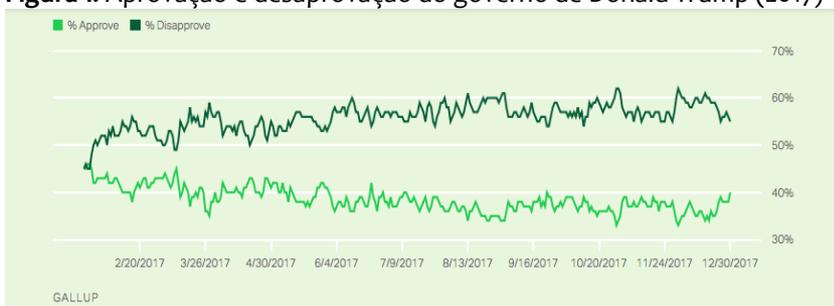
<sup>11</sup> Jornal Vox: “A brief guide to the 17 women Trump has allegedly assaulted, groped or harassed”. Disponível em: <<https://www.vox.com/2016/10/13/13269448/trump-sexual-assault-allegations>>. Acesso em 13 jan. 2018.

<sup>12</sup> Jornal El País: “Donald Trump insulta mexicanos ao anunciar sua candidatura”. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/17/internacional/1434507228\\_187374.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/17/internacional/1434507228_187374.html)>. Acesso em 13 jan. 2018.

<sup>13</sup> Pesquisas disponíveis no endereço: <[https://www.realclearpolitics.com/epolls/latest\\_polls/president/#](https://www.realclearpolitics.com/epolls/latest_polls/president/#)>. Acesso em 19 jan. 2018.

O centro de pesquisas Gallup<sup>14</sup> mensurou<sup>15</sup> “diariamente”<sup>16</sup>, no ano de 2017, a aprovação do presidente Trump, conforme figura abaixo:

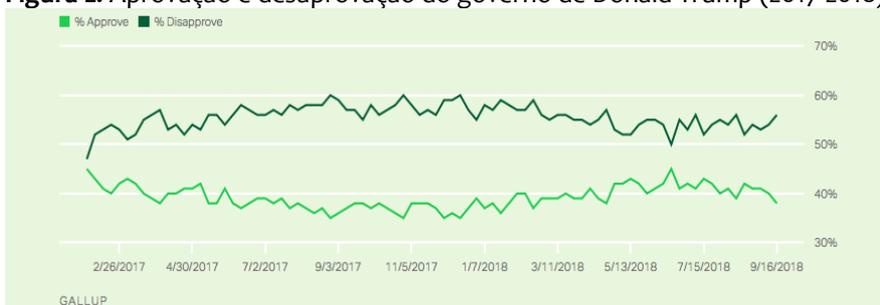
**Figura 1:** Aprovação e desaprovação do governo de Donald Trump (2017)



**Fonte:** Gallup. Disponível em: <<https://www.realclearpolitics.com/epolls/#>>. Acesso em 2 abr. 2018.

Tendo Donald Trump tomado posse da presidência em 20 de janeiro de 2017, o gráfico evidencia que a sua aprovação foi decrescendo no primeiro ano de mandato. Para com o ano de 2018, o Centro realizou pesquisas semanais, conforme figura abaixo:

**Figura 2:** Aprovação e desaprovação do governo de Donald Trump (2017-2018)



**Fonte:** Gallup. Disponível em: <<https://www.realclearpolitics.com/epolls/#>>. Acesso em 2 abr. 2018.

<sup>14</sup> Link para a página: <<https://www.gallup.com/home.aspx>>.

<sup>15</sup> As pesquisas de aprovação presidencial do Gallup são realizadas por telefone com 1500 adultos dos Estados Unidos e têm margem de erro de três pontos percentuais para mais ou para menos.

<sup>16</sup> Segundo informação disponibilizada pelo Centro de Pesquisa, os resultados são baseados em uma média de três dias.

Assim, podemos observar que entre maio e julho o presidente conseguiu recuperar parte da sua aprovação, entretanto, a tendência ainda foi para com a desaprovação de seu governo.

## **Nativismo**

Segundo dados dos pesquisadores Steven Camarota e Karen Zeigler (2017) disponibilizados pelo *Center of Immigration Studies (CIS)*<sup>17</sup>, existem aproximadamente 45,6 milhões de imigrantes<sup>18</sup> no país governado por Trump, o que equivale a um em cada oito residentes nos E.U.A.; a respeito dos imigrantes de origem mexicana:

*Mexican immigrants (legal and illegal) were by far the largest foreign-born population in the country in 2016. Mexico is the top sending country, with 1.1 million new immigrants arriving from Mexico between 2010 and 2016, or one out of eight new arrivals. However, because of return migration and natural mortality among the existing population, the overall Mexican-born population has not grown in the last six years. (CAMAROTA; ZEIGLER, 2017)*

Neste sentido, apesar de a população mexicana se apresentar como a maior nacionalidade de imigrantes no país, ela apresentou queda de 1% entre os anos de 2010 e 2016. Durante seu discurso de candidatura à presidência do Estados Unidos, Donald John Trump declarou diversas ofensas ao México e aos imigrantes mexicanos que vivem no país:

*When do we beat Mexico at the border? They're laughing at us, at our stupidity", Trump said as he announced his candidacy on June 16, 2015. "And now they are beating us economically. They are not our friend, believe me. But they're killing us economically. The U.S. has become a dumping ground for everybody else's problems", "When Mexico sends its people, they're not sending their best", he said in the same speech. "They're not sending you. They're not sending you. They're sending people that have lots of problems, and they're bringing those problems with us. They're bringing drugs. They're bringing crime. They're rapists. And some, I assume, are good people. (REILLY, 2016)*

---

<sup>17</sup> Link para a página: < <https://cis.org> >.

<sup>18</sup> Sendo 43, 7 milhões de imigrantes legais e 1,9 milhão de imigrantes ilegais (números aproximados).

Ainda, em sua conta oficial no Twitter<sup>19</sup>, Trump fez outras declarações contra o país vizinho, como: “*I love the Mexican people, but Mexico is not our friend. They're killing us at the border and they're killing us on jobs and trade. FIGHT!*”<sup>20</sup>, evidenciando que existe uma preocupação do presidente em torno do debate sobre a imigração mexicana para os Estados Unidos da América e seu impacto na economia do país, uma “forma atual de repressão, que são múltiplas, se [totalizando] facilmente do ponto de vista do poder: a repressão racista contra os imigrantes, a repressão nas fábricas, a repressão no ensino (...)”. (FOUCAULT, 2009, p. 44)

Entretanto, segundo pesquisa de Camarota (2001) a maior parte da população mexicana imigrante não concluiu ensino médio e acaba por assumir trabalhos que não exigem nem mesmo o menor nível de escolaridade. Foucault (2009) afirma que o capitalismo, enquanto agente auto-regulador, apresentará a necessidade de profissionais não qualificados para a execução de serviços considerados inferiores, quando comparados em uma escala de prestígio social das profissões. Neste lócus “se confia aos imigrantes os trabalhos mais duros e ingratos; a repressão nas fábricas, pois se trata de devolver (...) o ‘gosto’ por um trabalho cada vez mais duro. (p. 44)

Assim, apenas apresentam concorrência para com os nativos não qualificados, e, apesar de uma crítica para a imigração mexicana é de que ela reduzirá os salários dos trabalhadores por apresentarem mão de obra não qualificada, conseqüentemente desvalorizada, existe um benefício por trás desta redução de custos, tendo o seguinte em vista:

*Employers in turn pass the savings on to customers resulting in a reduction in prices. Thus, any reduction in wages for the unskilled should lower prices in the United States for things such as produce, child care, and other goods and services in which unskilled labor is an important input. (CAMAROTA, 2001)*

## **A representação política do muro**

O delimitar imaginário de linhas que formam as fronteiras entre as nações, e, conseqüentemente, uma região moral e cultural de um

---

<sup>19</sup> Link para a página: <<https://twitter.com/realDonaldTrump>>. Acesso em 14 set. 2018.

<sup>20</sup> Disponível em: <[https://twitter.com/realDonaldTrump?ref\\_src%>](https://twitter.com/realDonaldTrump?ref_src%>). Acesso em 14 set. 2018.

“território é sem dúvida uma noção geográfica, mas é, antes de tudo, uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder”. (FOUCAULT, 2009, p. 89)

A noção de espaço é uma construção estratégica que confere determinado grau de poder ao território; Segundo Foucault, “desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos”, continua, analisando a relação política-poder: “existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que (...), quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território.”

Esta consciência ideológica, limitada pela fronteira imaginária, que busca poder e saber, tem por referência a constituição dos seus saberes, seus discursos, seus domínios do conhecimento e suas verdades. A verdade é criada, mas também é demandante de sua própria criação, ela não é fixa, se faz híbrida, em que se adapta ao tempo, ao local, às pessoas, ao conhecimento, ao discurso e afins; a verdade é revelada em seu *status quo*, em uma economia política própria, assim como, para Foucault: “quem encarasse a análise dos discursos somente em termos de continuidade temporal seria necessariamente levado a analisá-la e encará-la como a transformação interna de uma consciência individual”, finaliza, “construiria ainda uma grande consciência coletiva no interior da qual se passariam as coisas”. (FOUCAULT, 2009)

A “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (p. 11)

A transmissão desta verdade ocorre do centro para fora, do espaço público para o privado, do “universal” ao específico, do coletivo ao individual, ou seja:

captando o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (FOUCAULT, 2009, p. 102)

A utilização do aparelho do estado – exército, polícia, administração local – torna-se de extrema operância a disseminação da política de verdade, utilizando-se, desde recursos como a educação, transformando-a em uma rede de transmissão ideológica à população mais nova, assim como, utilizando-se do sistema de direito-jurídico para legalizar àquilo que a verdade torna como aceitável e punir àqueles que tentam ir contra o fluxo-verdade; instaurando, assim, “o que se poderia chamar uma nova ‘economia’ do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos do poder de forma ao mesmo tempo contínua e ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social” (p. 8).

Neste sentido, quando a delimitação imaginária das fronteiras entre os países torna-se uma delimitação física, real, palpável, como os casos do Muro de Berlim<sup>21</sup> e a Muralha da China<sup>22</sup>, assim como, o proposto por Donald Trump: “*The border is wide open for cartels & terrorists. Secure our border now. Build a massive wall & deduct the costs from Mexican foreign aid!*”<sup>23</sup>, você tem a materialização da política militarista, consequentemente, segregação entre os territórios e culturas, elementos de antagonismo e ameaça à ordem social vigente.

A representação da subjetividade do pensamento anti-imigrante que Trump pregou em sua campanha, mistura-se, paulatinamente,

---

<sup>21</sup> Construído com a finalidade de separar Berlim Oriental da Alemanha Oriental, durante o período da Guerra Fria.

<sup>22</sup> Construída com a finalidade de proteger impérios chineses contra as invasões dos vários grupos nômades, principalmente os mongóis

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://twitter.com/realDonaldTrump/status/582645393227419648?ref>>. Acesso em 14 set. 2018.

com a verdade e torna-se o discurso do território, já que a pairesia está ligada ao efeito do dizer no interlocutor.

A pairesia é, pois, a maneira de dizer a verdade (...) se queremos analisar o que é a pairesia, não é nem do lado da estrutura interna do discurso, nem do lado da finalidade que o discurso verdadeiro procura atingir no interlocutor. (...) A pairesia deve ser procurada do lado do efeito (...) do retorno que o dizer-a-verdade pode produzir no locutor a partir do efeito que ele produz no interlocutor. (FOUCAULT, 2010, p. 55)

Assim, a naturalidade, liberdade, autoridade e exatidão como são transmitidos os discursos de Trump, tornam-se elementos que garantem que se diga o que se pensa, formam e constituem um regime de verdade. Uma política de discurso verdadeiro, o qual garante a legitimidade de relações de poder-saber e para o funcionamento de mecanismos de controle.

Em busca de uma limpeza do território geográfico, “a eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos ‘degenerados’” (FOUCAULT, 2009, p. 82). O estigma social surge para com a territorialidade do corpo, “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos”: em outras palavras, a essência do nacionalismo: “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”, continua, “deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (p. 8).

Quando se luta contra a exploração é o proletariado que não apenas conduz a luta, mas define os alvos, os métodos, os lugares e os instrumentos de luta; aliar-se ao proletariado é unir-se a ele em suas posições, em sua ideologia; é aderir aos motivos de seu combate; é fundir-se com ele. Mas se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria. E iniciando esta luta – que é a luta deles – de que conhecem perfeitamente o alvo e de que podem determinar o método, eles entram no processo

revolucionário. Evidentemente como aliado do proletariado pois, se o poder se exerce como ele se exerce, é para manter a exploração capitalista. Eles servem realmente à causa da revolução proletária lutando precisamente onde a opressão se exerce sobre eles. As mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais iniciaram uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. Estas lutas fazem parte atualmente do movimento revolucionário, com a condição de que sejam radicais, sem compromisso nem reformismo, sem tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança de titular. E, na medida em que devemos combater todos os controles e coerções que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares, esses movimentos estão ligados ao movimento revolucionário do proletariado. (FOUCAULT, 2009, p. 46)

A luta contra a alienação de uma verdade ideológica de um sistema político é baseada em tomar uma posição sólida sobre o que se está lutando; conhecer suas posições; entender os abusos de poder que se sofre; e definir seus alvos.

### **Tempestades de Tweets – Tweetstorm**

Segundo a matéria de Julie Bykowicz, o presidente teria alterado o meio oficial de comunicação do presidente: das conferências de imprensa da Casa Branca para mensagens curtas na rede social oficial de Donald Trump, no Twitter, além das contas da Casa Branca<sup>24</sup> e da POTUS<sup>25</sup>. O presidente tweetou: “[...] *Maybe the best thing to do would be to cancel all future "press briefings" and hand out written responses for the sake of accuracy???*”<sup>26</sup>.

Foi Obama o responsável pela criação desta ferramenta de comunicação entre público e Casa Branca, a fim de divulgar, com maior acessibilidade e instantaneidade discussões e posições ocorridas dentro do órgão estadunidense, entretanto, neste primeiro momento, para a publicação de uma mensagem a administração democrata era

---

<sup>24</sup> Link para a página: <<https://twitter.com/WhiteHouse>>.

<sup>25</sup> POTUS – *President of the United States*. Link para a página: <<https://twitter.com/potus>>.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://twitter.com/realdonaldtrump/status/863002719400976384>>. Acesso em 18 set. 2018.

acionada em diversas instâncias para “filtrar” o conteúdo a ser postado, mas, na atual gestão, conforme atesta a jornalista Amber Philips (*apud* KOIKE e BENTES, 2018): “Não há vetos de advogados (pelo menos não que a deputada e secretária de Imprensa da Casa Branca Sarah Huckabee Sanders esteja ciente), não há vetos do *staff* de Comunicação. É apenas o presidente e seu *iphone*, falando em nome de toda a Casa Branca”.

A tabela abaixo apresenta alguns dados estatísticos sobre os assuntos comentados no perfil de Trump, os quais indicam um uso antirreflexivo da plataforma online. Para Giddens (1992), a reflexividade é um requisito necessário para a estruturação de identidades e subjetividades sociais. Por fim, conclui-se que os *tweets* de Trump servem para legitimar ações discursivas que buscam orientar e/ou reforçar no público uma atitude antirreflexiva, a maioria das suas temáticas aborda agendas comprometidas com uma ideologia mercantil do Estado, com a ordem capitalista industrial e com o sistema econômico que lhe é correspondente, buscando proteger esse sistema.

**Tabela 1:** Principais temas abordados na conta oficial de Donald Trump na plataforma Twitter (no período de 01/05/2017 a 06/05/2017).

Principais temáticas dos *tweets* da conta  
@realDonaldTrump no período de 01/05/17 a 06/05/17.

Temáticas em @realDonaldTrump	Quantidade de <i>tweets</i>	Quantidade de <i>retweets</i>
Eventos	30	6
Ações do governo Trump	37	6
Ataques/críticas aos democratas, a instituições, mídia comercial e figuras públicas	58	2
Congratulações/agradecimentos/mensagens de apoio	13	0
Elogios aos republicanos	2	0
Princípios/valores	3	0
Brincadeiras	4	0
Denúncias	2	0
<i>Travel Ban</i> *	3	0
Terrorismo	9	1
Propagandas de governo	0	2
Elogios às ações de Trump	0	5
Total	161	22

*\*Nesse contexto, trata-se da política do presidente Donald Trump de bloqueio de fronteiras. Em outras palavras, a proibição de entrada nos Estados Unidos de pessoas que viajam a partir de determinados países (em sua maioria muçulmanos).*

**FONTE:** Koike e Bentes, 2018.

## Possíveis Considerações

A análise do discurso de Trump, na ótica de foucaultiana, deve ser observada em relação às fronteiras que delimitam a política do seu território, isso porque um presidente, enquanto representante da maior entidade estatal de seu país, possui poder em relação aos meios dos aparelhos governamentais que possam apresentar à nação seus ideais como verdades; um discurso oficial, carregado de ideologia, mesmo quando esta se faz de cunho anti-imigratório, reivindica uma legitimidade sobre sua fala. A aceitação popular torna-se uma interpretação de verdades difusas.

A política de verdade coage, de maneira violenta, a todos aqueles que se encontram dentro de seu território, a creem em suas verdades. A verdade está atrelada a um sistema de poder, que a produz, a mantém, e a reproduz, em um regime de verdade. Utilizando-se de todos os aparelhos estatais para disseminar sua ideologia, desde a formação escolar dos mais jovens, até a forma coercitiva de privação da liberdade para com o sistema jurídico, Trump arrecada, com o passar do tempo, um maior nível de popularidade para com seus ideais e, também, enquanto presidente, mas seu nível de desaprovação ainda é grande pela população.

O imigrante, principalmente no que diz respeito à relação entre E.U.A. e o muro com o México, torna-se estigmatizado devido a exclusão das verdades de suas origens enquanto solo estrangeiro. A luta contra a opressão, coerção e xenofobia que sofrem os mexicanos, e demais repressões que estão presente nos discursos de Trump deve buscar uma revolução no sistema-verdade, conhecer e combater tal ideologia “trumpsta” presente em todos os lugares.

Por fim, tendo em vista que o presidente Donald Trump utiliza-se regularmente dos meios digitais para propagar seus discursos, e que, apesar da *internet* apresentar-se, em um momento inicial, como uma zona livre de moral, ou seja, não possui barreiras/fronteiras imaginárias ou físicas, indo, neste sentido, contra a definição de território apresentada por Foucault, a figura de um presidente do Estados Unidos da América reivindica uma nova configuração deste espaço online. O estudo da propagação desta política de discurso-verdade nas redes sociais, em nível mundial, faz-se importante e necessário afim de se conhecer melhor qual é de fato a extremidade pela qual a

legitimidade da verdade de Trump consegue alcançar através de tal comunicação midiática.

No que diz respeito à sua influência no território estadunidense, podemos colocar alguns pontos em destaque: ao utilizar frequentemente uma rede social o presidente aproxima-se de seus eleitores mais jovens por se tratar de uma ferramenta moderna de comunicação; também, por Trump ser o presidente mais velho ao assumir o poder na história dos Estados Unidos da América, a utilização desta plataforma *online* de comunicação gera uma autonomia à classe mais idosa, no que diz respeito à acessibilidade de ferramentas de uma nova geração, reafirmando o ideal “*yes, we can do it*”, criado em 1943 e popularizado em 1980, e disseminado pela infância e adolescência dos atuais adultos e idosos, representando assim, forte influência sobre seus pensamentos. Entretanto, apesar destes lados positivos, é evidente que o discurso anti-imigratório é, acima de tudo, um discurso de ódio e incitação a tal, principalmente advindo de um presidente.

Embora seja utópico pensar uma sociedade sem relações de poder, os discursos de Trump e sua tentativa contemporânea em estabelecer barreiras físicas, que, acima de tudo, demonstram possibilidades para promoção da exclusão, repressão, lutas de forças e soberania.

Foucault demonstra uma aproximação entre a dupla: “poder” e “disciplina”, e com os discursos do estadista americano observa-se a constante tentativa em aplicar a disciplina como um todo, garantindo a domesticação do mundo não estadunidense, especialmente a população mexicana, em um ensaio para garantir o controle do comportamento dos indivíduos, que são ameaçados, com ações anti-imigratórias, confirmando assim a hipótese apresentada, vez que o uso da comunicação em massa pelas redes sociais, evidenciar a tirania do chefe de estado americano, com uso de poder, dessa forma os atos “trumpistas” muito se aproximam à tentativa de manutenção do status “*panopticon*”, a que o governo americano insiste em reafirmar, por meio de suas mais distintas e modernas relações de exercício microfísico do poder.

Àqueles que analisam o discurso-verdade pregado pelo governo Trump, e, principalmente à população de imigrantes que se tornou estigmatizada, a aceitação da ideologia “trumpsta” torna-se algo difícil

e pouco provável; apesar do almejo de nacionalismo difundido como uma salvação para com a pátria, a cultura originária estará sempre presente, de alguma forma, marcando o corpo do imigrante, seja nas tradições, na culinária, no sotaque, na própria estética, entre outras características. Assim, por mais que o auto-aceitamento enquanto imigrante possa não ocorrer, e o indivíduo sentir-se da classe estadunidense, até mesmo defendendo os ideais anti-imigratórios, o corpo social ainda o verá como um imigrante; assim, o indivíduo recusará seu grupo e será recusado pelo grupo o qual pleiteia.

## Referências

BYKOWICZ, J. *Trump tweetstorms wash away White House press briefings*. **Boston News**, 21 jun. 2017, sessão *Politics*. Disponível em: <<https://www.boston.com/news/politics/2017/06/21/trump-tweetstorms-wash-away-white-house-press-briefings>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CAMAROTA, S. *Immigration from Mexico*. Center for Immigration Studies (CIS), 01 jul. 2001. Disponível em: <<https://cis.org/Report/Immigration-Mexico#Numbers>>. Acesso em 14 jan. 2018.

CAMAROTA, S; ZEIGLER, K. *U.S. Immigrant Population Hit Record 43.7 Million in 2016: Overall growth slowed, but Middle Eastern, non-Mexico Latin American, Asian, and sub-Saharan African populations grew substantially*. Center for Immigration Studies (CIS), 16 out. 2017. Disponível em: <<https://cis.org/Report/US-Immigrant-Population-Hit-Record-437-Million-2016#5>>. Acesso em 14 jan. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009. Disponível em: <[https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_-\\_Michel\\_Foucault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf)>. Acesso em 01 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Governo de Si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Disponível em: <[http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto\\_III\\_IV.pdf](http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_III_IV.pdf)>. Acesso em 15 fev. 2018.

GIDDENS, A. *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity Press, 1992.

KOIKE, D; BENTES, A. **Tweetstorms e processos de (des)legitimação social na Administração Trump**. Campinas: Cad. Cedes, v. 38, n. 105, 2018. P. 139-158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v38n105/1678-7110-ccedes-38-105-139.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2018.

LEHMANN, C. *Donald Trump and the long tradition of american populism*. **Newsweek**, 22 ago. 2015, sessão “U.S.”. Disponível em: <<https://www.newsweek.com/donald-trump-populism-365052>>. Acesso em 13 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa?**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REILLY, K. *Here Are All the Times Donald Trump Insulted Mexico*. **Time**. 31 ago 2016, Sessão Politics. Disponível em: <<http://time.com/4473972/donald-trump-mexico-meeting-insult/>>. Acesso em 2 fev. 2018.

# A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR PELA EXPERIENCIAÇÃO DO ATO DE LER: BREVES CONSIDERAÇÕES

*Renato de Oliveira Dering<sup>1</sup>*

*Pauliany Carla Martins<sup>2</sup>*

*Leandro Alves da Silva<sup>3</sup>*

## Introdução

A leitura em ambiente escolar é palco de discussões pedagógicas e sociais que permeiam polarizações sobre o tema, principalmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Se, por um lado, a leitura – dirigida, direcionada ou livre – é considerada, por muitos, “enrolação” de aula, por outro, é vista como imprescindível para a aquisição de conhecimentos e formação de um leitor autônomo, além de ser também uma importante atividade de lazer.

Essa dicotomia ocorre por, nessas etapas mencionadas, a escola voltar-se para a preparação do sujeito-aluno para a aprovação nos exames de seleção de universidades, seja o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ou demais vestibulares que o país utiliza para selecionar os alunos a ingressarem no Ensino Superior. Desse modo, o que se

---

<sup>1</sup> Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGUERA). Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder pesquisador do grupo FORPROL/CNPq/UFVJM. E-mail: [renatodering@gmail.com](mailto:renatodering@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

<sup>2</sup> Professora Assistente Substituta na Universidade Federal de Goiás. Doutorando e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [martinspauliany@gmail.com](mailto:martinspauliany@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100699955630822>

<sup>3</sup> Professor Regente na *MapleBear Canadian School*. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [androsilva@outlook.com](mailto:androsilva@outlook.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100699955630822>

tem, ainda, é um tipo de formação mecanizada e automática da leitura e não sua tomada como um ato do sujeito perante o saber posto, a fim de transformá-lo em um novo saber.

A partir desta perspectiva, tem-se como objetivo problematizar o ensino da leitura em sala de aula, pautado nos princípios do Letramento e do Letramento Literário, com o intuito de provocar e refletir acerca do ato de ler no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ainda, propor uma metodologia para se trabalhar a leitura em sala de aula, tentando promover a formação do sujeito-leitor. Para tanto, uma revisão crítica bibliográfica será proposta a fim de promover um fecundo diálogo entre leitura e sujeito-leitor em interface à literatura.

### **Sujeitos, Leitura e o Ato de Ler**

A destituição da leitura de livros no mundo parece ser um processo real e gradativo, infelizmente. Ler tornou-se um desprazer, principalmente quando em sala de aula, visto as imposições literárias que a área de Língua Portuguesa exige. O discurso irreal materializado de que não se sabe ler ou não se sabe ler as leituras da escola ronda o país há anos, causando um desconforto nos ambientes escolares. Nessa perspectiva negativa, a escola parece não cumprir sua função em alfabetizar e letrar seu aluno, o que, de certo modo, não deixa de ser apenas um lado do prisma acadêmico.

Ler Machado de Assis ou Guimarães Rosa, clássicos literários brasileiros, parece ser ainda uma necessidade nos currículos escolares de todo o Brasil, vislumbrando uma apreciação estética de suas fortunas críticas. Não conhecer ou não ter lido estes e outros nomes do *hall* literário, aceito pelo cânone, também parece não ser ou não estar em uma sociedade letrada.

No entanto, a problematização deste estudo pauta-se que ler esses e outros nomes da literatura clássica destoa do ideal de ensino do século XXI. Não que eles não sejam necessários, pelo contrário, mas a imposição de sua leitura em instituições de ensino básico afasta sujeitos-alunos que advêm de outro contexto cultural. Não se trata, também, de destituir o clássico pelos *best-seller*, mas da união entre prazer da leitura para formação do leitor e fruição estética, posteriormente, sendo que, no último caso, ela ocorrerá gradativamente e individualizada (DERING, 2012). *Crepúsculo*, de

Stephenie Meyer, pode ser uma estética que agrade um determinado nicho de leitor e, nem por isso, devem ser criticados, por exemplo. Formação de leitor e fruição estética canônica não podem ser sinônimos, principalmente na escola.

A literatura, como formação humana, cumpre seu papel quando se é lida e não quando exclui obras ou autores pelo estabelecimento do que seja cultura maior ou menor. Essa dicotomia já levou a sociedade mundial a inúmeros erros em sua história, inclusive com a própria formação de leitores. A comprovação deste fato se dá pelo baixo índice de leitores em boa parte do mundo, principalmente no Brasil.

Logo, é preciso destacar que não se adverte aqui o não uso dos clássicos em ambiente escolar, contudo, pontua-se que a apreciação estética só é condizente quando se há um leitor e, não apenas, entender que a apreciação é apenas individual e de uma cultura dominante. A proficiência de um leitor não pode ser medida nem em quantidade nem pela qualidade, visto que o primeiro é um dado meramente matemático e o segundo totalmente subjetivo de quem analisa a obra, isto é, o valor dado por alguém a um determinado texto. Por assim ser, a proficiência do leitor é a medida entre a leitura realizada por ele e as reflexões dessas leituras. A qualidade se concentrará, portanto, no modo como o leitor dialoga com a obra.

Muitos podem ler a saga Harry Potter, de J.K.Rowling, e compreender como funciona uma estrutura social, do mesmo modo que outros poderão achar que se trata de uma ficção para fruição da imaginação. O mesmo ocorrerá com *Lucíola*, de José de Alencar, em que muitos podem refletir sobre a posição das mulheres na sociedade ou não. A fruição estética não pode se limitar ao cânone, mas no diálogo entre obra e leitor.

Todavia, esse pensamento, não é o que ocorre em boa parte das escolas, principalmente por ter professores com formação acadêmica em que predomina o teor clássico literário, seja pelo preciosismo ou pela simples negação do novo (DERING, 2012). Quando se fala em negação do novo, não se toma, aqui, apenas as obras da cultura de massa, mas inclui-se nesse panorama, as obras voltadas à juventude. Adapta-se clássicos, por exemplo, para Histórias em Quadrinhos, mas não se preocupa em pensar na linguagem desse jovem.

A leitura em ambiente escolar, por essa e outras razões, vem se tornando, portanto, um “desábito” e não um processo formativo do sujeito. E, enquanto desábito, vem a ser desnecessário em sala de aula, seja para classes de Língua Portuguesa, onde é mais cobrado, seja nas demais aulas, em que “ler é perder tempo” e “função do professor de Português”.

Após essa problematização, levanta-se, como primeiro ponto, que a leitura é, antes de mais nada “[...] um dispositivo potencial baseado no qual o leitor, por sua interação, constrói um objeto coerente, um todo. [...] O sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (COMPAGNON, 2010, p.147).

Por assim ser, como dispositivo potencial, a leitura precisa ser potencializada através da relação entre leitor e texto e não apenas pela estética de uma dada obra. Assim, será o lugar vazio da leitura que promoverá, no leitor e para o leitor, sua inserção no e do conhecimento, ampliando e significando a leitura em um processo de ir e vir no texto.

Ressalta-se, no entanto, que “participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestas do texto, mas sim que aja sobre elas” (ISER, 1999, p.157) e agir, nesse caso, é interação dialógica. Por essa razão, falar em interação e ato de leitura vem a ser um ponto importante na formação de leitores, pois, se ler é um ato dialógico, ele traz infinitas possibilidades de trocas.

Tendo em vista esse posicionamento, pontuamos que a leitura literária deveria ser um fator imprescindível no ensino, não só de Línguas (materna e estrangeira), mas também nas demais humanidades. Essa posição é sustentada pelo fato de que o contraste entre a literatura e as demais disciplinas abre um leque de possibilidades e estimula o sujeito a perceber nuances possíveis entre ensino, cultura e sociedade. Muitas vezes, no entanto, a literatura acaba sendo deixada como segunda opção, em detrimento ao ensino da gramática normativa e outras disciplinas da grade curricular (DERING, 2018).

Independente da área do saber, portanto, a leitura é de extrema importância na formação dos sujeitos, visto que, quanto mais se lê, mais o cognitivo é desenvolvido e mais o sujeito se apropria dos saberes imersos na sociedade (KLEIMAN, 2013). Essa apropriação, por

sua vez, dialoga com a ideia de que ler não é apenas a decodificação da escrita, mas uma prática social que o sujeito estabelece com a leitura e com a sociedade (SOARES, 2008).

Contudo, antes desse processo de potencialização do ato de ler, a mediação docente, nesse percurso, é preponderante. O professor, como mediador do saber, deve criar situações de aprendizagem que tornem, de fato, da leitura um ato, isto é que permita a atuação dos sujeitos diante do lido, efetivando seu caráter social. “Então, tão importante quanto o estímulo da leitura é compreender as capacidades que abarcam esse aluno-leitor de literatura e a mediação necessária que se deve estabelecer ao propor uma leitura aos alunos.” (DERING, 2018, p.162).

Assim, formar sujeitos-leitores é um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem: o professor-leitor, o aluno-leitor e a escola potencializadora da leitura como um ato social. Enquanto primeiras referências, os professores devem ser e se apresentar como leitores. Logo, considerar a existência de um professor-leitor é de suma importância para que se concretize e efetive esse processo de formação de leitores. O professor, sem dúvida, é o responsável pela mediação entre texto e aluno.

Do mesmo modo, a escola, como espaço do saber posto e saber a ser problematizado, deve manter-se como ambiente potencializador do ato de ler como uma prática social. A escola não pode esquecer o seu papel como formadora de sujeitos, deixando de lado o ideal bancário e industrial (FREIRE, 2013; MOSÉ, 2014). Assim, tendo em vista essa intersecção dos dois sujeitos, tem-se a formação do terceiro: o aluno-leitor.

Portanto, ao abordar a leitura, estamos afirmando que ler é também estar inserido nas possibilidades de abstração de seu ato/atuação, pois o distanciamento dessa abstração causaria problemas de compreensão e afastaria o sujeito de sua formação leitora. Escola, professores e alunos fazem parte dessa relação de formação leitora não apenas ao promover, mas manter o diálogo. Sendo assim, uma relação intrínseca e incessante.

Esse pressuposto, por sua vez, dialoga e tece uma reflexão sobre a leitura dos clássicos pela simples leitura de apreciação estética ou de composição curricular. Estética por si e cumprimento de currículo, na maioria das vezes, não contemplam seus objetivos. O que se propõe,

então, é a compreensão de que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 2005, p.64) e, assim, é preciso de uma rebeldia leitora para a formação de leitores: toda leitura é potencial. Por assim ser, podemos afirmar que “desconsiderar as bagagens de leitura dos sujeitos enquanto alunos do ensino superior [básico ou dos professores já formados], bem como o processo de ensino de literatura que ocorre entre os professores e os alunos em sala de aula, torna-se um dos focos de nosso problema.” (DERING, 2018, p.164, grifo nosso).

### **A Leitura no Ensino de Língua Portuguesa (ELP)**

Falar em leitura é promover a intersecção de que ela se realiza, e apenas se concretiza, nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, ler parece ser função apenas deste componente curricular (ANTUNES, 2003). Essa falácia que ainda predomina o Ensino de Língua Portuguesa (ELP) vem se autenticando, em grande parte da educação básica. Não apenas essa, como temos a nova distribuição da disciplina em: Ensino de Gramática e Produção de Texto, às vezes, com pinceladas de História e Características da Literatura. Esta, por sua vez, seria a responsável pela leitura e formação do leitor.

A leitura no ELP é uma problemática recorrente nos últimos anos, pois foi destituída, de modo peculiar, pela gramática normativa e pela produção textual. Não apenas, criou-se a ideia de que ler não é função da escola ensinar, ao menos em sala de aula. Grosso modo, a escola deve incentivar a leitura, mas não promovê-la em sala de aula, pois ler em ambiente escolar é “perder tempo”. Assim, ascende a produção textual, e sua formação técnica de escrita; do mesmo modo, emerge o ensino da gramática.

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente, para quem precisa de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p.16)

O fator que advém dessa crítica de Antunes (2003) pode ser exemplificado nos exames de seleção para entrada nas Universidades

públicas e privadas do país. A divisão da Língua Portuguesa em subáreas é prática recorrente, principalmente na educação privada, uma vez que se pontua que a Gramática e a Redação são disciplinas “mais importantes” que a própria Literatura.

Os exames citados, como é o caso do próprio Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), reafirmam essa ideia e confirmam a necessidade de subáreas do saber. Tomemos este exame como exemplo, analisando o modo de avaliação da redação.

Dividida em 5 partes, a redação pedida no Enem avalia apenas o gênero dissertativo-argumentativo, desde que o exame foi implementado. Tem-se sua divisão em 5 competências (saberes): (1) Língua Portuguesa, (2) Tema e Estrutura, (3) Argumentação, (4) Elementos Coesivos e (5) Conclusão, dada pela solução do problema-tema. Logo, dos 1000 pontos possíveis nesse modelo de seleção, 40% são voltados estritamente à gramática normativa (Língua Portuguesa e Elementos Coesivos), 40% para unicamente para a estrutura do gênero textual obrigatório (Tema e Estrutura e Conclusão) e 20% para as habilidades (saber fazer) dessa competência.

Por ser a redação um dos critérios de maior pontuação nesse exame, sendo, ainda, a prova de desempate, esse modelo de avaliação autentica a subdivisão das aulas de Língua Portuguesa, visto que para ingressar em um curso superior, é preciso conhecer gramática e produção textual com afinco.

Outro ponto é que um dos modos de fazer parte de uma determinada elite cultural é estar na sociedade acadêmica, principalmente pública e federal, como é o discurso que emana de boa parte das instituições de ensino básica, com mais fervor, evidentemente, nas escolas privadas.

O que se observa é que essa divisão acaba por repetir a mecanização do ensino, observando que “decorar” as regras e a estrutura seriam quase que suficientes para que o aluno seja aprovado nos exames de seleção e entrar na elite cultural da sociedade. Contudo, esse mesmo modelo de ELP proposto pelas instituições de ensino básica não trabalha, de fato, as habilidades (saberes) e competências (saber fazer) dos sujeitos, mas sim reproduz a competência (saber) do professor. Nesse ponto, ele não se torna mediador, e sim transmissor. Em suma, não há transposição didática,

mas uma aula ainda copista e voltada à memorização de esquemas, regras e modelos.

A destituição de um ELP mais amplificado, que vislumbre a Língua e seu uso e interação, é ainda mais reduzida quando, nas aulas de redação, são propostos argumentos prontos. Isto é, o docente reitera que argumento seria bom para a escrita de uma redação eficaz e os esquemas de texto, agora, reduzem o saber fazer do aluno a, mais uma vez, o saber do professor.

Ainda no exemplo do Enem, esse tipo esquemático de produção textual engloba os 20% de habilidades da competência de argumentação, através da promoção, pelo professor, de frases de impacto e autores sustentadores que podem dialogar com a proposta argumentativa do tema. Em uma simples pesquisa na internet, em sites variados sobre redação, por exemplo, pode-se encontrar não apenas esquemas de produção de texto prontos, com lacunas a completar, de acordo com o tema.

A leitura, portanto, em sala de aula, não é uma leitura dirigida ou mediada, mas direcionada, isto é, sem autonomia e reflexão do sujeito-aluno. Para não criar uma generalização pessimista, talvez, a leitura tenha o mínimo de autonomia e uma reflexão quase que anulada, pois, em uma sala heterogênea, é preciso que se massifique todos para o mesmo objetivo: passar no vestibular. “Com tudo isso, a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distantes dos desafios da sociedade.” (MOSÉ, 2014, p.50).

A “automação” e divisão do Ensino de Língua Portuguesa é crítica recorrente nos ambientes acadêmicos, mas parece ser uma necessidade social. Se, por um lado, o objetivo é criar um leitor autônomo e competente, por outro, emerge da sociedade que ele seja autônomo, competente e que passe nos exames de seleção para ingresso em instituições de ensino superior (se possível, universidades federais).

### **Práticas de Leitura: Possibilidades**

A autonomia, competência e reflexão, por si só, deveriam possibilitar o anseio social, mas isso, infelizmente não acontece. Ocorre, pois, que ao se destituir o espaço da leitura – e da leitura

literária – como prática social do sujeito, destitui-se, também, seu poderio de formação de conhecimento (FREIRE, 2004). O esquema de redação forma um sujeito também esquemático, assim como a aplicação de normas torna um sujeito sem habilidades.

O que se pretende dizer é que ao se tornar um sujeito receptivo dos saberes do professor, o aluno não se torna capaz de desenvolver a sua competência, muito menos, verificar suas habilidades sobre aquele saber, inclusive, por aquele não ser, de fato, o seu saber. Tendo em vista tal reflexão, propõe-se, aqui, uma maior reflexão sobre a leitura, inclusive para que ela deixe de lado o seu estereótipo de “enrolar a aula”.

A liberdade em se propor uma leitura a fim de promover a reflexão do conhecimento, portanto, é uma necessidade nas aulas de Língua Portuguesa (independente de qual subárea), assim, ela deve estar presente no planejamento anual dos docentes, realizados no início do ano. Esse documento, ainda que seja engavetado, justifica quaisquer ações em sala de aula.

Para se pautar nessa justificativa, a didática e a metodologia da leitura devem ser refletidas e pontuadas no referido documento, pois ele irá autenticar suas atividades. A justificativa pode ter como base uma maior reflexão e efetivo posicionamento do “como fazer” uma atividade de leitura a fim de ensinar crianças e adolescentes sobre a importância de ler ser um ato político que deve ser reafirmado sempre, formando, assim, leitores autônomos e competentes.

Fávero (2011, p.5), em análise reflexiva sobre a obra de Freire, pontua que:

[...] a educação é, ou deve ser, instrumento dessa ação, na medida em que possibilita ao homem tomar consciência da realidade em que vive e, em consequência, agir para transformar essa realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e fraterna. [...] Trata-se da formação do homem, considerado como ser inacabado, em permanente processo de auto-formação.

A leitura em ambiente escolar, por sua vez, possibilita essa formação humana e abarca a construção do aluno enquanto sujeito. Ocorre, no entanto, que o nível de abstração da leitura pode ser inconsistente, principalmente se não houver um objetivo bem delineado pelo mediador. Por essa razão, a leitura, como proposta do

autor, deve seguir alguns passos: (1) escolha da obra em consonância com o público-alvo; (2) escolha da obra em consonância com o objetivo para o público-alvo; (3) possibilidades de análise intrínseca e extrínseca do texto para o público-alvo; (4) leitura da obra individual e em conjunto; e (5) reflexão sobre a obra em conjunto. Evidente que, os 5 pontos aqui propostos, não são regras, mas possibilidades de para se planejar uma aula de leitura.

### (1) *escolha da obra em consonância com o público-alvo*

Ao pontuarmos sobre a escolha da obra em consonância com o público-alvo, *a priori*, chamamos a atenção para o projeto pedagógico no ensino de leitura e literatura. É comum que as escolhas de leitura sejam pontuadas conforme disponibilidade e atuação das editoras na escola e, somente em seguida, a avaliação do público.

Os catálogos propostos pelas editoras já fazem indicação de obras e faixa etária ou ano escolar para a utilização das obras. Sem dúvidas, isso facilita a escolha dos textos por parte dos professores. Contudo, apesar de serem bem vindas, as sugestões não são normativas e, muito menos, devem ser seguidas, pois o contexto de sala de aula deve predominar. Para tanto, a leitura prévia do professor, antes da própria escolha da obra, é de extrema importância.

Evidente que há uma diferença entre instituições públicas e privadas, sendo que nestas há uma facilidade maior para tal ação, enquanto naquela, pode pairar uma impossibilidade, inclusive, de se trabalhar uma mesma obra com todos os alunos, observado a inoperância em todos terem o livro. Por essa razão, um professor-leitor urge como necessidade. Um professor-leitor conhece não apenas a obra, como também identifica a relação da obra com seu público e suas necessidades.

Por exemplo, a obra juvenil clássica *O Estudante*, de Adelaide Carraro, por trabalhar com o tema droga em intersecção a alguns elementos clássicos de um tradicionalismo, como constituição familiar, instituição religiosa e relação de amizade, é interessante em turmas de 7º ou 8º ano, pois será nessa etapa que as relações sociais são mais intensas e o contraponto do livro promove no leitor uma apreciação da obra.

## *(2) escolha da obra em consonância com o objetivo para o público-alvo*

A relação entre o objetivo que se pretende atingir com a leitura e seu público-leitor é outro ponto a ser refletido. A finalidade da leitura pode e deve diferenciar, pois, a constituição do sujeito para a formação leitora não se dá apenas pela repetição e aumentos de leituras, mas pela relação da leitura com as necessidades dos alunos. Assim, pode-se pontuar como finalidade uma determinada reflexão temática e fruição estética com a simples e singular narrativa de *Breve história de um pequeno amor*, de Marina Colasanti, com o 6º ano.

A simplicidade encontra-se no modo como a prosa poética do livro chama a atenção do aluno no ato de ler, promovendo uma aceitação e diálogo entre texto e leitor. A singularidade, por sua vez, emana do compartilhamento das emoções que o livro traz, que promovem uma intersecção no ato da leitura entre os interlocutores. Por essa razão, definir os objetivos antes de propor a leitura aos alunos é essencial.

## *(3) possibilidades de análise intrínseca e extrínseca do texto para o público-alvo*

A análise de elementos internos e externos ao texto é uma preocupação que deve ser tomada no momento da escolha da obra. Como discutido, a apreciação estética pelos elementos internos nem sempre é uma boa opção para uma juventude que está imersa a outros elementos da evolução tecnológica. Assim, a íntegra de uma linguagem rebuscada não é suficiente para formar um leitor, na verdade, é totalmente insuficiente, visto que impede o processo de formação leitora.

A estrutura de qualquer texto deve ser também entendida como a forma em que a proposta de leitura foi realizada. Assim, deve-se levantar questões como as razões de determinados elementos da escrita assim estarem e como eles influenciam na compreensão da narrativa. Visto que o nível de abstração é grande, entender a estrutura proporciona melhor compreensão da obra a ser lida. A estrutura, portanto, interfere no processo de leitura e na compreensão das informações do texto. Por essa razão, o modo como a estrutura é

apresentada deve ser visual e tátil, isto é, o aluno tem que conseguir enxergar o texto por completo.

A obra *Toda Poesia*, de Paulo Leminski, por exemplo, traz elementos poéticos que podem ser analisados por turmas de 2º ano do Ensino Médio, pois retoma elementos imagéticos em sua proposta poética. Há um diálogo, em Leminski, entre forma e a polissemia do texto, que pode ser trabalhada em sua estrutura. A polissemia imagética de sua proposta temática, então, vem a ser o fator extrínseco, que promove a inserção do sujeito no mundo.

#### *(4) leitura da obra individual e em conjunto*

A degustação da leitura e do saber dessa leitura são necessários para a compreensão da obra. A leitura da obra individualizada deve ser estimulada, assim como a leitura em conjunto. Sugere-se, nesse momento, que a leitura seja apresentada aos alunos, antes de iniciar a leitura individual, pois a mediação do professor indicará modos de leitura e análise. O docente, no entanto, não deve limitar a interpretação, mas possibilitar possíveis interpretações, baseadas no que emana do texto lido.

A leitura em conjunto deve ser realizada em sala de aula (ou outro ambiente em que todos possam interagir) e deve ser feita de modo dinâmico e alternado, entre leitura e explicações de contexto. O conto *O homem que sabia javanês*, de Lima Barreto, é uma obra interessante para refletir sobre o “jeitinho brasileiro”. Podendo ser abordada ainda no 8º ou 9º ano, a explicação do contexto sociohistórico salienta a compreensão sobre a temática.

#### *(5) reflexão sobre a obra em conjunto*

Após a leitura individual e em conjunto, suscitar pontos de debate é importante, posto que a identificação entre o leitor e a obra, possivelmente, foi consolidada. Desse modo, ouvir as percepções dos alunos e dialogar com elas é importante. Pensando nesse diálogo para produção de conhecimento, é preciso estabelecer conexões entre o que os alunos sabem e o que emana da obra e pode ser dela entendido. Os alunos também são repletos de informações, ainda que

rasas, mas as possuem. A profundidade, portanto, dessas informações é de responsabilidade da escola, do professor mediador.

Sem essa mediação, no entanto, pode ocorrer que, em alguns casos, surjam leituras diferenciadas do que se espera no horizonte de expectativa do professor. Essas percepções podem ser utilizadas para se voltar à estrutura textual e verificar as possibilidades do texto, bem como questões de interpretação e superinterpretação.

Os *best-sellers* são importantes obras nas possibilidades de formação de leitores. *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick, pode ser um estímulo aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, pois trabalha na relação de elementos estruturais à proposição de uma linguagem que beira o audiovisual. As possibilidades, portanto, de interpretação, ampliam-se consideravelmente.

### **Considerações Finais**

A leitura, como uma prática social e constituída do próprio sujeito, deve ascender enquanto formadora do sujeito, não se limitando a esquematizações e modelos a serem seguidos. O ELP, estrutural e formalista ao extremo, pressupõe um tradicionalismo voltado apenas à aquisição dos saberes docentes e não no dialogismo necessário entre competências de ambos os sujeitos. Não apenas, como não contribui para o desenvolvimento das habilidades do aluno.

Logo, o Ensino de Língua Portuguesa, deve refletir nos modos como seu conteúdo é ministrado, bem como se os sujeitos participam, de fato, dessa troca de saberes. O monólogo do saber não é transposição didática-metodológica, mas sim uma imposição de um saber sobre outro. Por essa razão, a leitura, como prática social e processo formativo, é um modo de o sujeito ascender-se e presentificar-se em seu espaço, afirmando-se como potência em sua sociedade.

Nos ambientes escolares, ao que parece, a leitura não adquire esse sentido, tendo em vista que foi posta em segundo plano para o ensino de gramática e produção textual. Uma das razões são os exames seletivos para ingressos em instituições de ensino superior. Esses exames, em sua maioria, prezam pela normatização da língua e uma produção textual consistente, que é reduzida, no ELP, por modelos prontos de redação. A outra razão é a falácia de que ler é

“perder tempo” ou “enrolar a aula”. Ler, em ambiente escolar, nos tempos atuais, baseia-se no incentivo à leitura e não no degustar das práticas em sala de aula.

Tentando-se afastar dessas duas redomas, uma sugestão de prática de leitura foi proposta, atentando-se ao sujeito-aluno, às finalidades das obras escolhidas e no trabalho com a obra. Esses três pontos, divididos em cinco na explicação, possibilitariam maior empatia do aluno com a leitura, o que fortifica a tentativa de formação de sujeitos-leitores. Cabe ressaltar que não se pretende afirmar aqui que essa metodologia seja a mais eficaz, inclusive pelos apontamentos da própria proposta e do estudo em questão, mas ela não deixa de ser um dos vários caminhos para promover a formação de um leitor autônomo, competente e reflexivo.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DERING, Renato de Oliveira. **A leitura literária e suas possibilidades na formação do sujeito-leitor**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5319341/A\\_leitura\\_liter%C3%A1ria\\_e\\_suas\\_possibilidades\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_sujeito-leitor](https://www.academia.edu/5319341/A_leitura_liter%C3%A1ria_e_suas_possibilidades_na_forma%C3%A7%C3%A3o_do_sujeito-leitor)> Acesso: 20 abr 2018.

\_\_\_\_\_. **A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias**. 104f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. Vol. II

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra**. Revista e-curriculum. São Paulo, V.7, n.03, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. Trad. Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

O que é escrever...?

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. E desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura.

No ato de escrever um dos interlocutores é um leitor ausente e desconhecido, apenas virtual, o que deixa o outro, o escrevente, em extrema solidão, entregue a si mesmo e ao estar sozinho na própria casa ante uma imensidão vazia, sabendo-se, no entanto, espiado e policiado. Leva-o a morrer em si mesmo, como diria Rousseau, para se descobrir vivo.

Por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente. Importa em duplo desconhecimento: o do que somos e podemos e o de outrem que misterioso nos aguarda. Trabalhado pela dúvida inaugural da criação, o escrevente busca achar-se, descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas.

(Mario Osorio Marques)

**Boa leitura!**

