

EDUCAÇÃO ESCOLAR:

CERCANIAS DE UM DEBATE

Jenerton Arlan Schütz
Leandro Mayer
(organizadores)



Pedro & João
editores

EDUCAÇÃO ESCOLAR: CERCANIAS DE UM DEBATE

Jenerton Arlan Schütz
Leandro Mayer
(Organizadores)

EDUCAÇÃO ESCOLAR: CERCANIAS DE UM DEBATE

Copyright © das autoras e 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 autores.

Jenerton Arlan Schütz; Leandro Mayer (Organizadores)

Educação Escolar: cercanias de um debate. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 374p.

ISBN 978-85-7993-759-0 [Ebook]
978-85-7993-760-6 [Impresso]

1. Estudos de educação. 2. Educação escolar. 3. Papel do professor. 4. Trabalho em sala de aula. I. Autoras/autor. II. 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); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP-Bauru/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

Prefácio	9
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR <i>Lilian Wecker Rother</i> <i>Daniel Skrsypcsak</i>	11
ALTA MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: A REFLEXIVIDADE À LUZ DE ANTHONY GIDDENS <i>Augusto Kessai Agostinho Chicava</i> <i>Ivan Luís Schwengber</i> <i>Jenerton Arlan Schütz</i>	25
A NECESSIDADE DE UMA REEDUCAÇÃO DO OLHAR PEDAGÓGICO PARA GESTÃO DOS CONHECIMENTOS <i>Vianeí Luis Hammerschmitt</i>	41
A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS DO SÉCULO XIX <i>Angélica Dalla Rizzarda</i>	57
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO <i>Martinho Kroetz</i>	69
AValiação DO ATOR SOCIAL PROFESSOR EM DIFERENTES GÊNEROS DO HUMOR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA <i>Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi</i> <i>Layane Campos Soares</i> <i>Christiane Renata Caldeira de Melo</i>	85

“O POETA NASCE PELO POEMA QUE CRIA”: POÉTICAS DA EDUCAÇÃO TRAVESSIAS ENTRE DELEUZE E BLANCHOT	113
<i>Jessé Pinto Campos</i> <i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE”	131
<i>Anaquel Gonçalves Albuquerque</i>	
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E EXPERIÊNCIA DOCENTE: ENTRE DUAS CULTURAS E TRÊS LÍNGUAS	145
<i>Lorena Del Carmen Esparza Paillao</i> <i>Tania Regina De Souza Romero</i>	
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS POSSIBILIDADES INTEGRATIVAS E LÚDICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE PAULA FREITAS - PARANÁ	169
<i>Ana Laís Montipó</i> <i>Roseli Vergopolan</i>	
LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E O MUNDO CONTEMPORÂNEO: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE TURISMO	191
<i>Fernando Silvério de Lima</i>	
PERSONALIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO	211
<i>Tarcisio Dorn de Oliveira</i> <i>Andrea Quadrado Mussi</i>	
PERFIL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA EJA 1ª GERAÇÃO/SC- ITAPIRANGA SC	227
<i>Dircelei Arenhardt</i>	

LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO POSITIVA E DESAFIADORA <i>Pâmela Pongan</i>	245
ZACARIAS DE GÓES E VASCONCELOS E SEUS DISCURSOS NO SENADO ENTRE 1868 E 1869 <i>Jaqueline Schmitt da Silva</i>	263
O ORIENTE MÉDIO CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO OUTRO <i>David Anderson Zanoni</i>	283
CRIMINALIZAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO NOVO: O CASO DE “PADRE SEBASTIÃO”, O “INTEGRALISTA POLITIQUEIRO” <i>Leandro Mayer</i>	303
“IDE E ENSINAI A TODOS OS POVOS”: A ATUAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NAS ESCOLAS PAROQUIAIS <i>Maikel Gustavo Schneider</i>	313
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - REFLEXÕES ATUAIS E PRÁTICAS NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL <i>André Luis Ramos Soares</i> <i>João Vitor Sausen</i> <i>Maria Medianeira Padoin</i>	329
UMA DA PROPOSIÇÃO DE ENSINO INTEGRAL NO CURRÍCULO DO INSTITUTO AYRTON SENNNA EM PARCERIA COM A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA <i>Luis Guilherme Vieira</i> <i>Everton Bandeira Martins</i>	347

**TRABALHO DE CAMPO E POTENCIALIDADES NO
TERRITÓRIO DOS COCAIS, NORDESTE DO PIAUÍ**

Francílio de Amorim dos Santos

361

PREFÁCIO

Sabemos que a construção da cultura supõe que os criadores (científicos, artísticos, filosóficos) comunicam entre pares (correspondências, via internet, revistas, jornais, artigos, eventos) e comunicam à humanidade, ao público em geral, a verdade é que, sem essa comunicação entre as gerações que a escola proporciona, o elo da criação cultural não se manteria.

Só essa comunicação entre gerações pode fazer participar cada criança ao mundo e no mundo que os humanos construíram, modificaram e aperfeiçoaram. A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores.

Só pelo ensino, isto é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados face a esse saber (professor e aluno) é que esse patrimônio pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado.

Sem a escola, a ciência seria impossível! O humano é o único animal que ensina e aprende, só por isso que pode produzir cultura (ciência, arte, filosofia), por isso, o humano é uma espécie aprendente.

Se os humanos fossem imortais, poderia haver a construção de uma cultura sem que a escola tivesse sido necessária. Haveria uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente pelos sujeitos na eternidade das suas vidas, entre pares, na amizade das suas relações comunicativas. Então, os homens poderiam instituir tradições e mesmo constituir uma cultura sem terem tido necessidade de escola. Os deuses não vão à escola! Não apenas por já saberem de tudo e tudo, mas também porque, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Mas os humanos não são imortais e a fragilidade da vida humana veio impor a exigência da escola, a urgência do ensino e da educação. Para vencer a linearidade irreversível do tempo, os

homens tiveram que criar novos mecanismos de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos nessa relação.

Sem eles, seríamos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações pela qual o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura.

Só a escola inscreve, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede a, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro.

Salvem a escola, salvem a educação!

Jenerton Arlan Schütz
Primavera de 2019.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR

Lilian Wecker Rother¹

Daniel Skrsypcsak²

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a política para uma educação do aluno com deficiência no ensino regular nos leva inevitavelmente a repensar a relação entre a formação do professor, as práticas pedagógicas e as políticas públicas atuais. Esse artigo é fruto de uma semente plantada nos tempos idos da graduação, onde nas discussões da disciplina de Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica a temática foi discutida e culminou como um trabalho avaliativo da mesma³. Posteriormente, o tema foi objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴, onde aprofundamos algumas discussões que geraram dúvidas em relação a realidade da educação especial no país, em especial a formação de professores. Recentemente, parte da

¹ Graduada em Licenciatura em Matemática pela Fai Faculdades de Itapiranga-SC. Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Matemática pela FAEL. Professora da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: lilian.wecker@yahoo.com

² Professor orientador do artigo. E-mail: dskrsypcsak@hotmail.com

³ Artigo elaborado com o título Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil e apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina.

⁴ Monografia defendida sob título As dificuldades de Aprendizagem na em Matemática como requisito parcial para o título de licenciatura em Matemática pela Fai Faculdades de Itapiranga-SC

discussões serviram como fio condutor de outro trabalho publicado⁵, o que evidencia e reforça a necessidade de continuação das discussões.

Objetiva-se aqui novamente trazer algumas discussões a luz das determinações legais importando relacionar o papel da formação e atuação do segundo professor de turma e do atendimento educacional especializado frente aos alunos que possuem alguma deficiência ou necessidade especial e que estão inseridas no ensino regular. Buscamos como referência e paralelo de discussão a rede do Estado de Santa Catarina. Como mencionamos, o tema é recorrente, porém, nas realidades conhecidas os avanços não caminham na mesma proporção que as discussões realizadas nos diferentes contextos. Para atuar em um paradigma de educação que busca a igualdade de oportunidades e a qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos, além dos dispositivos legais e do poder público comprometido com a causa, precisamos de docentes preparados para exercer a função com alunos que realmente necessitam um apoio qualificado tendo perspectivas de um melhor desenvolvimento. A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão.

MARCOS LEGAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ATUAÇÃO COMO SEGUNDO PROFESSOR

A Educação Especial tem ganhado força nos debates acerca da educação nos últimos anos. Esse aumento se deve muito a partir de toda a luta do final do século passado até então aqui no Brasil com a consequente inclusão de direitos em marcos legais e programas que

⁵ Artigo com o título Formação de professores e educação inclusiva: possibilidades de pensar para além da mesmidade, publicado e apresentado no Seminário de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da UCEFF.

contemplam a efetividade da inclusão. A LDB, Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996, em seu Título I, que trata da educação estabelece que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse contexto, buscar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola vem sendo um grande desafio para a educação brasileira, pois, conforme a lei da LDB, a educação, dar-se-á através da interação com a comunidade e da vida em sociedade. Em seu capítulo V, que trata da educação especial, a referida Lei estabelece que:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O artigo da referida lei segue com os parágrafos que apresentam

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Na sequência, no seu artigo 59 considera que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Percebe-se e necessário destacar a importância que o direito à educação às pessoas com deficiência está assegurado perante nossa lei de diretrizes e bases principalmente quando envolve as possibilidades de frequentar uma escola de rede pública. O que nos cabe agora é que seja exercido esse direito e uma vez frequentando a escola pública os alunos não estejam apenas frequentando e sim tendo uma educação digna e de direito.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu Protocolo Facultativo – ONU, 2006, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008a), com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), representa um importante marco na conquista dos direitos desses sujeitos. Ela avança em relação à concepção de deficiência ao deslocar o fator limitador da pessoa para as barreiras do ambiente:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 26).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define em seu Art. 205 “a educação como um direito de todos” e no Art. 208, inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e no inciso V o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Outro marco legal é o Decreto nº 7.612/2011, implantou o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – que tem como eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade; “garantia de um sistema educacional inclusivo”. (BRASIL, 2011). Também, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) em sua meta 4 define que é objetivo

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

A meta acima descrita se desdobra em 19 estratégias que procuram fazer com que a educação especial no país tenha um salto de qualidade e que possa se aproximar daquilo que os principais teóricos e pesquisadores defendem de longa data. Resta saber, se ao término da vigência do atual plano, a meta e as estratégias apontadas realmente serão cumpridas.

A LDB também contempla a questão do profissional que deve atuar com alunos com algumas deficiências incluídos na rede regular. Em conformidade com a Lei, o professor do ensino regular deve ser capacitado, a fim de que se possam garantir os princípios da educação inclusiva. Cabe aqui analisar quais são as medidas tomadas pelas instituições de ensino superior para adequar-se a essa nova realidade, educação igual para todos. Outra preocupação é para a formação continuada dos professores atuantes. A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar. A LDB, em seu Título VI, que trata dos profissionais da Educação, estabelece que:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A estratégia 4.16 do PNE (2014) busca

incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento

educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No contexto de movimentos políticos e legais, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, aprovada em 2006 pelo Conselho Deliberativo da Fundação Catarinense de Educação Especial, passou por uma atualização conceitual quando editada e publicada em 2009, tendo como referências as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) do Ministério da Educação (2008) e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU (2006), e pelo Decreto nº 7.611, de 17 de janeiro de 2011 (BRASIL, 2011). Além desses, diversos outros documentos poderiam ser citados aqui, na tentativa de exemplificar as proporções tomadas em relação a documentos que buscam dar amparo legal.

Diante da perspectiva inclusiva, respaldada por documentos políticos e legais, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo com abordagem assistencialista e clínica terapêutica e passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades de ensino, sem substituí-los, ofertando os recursos e serviços de acessibilidade aos estudantes segundo o seu público.

A reorganização dos serviços da Educação Especial é consolidada no Atendimento Educacional Especializado – AEE. O direito à educação dessas pessoas está garantido em documentos políticos, pedagógicos e legais, instaurando, assim, um rompimento com a naturalização da deficiência ou do transtorno como problema localizado no estudante, em função de uma modalidade de ensino: a Educação Especial, que passa a ser suplementar ou complementar à formação de estudantes.

É importante observar que no Estado de Santa Catarina, em 2006, foi publicada a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Estado da Educação, com o mesmo marco conceitual da Proposta Curricular do Estado. Esta política adota nomenclaturas e dinâmicas para serviços já

disponibilizados; inclui as pessoas com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade como público da educação especial; e institui a co-regência com o segundo professor.

A co-regência está amparada pela Lei N° 17.143, de 15 de maio de 2017, que no seu Art. 1º estabelece que as escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de:

- I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;
- II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;
- IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;
- V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e
- VI- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

A partir da referida lei, entende-se que o segundo professor de turma **acompanha e atua em conjunto com o professor titular**, nos casos dos anos iniciais, e o professor regente nos anos finais e ensino médio. O grifo dado por nós é para chamar a atenção de que em muitos casos, não é o que presenciamos nas escolas, sendo o segundo professor de turma mais um acompanhante ou cuidador do aluno. Cabe questionar: essa situação é provocada pela ausência de conhecimentos necessários por parte do segundo professor ou não se dá abertura ao mesmo para essa co-regência?

A referida lei deixa bem claro quais as funções e atribuições desse profissional. Também estabelece que o Estado deve oferecer capacitação e formação continuada com atividades complementares, como cursos, palestras e seminários, de acordo com as necessidades e inovações que serão levadas ao seu conhecimento. O Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009) destaca que o segundo professor de turma e o professor

titular ou professor regente deverão ser orientados, concomitantemente, pelos profissionais do Saede⁶. Para Schreiber (2012, p.08) “Contudo, é necessário questionar as condições concretas para que esses profissionais possam realizar tal articulação”.

Em estudo realizado por Kleber (2015) o segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental,

[...] cabe somente tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente de cada disciplina do currículo, atende prioritariamente atribuições que são exercidas individualmente e que, em sua maioria, não necessitam de uma formação específica em Educação Especial. São elas: elaborar relatórios de desempenho do aluno com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; acompanhamento da criança em atividades específicas fora da sala de aula (educação física, artes, biblioteca, sala de informática); participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educacional; aplicar e utilizar os materiais e recursos diferenciados em sala de aula para a criança com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente; e acompanhar a criança no recreio (KLEBER, 2015, p. 327).

A autora continua afirmando que

Essa forma de organização do trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental nos leva, certamente, a considerar as dificuldades que encontra para se articular com todos os professores regentes de forma a tomar conhecimento antecipado de cada planejamento e atuar numa perspectiva de um trabalho docente compartilhado, o que o distancia da função primeira de um professor: ensinar. E também 328 nos conduz a sugerir que o projeto de formação do estudante da Educação Especial, contido na atual política de Educação Especial de Santa Catarina, está voltado para a garantia de acesso à escola, não necessariamente para a garantia de acesso ao conhecimento científico na forma escolar (KLEBER, 2015, P. 327-328).

Dessa forma, entendemos ser necessário uma reorganização dos serviços da Educação Especial na rede regular de ensino e sua

⁶ Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

articulação com o segundo professor de turma. A legislação assegura os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção\ hiperatividade e altas\ superdotação o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar, assim como anteriormente apresentado. O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008). Mas não basta, pois é preciso dar suporte e assistência ao segundo professor e este buscar uma formação que atenda as expectativas, da mesma forma a necessidade de um trabalho colaborativo com os professores titulares ou regentes.

O olhar inovador que se lança na contemporaneidade para a Educação Especial provoca a elaboração de posturas éticas e legais. Essas práticas, partindo de profissionais comprometidos, poderão garantir modos de alteridade renovados que reconhecerão o ser humano como um constante vir a ser. Fazendo uma reflexão sobre a situação atual da formação dos professores, percebe-se a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. O desenvolvimento dessa competência exige a articulação da teoria com a prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

Quando falamos em competência, várias são as definições acerca do termo. Conforme Durand (*apud* Grohs; Ferreira, 2016) quando falamos em competência nos referimos ao conjunto interdependente de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ou seja, se refere aos aspectos do saber, do saber fazer e do saber ser. Na formação os elementos referentes aos conhecimentos e as habilidades podem tranquilamente serem adquiridos. Porém, em se tratando da temática de inclusão o aspecto atitude torna fundamental. E a atitude está ligada ao domínio afetivo que demanda compromisso e vontade. Esse conjunto interdependente

é fundamental para o processo de formação dos professores, tanto a formação inicial quanto a continuada.

Freitas (2006, p. 168) aborda a seguinte análise quanto à formação dos professores:

Uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente com alunos que possuem necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino comum permite-nos concluir que a formação do professor para a educação geral muito pouco tem contribuído para a educação desses alunos.

Realmente faz sentido, pois, hoje um professor está sendo muito sugado pelos alunos ditos “normais” quanto à questão comportamental, e será que na própria educação regular não tem alunos excluídos? Com essa nova situação, faz-se necessário a presença de mais alguém em sala para atender as necessidades de alguém “especial”. Nesse sentido, “o especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que vêm disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública” (KASSAR, 1995, p. 27 *apud* FREITAS, 2006, p. 164). A formação do professor de modo geral deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Conforme Mittler (2003, p. 184)

Criar oportunidades para a capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Nesse aspecto é de fundamental importância a formação continuada, pois, quem já está atuando há anos no ensino regular vai enfrentar certa dificuldade para se adequar a nova realidade. São situações completamente diferentes e que o professor deverá

estar atento para não criar problemas em sala, por isso, a necessidade de se estar com formação correta para saber o que fazer em determinados momentos. Segundo Freitas (2006, p.167),

Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

O paradigma inclusivo, ao exigir do professor do ensino regular uma especialização para a sua atuação em sala de aula, também mostra que o educador especial amplie suas perspectivas. A fim de desempenhar bem o papel de professor nessa nova realidade, a postura diante dos alunos tem de mudar. O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as.

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (FREITAS, 2006, p. 176).

Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino seja efetivada, não basta à criação de leis que promulguem a criação de cursos de capacitação continuada de professores, nem obrigue os alunos a matricularem-se na rede pública de ensino. Estas são medidas essenciais, porém, não suficientes. A política educacional para a inclusão, através da capacitação, deve ser de forma gradativa e contínua, na perspectiva de beneficiar, alunos, professores e comunidade escolar. Vale ressaltar que é de fundamental importância a interação da criança com necessidades especiais com o meio social, desde que sejam

respeitadas as suas possibilidades e limites. Caso contrário, este indivíduo poderá ter sérios problemas emocionais e sociais.

O professor é um agente fundamental no processo da inclusão, nesse contexto Silva e Reis (2011, p.11) afirmam que “os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial”, o profissional da educação deve estar em constante formação, para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade. Além de todos esses aspectos ligados a formação dos professores e sua importância em tal contexto, vale ressaltar que as escolas também devem estar preparadas para receber tais alunos. Conforme Mittler (2003, p. 34) “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades em sala de aula”. Desta forma, a inclusão implica também, que todos os professores tem o direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

A aceitação generalizada da proposta de inclusão e a reconhecida necessidade de ampliação do acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos do sistema de ensino, refletem uma tendência atual em se acreditar no potencial dos alunos com necessidades especiais. A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações tecidas no presente artigo procuram articular algumas determinações legais importando relacionar o papel da formação e atuação do profissional, principalmente o segundo professor, frente aos alunos que possuem alguma deficiência ou

necessidade especial e que estão inseridas no ensino regular. Da mesma forma chamou a atenção para a necessidade de um trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado (AEE) através das salas de recursos, o segundo professor de turma, os professores titulares e regentes, de acordo com a etapa que atuam.

O movimento pela inclusão de alunos com deficiência não é só em nosso contexto, trata-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica de cunho mundial em defesa aos direitos de que todos os alunos possam estar juntos, aprendendo e interagindo sem haver nenhuma discriminação. Não se focou aqui na discriminação e sim nos benefícios trazidos pelas políticas educacionais em relação a educação especial ao passo que os mesmos também trazem muitos desafios, principalmente de ordem de formação e preparação para atuar com os alunos com as características citadas ao longo do texto. A escola necessita buscar meios que beneficiem a participação e aprendizagem dos alunos tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado.

De modo geral a formação do professor é uma constante preocupação e não seria diferente em se tratando de educação especial. Longe de pretender esgotar a discussão o que buscamos é a continuidade pelas reflexões e que possamos realmente visualizar a concretização com qualidade das políticas públicas existentes nessa área, onde todos os envolvidos possam dar as respostas que a sociedade merece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti; FERRARI, Maria Aparecida. Competências Necessárias Na Formação Dos Estudantes De Relações Públicas: Uma Visão De Professores E Profissionais Do Mercado. In: **Anais do 10º ABRAPCORP.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2016.

KLEBER, Rita de Cássia **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina:** qual o projeto político de formação do aluno da educação especial? / Rita de Cássia Kleber ; orientadora, Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia - Florianópolis, SC, 2015. 364 p.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: artmed, 2003.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial:** um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revelli,** Inhumas, v.3, n.1, p. 07-17, mar 2011.

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

Augusto Kessai Agostinho Chicava¹

Ivan Luís Schwengber²

Jenerton Arlan Schütz³

NOTAS INTRODUTÓRIAS

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

Todavia, é preciso fazer uma constatação de que no senso comum geral da educação brasileira é comum ouvir a frase: “os nossos alunos não pensam”. Também é comum ouvir modelos de *terapias alternativas*, de *coachings*, de estilos de vidas que devemos *pensar menos e sentir mais, ser mais flexíveis*. Em suma, no primeiro há um princípio formativo e no segundo um sentido terapêutico, de uma negação da reflexividade humana. Em que sentido as

¹ Doutorando em Educação (UFRGS). E-mail: augustochicava@yahoo.com.br

² Doutorando em Educação (UPF). E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

³ Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

pessoas estão pensando menos? Há uma relação entre reflexividade e pensamento? A tese de Giddens é que há um aumento da reflexividade. Ademais, poderíamos nos indagar: qual o sentido educativo desta reflexividade?

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

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

Ademais, é preciso dizer que, se a análise de Giddens estiver correta, então significa que ainda estamos vivendo as transformações advindas da modernidade, que em última instância são acompanhadas pela formação dos sujeitos, o que permite maior autonomia e liberdade ao ser humano. A nota preliminar é de que o texto está nas leituras da modernidade de tal modo como

Habermas tem feito, e não em termos ruptura, mas exatamente em sua radicalização:

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

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

A ALTA MODERNIDADE E OS PROBLEMAS DA SITUAÇÃO E O DESENCAIXE

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

Há, nesse sentido, uma separação do espaço e do tempo: A conexão não ocorre mais “através da situacionalidade do lugar” (GIDDENS, 2002, p. 22). O mundo está em disparada, ritmo alucinado de tempo, mas também ganhou em amplitude e profundidade. Nessa direção, a metáfora do relógio da universalização do tempo também se estende para a noção espacial. Não há um lugar no mundo que não seja localizado,

fotografado e simetricamente calculado. Se por um lado há um tempo universal medido em escala global, por outro lado temos conhecimento de tempos diferentes, e por vezes a sensação de “não ter tempo para nada”. Assim, a noção de espaço único, e ao mesmo tempo numa conversa virtual com uma pessoa em outro lugar, inflaciona a noção de espaço.

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

A sociologia das ausências é parte do projeto da razão cosmopolita, que demonstra o que não existe, transformando sociologicamente ausência em presença. Objetos empíricos que não existiam passam a existir, por se considerarem não somente como partes de um todo hierarquizado, mas como novas totalidades que surgem das interfaces, ineditamente combinadas ou elas mesmas como totalidades latentes. Tornar presente uma experiência social é torná-la uma alternativa à experiência hegemônica, sem se impor como única, mas mantendo-se aberta à discussão e argumentação e entrar assim, no jogo político da sociedade. A estratégia de Santos é que a consolidação da *Razão Cosmopolita*, através da sociologia da emergência, é transformar a falta de uma experiência social em carência ou desperdício de experiência social.

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

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

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

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

Se pensarmos brevemente sobre alguns condicionantes que pensam a formação humana a partir desta perda de “situação”

surgem algumas perguntas. Seguem: qual o tempo e o espaço formativo? Como sujeitos se localizam em seu espaço de educação? Qual o tempo formativo do sujeito? Como isto reflete na escola e na universidade?

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

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

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

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

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

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

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

A REFLEXIVIDADE E ALTA MODERNIDADE

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

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

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

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

O risco, que é outro estruturante da modernidade, possui epistemologicamente uma antecipação da presença do futuro, através da sua reflexão. O conhecimento traz ampliação, o alargamento de horizontes, traz o imprevisível, uma quantificação

imperfeita. Temos condições de fazer inúmeras inferências acerca do futuro, mas o aumento de conhecimento aumenta o leque de possibilidades, mas que não influencia no senso de responsabilidade, não há um aumento do sentido ético do sujeito. Contudo, a reflexividade é dada de tal forma que atos muitos simples estão imbuídos de riscos dos quais de forma mais ou menos esclarecida, estamos cientes.

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

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

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

A sugestão que aqui deixamos é fazer a leitura do fenômeno de globalização tratando deste desencaixe espaço e tempo. O desencaixe produzido pelo global e local produz a perturbação de

que ninguém mais é um especialista em todas as áreas, ninguém mais sabe sobre tudo e não consegue viver sem esta condição. Este desencaixe é manifestado na vida cotidiana, na alimentação, no jeito de vestir. “Todos os que vivem nas condições da modernidade são afetados por inúmeros sistemas abstratos, e podem na melhor das hipóteses processar apenas um conhecimento superficial de suas técnicas” (GIDDENS, 2002, p. 28).

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

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

A análise de Giddens é de que não importa tanto o conteúdo e as mensagens que os meios de comunicação divulgam, mas que o efeito da globalização está na implicação de “colagem”, quando o conteúdo e as mensagens “colam” nos indivíduos passa-se a produzir desencaixe nos diferentes espaços e tempos, padronizando as informações. A colagem acaba com as narrativas, fragmentando em informações, e como consequências a “intrusão de eventos distantes

na consciência cotidiana” produzindo o efeito de “inversão da realidade” (GIDDENS, 2002, p. 31), produzindo efeitos psicológicos problemáticos nos sujeitos no enfrentamento da realidade.

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

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

A procura pela intimidade não tem a ver com o aspecto negativo e impessoal das relações sociais esvaziadas, “mas tais relações são inteiramente permeadas por influências transmitidas pela mídia provenientes de sistemas sociais mais amplos, e geralmente organizam de maneira ativa essas influências na esfera de tais relações. (GIDDENS, 2002, p. 14). A reapropriação, a recapacitação do sujeito acontece numa “reação difusa aos efeitos expropriadores dos sistemas abstratos” (GIDDENS, 2002, p. 14).

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

A falta de sentido pessoal — a sensação de que a vida não tem nada a oferecer — torna-se um problema psíquico fundamental na modernidade tardia. Devemos entender esse fenômeno em termos de uma repressão de questões morais que a vida cotidiana coloca,

mas às quais nega respostas. Isolamento existencial não é tanto uma separação do indivíduo dos outros, mas uma separação dos recursos morais necessários para viver uma existência plena e satisfatória. O projeto reflexivo do eu gera programas de realização e controle. (GIDDENS, 2002, p. 16).

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

PARA CONTINUAR PENSANDO...

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

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

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

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

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

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

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

Sabemos que se trata de uma tarefa difícil, a reflexividade necessita a tomada de uma consciência permanente do problema dos limites e também de tarefas cegas inerentes ao pensamento. Implica, portanto, em uma luta permanente pela busca de sentido

e significado. Grosso modo, quando não há mais um sentido preestabelecido, é a atividade do pensar, ou seja, a nossa capacidade de encontrar um sentido que deve prevalecer e pensar como se nunca alguém tivesse pensado antes.

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Edição de Jerome Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CENCI, A. V.; MARCON, T.. Sociedades Complexas e Desafios Educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, C.; DALBOSCO, C.; CENCI, A. V. **Questões Atuais da**

Educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana (pp. 111-130). Ijuí: Unijuí, 2016.

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

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

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

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

A NECESSIDADE DE UMA REEDUCAÇÃO DO OLHAR PEDAGÓGICO PARA GESTÃO DOS CONHECIMENTOS

Vianeí Luis Hammerschmitt¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os conhecimentos foram agrupados em disciplinas, que passaram a ser trabalhadas separadamente umas das outras. E o processo de ensino, assim como no Fordismo, passou a favorecer quantidade e especificidade em detrimento da integralidade e da amplitude. O foco está voltado para o produto. Existe uma inversão de valores onde os produtos não existem em função das pessoas, mas as pessoas em função dos produtos.

Esse paradigma social, econômico e formativo que perpassa o surgimento das escolas públicas europeias é legado mais tarde para a implantação de sistemas de formação em outras regiões do mundo. A metodologia escolar presente nas salas de aula e orientadas pelos sistemas de ensino e pelas propostas curriculares, dificilmente conseguem romper o pragmatismo escolar sustentado em metodologias, hábitos e rotinas fabris.

Com toda a evolução tecnológica e o surgimento de novas visões de mundo, percebe-se a ineficiência de modelos reducionistas de organização tanto de sistemas de produção como

¹ Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter e Especialista em Ciências Sociais pela Celer Faculdades. Possui graduação em Filosofia, História e Psicologia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição. Atualmente é professor da UCEFF/Itapiranga-SC e da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: vianeilh@yahoo.com.br.

de leitura e interpretação de realidade. Da mesma forma, percebe-se nos sistemas de ensino que uma única disciplina sente-se limitada para explicar e contextualizar qualquer tema um pouco mais complexo.

Nasce dessa forma, o desafio de ampliar horizontes para a formação escolar e para a integração curricular da Educação Básica. Porém, apenas juntar as disciplinas sem reflexões e relações também não é a solução. É necessário considerar que todo conhecimento deve manter um diálogo permanente com outros saberes que o sustentam na sua gênese e na sua possibilidade dialética de modificação e reestruturação.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é muito mais que junção de disciplinas, trata-se de uma nova visão sobre as possibilidades de relação entre elas e entre as questões fundamentais da contemporaneidade, o que permitiria a substituição da verdade de cada disciplina pela verdade do homem enquanto ser no mundo. (FAZENDA, 2011).

O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor.

Esse movimento alicerça-se na intersubjetividade na premissa de que, mais do que a capacidade de relacionar -se, o ser humano se constitui efetivamente na relação com o outro, existência é obrigatoriamente coexistência. (FAZENDA, 2011).

Nos PCN para o Ensino Médio, bem como na Base Nacional Comum Curricular, que define novas possibilidades de gestão dos processos formativos do Ensino Médio, percebe-se a importância do trabalho interdisciplinar, quando reforça que a interdisciplinaridade não tem o anseio de criar novas disciplinas ou saberes, mas, sob diferentes pontos de vista “recorrer a um saber

diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2000, p.21).

Dessa forma, entende-se que é necessário sair de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento, visto que tal postura garante a construção do conhecimento de maneira global, rompendo com as fronteiras das disciplinas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

Dada a importância da fundamentação epistemológica do termo em questão e das delineações que cria nas diferentes áreas de conhecimento, destaca-se que o sentido de debater essa temática está pautado na necessidade de ampliar as possibilidades de formação e o desenvolvimento dos nossos estudantes. Apresentar a prática interdisciplinar como possibilidade e estratégia metodológica, parte de uma nova visão sobre o papel da escola e da educação, pois não deve haver barreiras ao intercâmbio dos saberes na construção dos processos formativos básicos.

Assim, a ação pedagógica interdisciplinar sustenta-se, “como concepção de formação e como projeto educacional, ela faz parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Para atingir índices e compreensões mais ampliadas, precisa-se expandir a intensidade pedagógica em torno daquilo que o estudante precisa compreender e significar, para melhor compreender os processos de ação em torno do seu projeto de vida pessoal, profissional e social. “A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Entende-se a partir disso, que não se trata apenas de modificar a escola, mas de promover uma integração curricular acertada em

torno daquilo que precisa ser entendido, visualizado, analisado, não de forma separada, isolada, disciplinar, e sim, pelo diálogo curricular. A possibilidade da complexidade nasce dos encontros, das conversas, das possibilidades de conexão curricular em torno de problemas comuns, nasce da prática interdisciplinar.

Essa possibilidade acontece primeiro no campo teórico, onde nasce a necessidade e a vontade de olhar para além da minha especificidade. Num segundo momento, os profissionais da educação conectam-se com todos aqueles que podem ampliar as possibilidades de visão sobre um tema em questão. A consolidação se dá através das práticas integrativas planejadas e articuladas através dos conhecimentos acumulados nos currículos e significados em cada contexto pela realidade, através do olhar complexo e integrativo.

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade segue dois vetores complementares: o epistemológico e o pedagógico. Na epistemologia, as discussões voltam-se sobre o conhecimento, sua gênese e produção, ressignificação e socialização. Na dimensão pedagógica, discutem-se, questões de ordem curricular, de ensino e de aprendizagem escolar, bem como, sua relação com o desenvolvimento do estudante (THIESEN, 2007).

Para Edgar Morin (2005), a necessidade de desenvolver uma visão complexa em torno dos processos de formação, o ensino e a aprendizagem, precisa considerar as possibilidades pedagógicas de integração dos elementos diversos e complexos da realidade. O universo escolar interdisciplinar exige uma postura complexa frente à integração dos saberes, para da mesma forma, possibilitar o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e culturais para o exercício da complexidade e da diversidade.

Nesse sentido, cabe a escola enquanto espaço de problematização do contexto através dos saberes, adotar uma postura didática diferenciada frente aos desafios da administração dos conhecimentos através das disciplinas. A integração curricular e o planejamento para a abordagem interdisciplinar permitem a

escola um salto qualitativo no que diz respeito à abordagem das dimensões epistemológicas da interdisciplinaridade.

De modo geral, a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes. (THIESEN, 2007, p. 88).

Esse contexto nos leva a uma problematização da postura tradicional dos processos de ensino e aprendizagem na medida em que se necessita uma mudança nos padrões tradicionais de pensar os espaços de aprendizagem. Enfrenta-se uma mudança paradigmática. A abordagem multidimensional sobre os saberes escolares deve levar em consideração a complexidade das fronteiras dos saberes e dos conhecimentos. Assim, sua abordagem deve gerar pensamentos e visões complexas capazes de compreender e entender melhor os processos e os desafios práticos do conhecimento na resolução de problemas reais (MORAES, 2002).

A problematização sobre as condições e possibilidades da prática interdisciplinar no ensino básico nesse trabalho, está no sentido de debater a sua viabilidade diante dos cerceamentos construídos pelas disciplinas que não dialogam através da integração curricular. Na maioria dos casos aponta-se como empecilho, a falta de tempo, matriz extremamente diversificada que não permite o diálogo entre os professores, falta de possibilidade de planejamento coletivo e de ações integradas. Do ponto de vista institucional, a formalidade do planejamento coletivo é uma estratégia para ação integrada e o diálogo interdisciplinar.

Porém a formalização do planejamento ainda não é uma garantia de estruturação e efetivação da interdisciplinaridade, pois se trata muito mais de uma possibilidade de um olhar diferenciado para os saberes curriculares do que realmente de tempo. Defende-

se essa tese, na medida em que as vontades profissionais em torno da ação curricular integral nascem de uma nova visão sobre a gestão dos conhecimentos no universo escolar, e não, da formalização da ação interdisciplinar através do planejamento.

A maioria das redes de ensino tem o planejamento estruturado dentro da carga horária semanal, mesmo que nem todos os professores se encontrem, existem possibilidades de comunicação através de emails, comunicações internas elaboradas pela direção, as conversas informais antes do início das aulas, nos intervalos e nos planejamentos que podem resultar em conexões curriculares. Evidentemente aquele profissional que se fecha sobre sua área de conhecimento e adota posturas extremamente tradicionais, terá dificuldade de estabelecer uma conversação.

O conhecimento tácito é criado pela dinâmica cultural que resulta de uma rede de comunicações (verbais e não-verbais) dentro de uma comunidade de prática. Isso quer dizer que o aprendizado das organizações (*organizational learning*) é um fenômeno social, pois o conhecimento tácito em que se baseia todo conhecimento explícito é gerado coletivamente. Além disso, os estudiosos da cognição perceberam que até mesmo a criação do conhecimento explícito tem uma dimensão social, em virtude da natureza intrinsecamente social da consciência reflexiva. (CAPRA, 2005 p. 126).

Entende-se dessa forma que o sentir complexo, o sentir relacional dos conteúdos e conceitos essenciais de cada disciplina permite a expressão e a ação interdisciplinar e não o contrário. Quer dizer, que o conhecimento tácito do professor é resultante de sua experiência de vida, de suas vivências relacionais, das suas intuições, da sua sensibilidade. É a sua informalidade que cria as condições internas para um sujeito integrativo. A construção do conhecimento tácito se dá “pela experiência da vida, incluindo elementos cognitivos e práticos”. (CARBONE, 2009, p. 82).

A interdisciplinaridade antes de ser pedagógica é existencial. Trata-se de uma atitude humana frente às necessidades e demandas de mudança no universo escolar, quer dizer, que o profissional da educação que não se sentir motivado para

reinventar seus valores pessoais diante do desafio de ensinar e aprender vai traduzir essa resistência para a prática interdisciplinar, mesmo quando ela é introduzida pela formalidade institucional.

A ação interdisciplinar exige uma habilidade subjetiva de cada profissional para através de seus elementos internos manifestar uma pró-atividade tácita que faz fluir a ação interdisciplinar. O conhecimento tácito, “somente pode ser acessado por meio de colaboração direta e de comunicação com pessoas que detém o conhecimento”. (LARA, 2004, p. 31). Isto é, com aquelas que têm a habilidade de se entregar ao diverso, ao integrativo, ao múltiplo, ao holístico.

A visão sistêmica do aprendizado das organizações reforça a lição que aprendemos com a compreensão da vida das organizações humanas: o meio mais eficaz para intensificar o potencial de aprendizado de uma organização é apoiar e fortalecer as suas comunidades de prática. Numa organização viva, a criação do conhecimento é natural, e a partilha dos conhecimentos adquiridos com os amigos e colegas é uma experiência satisfatória do ponto de vista humano. (CAPRA, 2005, p. 127).

O não sentir-se sujeito interdisciplinar é uma condição de espírito, está ligado ao modo particular de cada um perceber a vida e sua dinâmica relacional que se manifesta na escola, através dos currículos e das inúmeras áreas de conhecimento. A ação didática é sempre funcional, técnica específica, prática e é a parte mais fácil da construção de elementos integrativos para processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a sensorialidade da vida precisa sobrepor-se ao pragmatismo escolar, caso contrário, o profissional está fadado a abortar qualquer possibilidade de ação interdisciplinar.

Assim, é preciso que o profissional da educação se permita uma nova compreensão dos processos de relação docente e discente no universo escolar e na gestão estratégica dos conhecimentos, principalmente no ensino básico, onde as ações integradas criam novas formas de aprendizagem e de compreensão da realidade. Enquanto que a perturbação intelectual, existencial

não provocar uma reflexão sobre a possibilidade de mudança, dificilmente surgirá uma nova ordem didática e de relacionamento profissional com a gestão do conhecimento.

Se a vida de uma organização reside em suas comunidades de prática, e se a criatividade, o aprendizado, a mudança e o desenvolvimento são traços intrínsecos de todos os sistemas vivos, como é que esses processos se manifestam de fato nas redes e comunidades vivas da organização? Para responder a essa pergunta, temos de nos voltar para uma característica básica da vida [...] o surgimento espontâneo de uma nova ordem. Esse fenômeno ocorre em momentos críticos de instabilidade provocados por flutuações do ambiente e realçados por elos de realimentação. (CAPRA, 2005 p. 127).

Entende-se o conhecimento explícito dos elementos didáticos e epistemológicos da ação curricular interdisciplinar, que é adquirida pela educação formal, como aporte teórico para a vivência de valores interdisciplinares. O conhecimento dos fatos, da sistematização e transmissão através da linguagem formal é resultante e consequência dos conhecimentos tácitos do profissional da educação “O conhecimento explícito, ou codificado, refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal, sistemática [...]” (FLEURY, 2002, p. 139).

A efetivação da ação curricular integrativa ultrapassa, nessa concepção aqui apresentada, a fronteira dos conhecimentos explícitos sobre a prática didática da ação interdisciplinar. A formalidade e a funcionalidade didática não dão conta da necessidade de uma gestão democrática, integral participativa do conhecimento e de suas práticas para além do universo escolar.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FORMAÇÃO INTEGRAL

Considerar o Ensino Médio como etapa final da educação básica ou como transitória para os outros níveis de formação, não tem tanta relevância formal, pois o importante é compreender como são os processos de formação do ensino médio. Um fator

importante é visualizar, como os procedimentos didáticos impactam o perfil de egresso desses estudantes para conduzir sua vida após a conclusão da educação básica. Dessa forma, a interdisciplinaridade passa a ocupar uma dimensão importante na gestão das relações pedagógicas para a formação de um perfil de egresso cidadão, sustentado na educação básica integral.

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental. O currículo, por sua vez, entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Dessa forma, entende-se que o planejamento pedagógico do ensino básico, precisa valer-se da estratégia didática formal para o planejamento da integração curricular e da postura existencial do profissional da educação em torno de novos elementos da gestão dos conhecimentos. A qualidade do ensino básico reside na habilidade pedagógica de construir através do currículo, habilidades e competências sociais adequadas ao estágio de desenvolvimento da sociedade de maneira geral, bem como, das habilidades pessoais que os estudantes devem ter para uma boa inserção no universo multidinâmico da vida social, profissional e pessoal.

Dentro da sala de aula as múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de aprendizagem constroem um contexto de trabalho em que os conteúdos têm sentido, e o foco interdisciplinar, aproxima o sujeito de sua realidade auxiliando-o a compreender o mundo de forma mais significativa através dos conteúdos aprendidos.

O trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos, e professores, sem falar na experiência e no convívio

grupal. Partindo deste princípio, é importante repensar essa metodologia como forma de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais. Neste aspecto, a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.

A grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da formação integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

No desenvolvimento de atividades interdisciplinares o sujeito cognoscente não constrói o conhecimento de forma isolada, mas em conjunto com outros sujeitos ativos do seu universo relacional. O papel do professor é construir elementos integrativos entre os estudantes e principalmente entre as áreas de conhecimento para que o estudante possa perceber a integração dos saberes e vivenciá-las através da aprendizagem participativa e solidária que acontece na sala de aula. “Neste movimento, a noção de “currículo integrado” se torna fundamental, uma vez que expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos do ensino e da aprendizagem”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Trata-se de vivenciar de forma integrada, crítica e contextualizada conhecimentos que ajudam o estudante e compreender os elementos do mundo e da vida. Apreender não é teorizar elementos e conteúdos de disciplinas em torno de um tema ou problema, mas sim, de forma articulada e integrada poder explicar fenômenos. Além disso, interferir de forma inteligente e responsável na realidade social da qual faz parte, construir a emancipação, a autonomia e o empoderamento social do egresso dos níveis básicos de ensino.

Por isso, a prática interdisciplinar para além da gestão dos saberes, é uma prática de formação de indivíduos interdisciplinares

para ação integrada na realidade atual do mundo em movimento. “Nesta mesma direção, compreende-se o conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Entende-se que a interdisciplinaridade forma um sujeito mais integral, que por sua vez, irá agir de forma mais consciente e crítica. Terá habilidades e competências para atuar na produção do mundo da vida e de sua realidade política e cultural que julgar adequada para o bem estar de sua família e de sua comunidade.

As propostas de trabalho das unidades escolares, organizadas na perspectiva da integração curricular e o exercício efetivo da interdisciplinaridade, devem considerar a necessidade pedagógica de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes disciplinares. Dessa forma, estratégias mais integradoras devem respeitar os princípios:

superação do etapismo no percurso formativo; promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes curriculares; escolhas teórico-metodológicas, de conhecimentos e de experiências significativas para compor o percurso formativo e que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem; reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica; ampliação de espaços de autonomia intelectual e política dos sujeitos envolvidos nos percursos formativos; exploração das interfaces entre os saberes, dos *entre-lugares*, das redes, das coletividades como *lôcus* geradores de conhecimento; democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

Considerando o processo global de desenvolvimento do estudante, entende-se que o ensino básico faz parte de uma etapa importante ao longo de todo o percurso formativo do estudante, e por isso, precisa ser considerado dentro de uma perspectiva múltipla. O estudante apreende através do diálogo curricular,

elaborar uma epistemologia mais ampla em torno dos inúmeros problemas sociais, culturais, econômicos e ambientais que vai se deparar ao longo de sua vida. “Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades.” (SANTA CATARINA, 2014, p.31).

Desenvolver um trabalho interdisciplinar implica na necessidade de romper o silêncio profissional do professor que amedrontado e inseguro, refugia-se na sua área de conhecimento e se fecha sobre ela. A solidão e a vaidade intelectual não são sinônimas de qualidade, de conhecimento e autonomia na gestão de cada disciplina. (PERRENOUD, 2001). Nesse sentido a conversação curricular representa a superação da solidão pedagógica e a o renascimento do princípio da solidariedade escolar em torno de problemas comuns, evidencia-se a proposta pedagógica para a conversação conceitual com vida social dos estudantes.

Nas condições de constante mudança e complexidade da realidade sente-se a necessidade de formar um indivíduo com uma visão de mundo complexa capaz de se posicionar para além do pensamento unilateral sobre os desafios da vida. (MORIN, 1996; 2005).

Dialogar com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 32).

Sente-se que a gestão do conhecimento no universo escolar precisa encontrar rapidamente a leveza e a alegria das múltiplas formas de se conectar conhecimento e pessoas, isso significa considerar a particularidade de cada estudante nos seus movimentos de apreender e significar aquilo que estuda no universo escolar.

A conversação curricular e o exercício da interdisciplinaridade só faz sentido na medida em que promove o diálogo com a cultura. As diferentes culturas, que representa na vida social a possibilidade de convivência pacífica e de conversação dos diferentes. A afirmação da identidade na diversidade sem perder a sua autonomia nas coisas que lhe são básicas e sagradas, nos indica por analogia, o caminho mais adequado para a construção pacífica da integração das diferentes disciplinas curriculares.

AS REDES DE APRENDIZAGEM

Considerar as necessidades atuais dos sistemas de ensino, suas fundamentações teóricas e a epistemologia que fundamenta a gestão de pessoas e de redes de aprendizagem, entende-se que não existe mais outra possibilidade de pensar a gestão de espaços escolares, do que o exercício constante da interdisciplinaridade.

Esse desafio perpassa tanto pela formalização do planejamento coletivo e individual para a prática pedagógica integrativa, como pela construção de elementos existências do profissional da educação, que ao se deparar com as dificuldades da gestão do conhecimento, deve buscar abertura e complementação entre seus pares.

Por último, entende-se que o planejamento integrativo, a predisposição existencial para dialogar e superar as barreiras disciplinares e conteudistas da gestão do conhecimento são condições escolares para a integração curricular e a qualidade formativo para o ensino básico. Por isso, a autonomia, a ressignificação dos saberes na sala de aula e o exercício da cidadania na vida social, são consequências diretas da sensibilidade de cada profissional da educação em torno na integração curricular.

A maestria na condução didática para a compreensão dos conceitos essências de cada disciplina deve ser pensada de forma múltipla e profunda. Os Conceitos não podem perder a

importância e nem valor na sua razão de existir, eles devem através da sua identidade, dialogar para se conectar a outras identidades, permitindo assim, a ampliação dos conhecimentos, dos significados e das práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação e a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. 24ª. ed. SP. Editora Cultrix, 2003.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FAZENDA, Ivani C. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. (Org.). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa- América, 1996.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

LARA, Consuelo Rocha Dutra de. **A atual gestão do conhecimento**: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual nas organizações. São Paulo: Nobel, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem.** Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan. / jun. 2007

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da educação e desporto. **Diretrizes 3:** organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, conceitos e habilidades. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL E AS TECNOLOGIAS DO SÉCULO XIX

Angélica Dalla Rizzarda¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Estamos vivenciando a era digital, onde se percebe que as informações chegam a todo momento e cabe as pessoas administrá-las. Não é diferente esse processo em uma instituição escolar. As crianças e jovens do século XIX, se destacam cada vez mais, por suas capacidades de absorver essas informações.

Esse é o embasamento principal, a ser discutido ao longo deste trabalho. Além do aprendizado, cabe ao educador, mostrar a importância do conteúdo e observar o nível de interesse dos estudantes neste contexto. Devemos ressaltar também, que a realidade de muitas instituições é precarizada e com falta de recursos, principalmente tecnológicos.

O uso das tecnologias, ainda é um desafio aos educadores e as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Os profissionais, que trabalham nesse contexto, precisam de muita preparação para ser repassado aos estudantes com êxito. É um processo gradativo, o qual precisa ser analisado e estudado. O educador, sendo mediador deste conhecimento e ampliando o repertório de seus educandos. Uma transformação na educação e na forma de se educar.

¹ Graduada em História Licenciatura pela Universidade Paranaense- UNIPAR (2016). Pós-graduada em Educação do Campo pela Faculdade São Braz (2018). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter (2018). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo- RS (2019). Atualmente trabalha na rede particular de Passo Fundo-RS. E-mail: ange.dalla96@gmail.com

A EVOLUÇÃO DA ESCRITA AO LONGO DA HISTÓRIA

A escrita, desde seus primórdios, teve como princípio acumular e conservar informações. Essa característica se opõe ao que pretende a informática, que não visa a acumulação e a conservação. O objetivo dos sistemas é a evolução constante, o presente está sempre em andamento. Exemplo disso é que não é preciso iniciar um novo sistema para cada nova necessidade, pois aprimora-se e atualiza-se o que já existe para atender às demandas mais recentes. Como não há armazenamento, os conteúdos dos bancos de dados não serão relidos e reinterpretados, como ocorre com a escrita.

Outra característica própria da sociedade atual é o tempo real, sendo o acesso não linear à informação. Esse acesso é seletivo, não contínuo e busca apenas o que é solicitado. As memórias, produzidas até então pela escrita e seus signos, deixam suas marcas e a digitalidade entra em cena, com a intenção de diminuir tempo e espaço. A era informacional é marcada pela velocidade, pela pressa.

A história da humanidade, está sempre em grande evolução e em constante movimento. Movimento esse que se adapta aos grupos e às populações, variando e dependendo de suas necessidades. A forma de registrar o cotidiano ao longo dos tempos evoluiu e evolui diariamente. Uma das características da atualidade é o “descarte” fácil e rápido de músicas, imagens, notícias, informações. O que é significativo hoje, pode estar totalmente esquecido, superado em pouco tempo. As imagens e representações, quanto mais digitais e mais coloridas nas telas, chamam cada vez mais a atenção do espectador.

Livros continuam sendo lidos e escritos, a oralidade se mantém e essas formas coexistem com o digital. A informática não destruiu os bens culturais que têm valor para a humanidade, o que surgiu foi um novo suporte de informação, com características específicas, que promove a interação com textos e imagens, de modo dinâmico e em tempo real.

NOVIDADES DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

As novidades na era da informática geram críticas e inseguranças, muitas vezes com apontamentos negativos ao que é digital. Um desses pontos negativos seria a ambiguidade do tempo real que, de certa forma, apaga memórias e ignora a singularidade dos lugares. Os conhecimentos podem ser adquiridos após larga experiência e apresentam identificações distintas. Esse tipo particular de memória perde suas características tradicionais sob a ação de um duplo processo.

A flexibilidade não está relacionada apenas com processos de produção e com os circuitos de distribuição, relaciona-se também com a reorganização, em tempo real, dos agenciamentos cognitivos pessoais. Por outro lado, graças aos sistemas especialistas e a diferentes programas de simulação, os conhecimentos podem ser separados das pessoas e das coletividades que os haviam secretado e, depois, mobilizados à vontade.

Santomé (2013), ao contextualizar as tecnologias na sociedade destaca:

O mundo dos aparelhos e recursos que esta revolução torna possível, na medida em que seu manejo se torna, a cada dia mais simples, e seu custo mais acessível, penetra com enorme rapidez em todas as esferas da vida das pessoas. À medida que vão aparecendo no mercado novas máquinas, dispositivos e programas e com a difusão de seu uso, a maneira de viver seus usuários sofre grandes transformações de maneira continuada. Originam-se novas formas de acesso a informação, de se relacionar, ver, se comportar, aprender, trabalhar, se divertir, pensar e ser. (SANTOMÉ, 2013, p.16).²

Deste modo, observamos em nosso cotidiano diário, que as tecnologias e recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. De acordo com sua perspectiva operacional, o saber informático procura a velocidade e a pertinência da execução

² SANTOMÉ, Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de tróia da educação**. Porto Algre: Penso, 2013, p. 43.

e, mais ainda, a rapidez e a conveniência das modificações operacionais.

A sociedade histórica fundada sobre a escrita era caracterizada por uma semi-objetivação da lembrança e o conhecimento podia ser em parte separado da identidade das pessoas, o que tornou possível a preocupação com a ciência moderna. A memória é determinada a tal ponto que a verdade pode deixar de ser uma questão fundamental, em proveito da operacionalidade e da velocidade.

Essa característica do saber informatizado não deve, necessariamente, ser condenada, pois se trata da “pós-modernidade”. Quanto à verdade crítica e objetiva, ela sofre alterações de acordo com as rápidas mudanças do conhecimento, que está em constante transformação. A preocupação não é com a exatidão dos fatos, mas o declínio da verdade crítica não deve pressupor que tudo será aceito sem análise, sem crítica, sem correção.

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos”. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. (...) Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção. (Castells, 2003, p.7)³

Em função da grande massa de informações armazenadas e das rápidas mudanças na área de informática. Tudo que se refere à teoria verdadeira, à explicação correta liga-se com a estabilidade, a permanência e a unicidade da escrita. Isso não ocorre no mundo digital, que vive em metamorfose permanente. Assim,

³ CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 7.

novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se são introduzidas como hábitos corriqueiros. Nunca tivemos tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias. As tecnologias invadem os espaços de relações, mediatizando estas e criando ilusão de uma sociedade de iguais, segundo um realismo presente nos meios tecnológicos e de comunicação. (PORTO, 2006, p. 6).⁴

Nesse contexto, as teorias dão lugar aos *modelos*, que rodam em computadores, não são definitivos e estão em constante aperfeiçoamento. Tais modelos não podem ser classificados como verdadeiros ou falsos, eles são analisados como pertinentes ou não, de acordo com o objetivo que se deseja atingir. Por isso, os critérios de universalidade e objetividade do conhecimento passam a ser substituídos pelos critérios de pertinência e atualidade.

Ao longo do tempo, em seu processo histórico, o homem foi adaptando e melhorando seus utensílios, conforme a sua necessidade. O tempo passou, as invenções e tecnologias evoluíram e tudo se modificou. Na era informacional, o modelo digital é explorado de forma interativa, ele é plástico, dinâmico, tem autonomia de ação e reação.

O conhecimento por simulação, é uma das grandes novidades do dia a dia com o uso das tecnologias. Não é necessário criar algo no mundo físico para realizar um teste, é possível simular a realidade através dos recursos digitais. Isso vai desde planilhas orçamentárias simples até o teste da resistência de peças mecânicas, ou ainda, a simulação de fenômenos inacessíveis, como o nascimento do universo, por exemplo.

Atualmente, o contexto digital apresenta distinções no trato das informações. A simulação oferece um tipo de intuição sobre a reação de causa e efeito. Os computadores passaram a ser, cada vez mais, instrumentos de simulação. Os meios digitais, estão ligados a adquirir conhecimentos por simulação e não têm semelhança com

⁴PORTO, T. M. E. Revista brasileira de educação. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... Relações construídas.** Universidade Federal de Pelotas: Faculdade de Educação. Pelotas, v. 11, p. 6, n. 3, jan./abr. 2006.

a aquisição de conhecimentos teóricos, nem com a experiência prática, nem com as características da tradição oral.

A simulação do conhecimento é observada quando os meios digitais, como por exemplo computadores e celulares, são utilizados em prol do ser humano, que passa os comandos necessários e torna esses objetos instrumentos de simulação. Outro exemplo são as redes sociais: as pessoas simulam uma vida que buscam ter ou o que gostariam de ser.

A tecnologia intelectual é usada para reforçar as capacidades intelectuais, possibilitando a construção de novos conceitos. A escrita, por exemplo, é uma tecnologia intelectual. Assim como a informática da simulação e da visualização, que por sua vez funciona de forma mais externa, como a imaginação. Uma imaginação auxiliada por computador é a simulação. Sendo assim, a simulação pode auxiliar o raciocínio das pessoas, indo além dos métodos antigos de ensino. Por isso, muitos estudantes aprendem com mais facilidade quando utilizam a tecnologia.

As pessoas conseguem antecipar os fatos ocorridos no seu cotidiano graças à capacidade de simular mentalmente, utilizando a imaginação e as experiências passadas. Elas podem, também, modificar o modelo mental conforme as situações. Assim, há sempre o questionamento: o que aconteceria se algo fosse feito?

Comparando teoria com simulação, pode-se afirmar que a teoria é a apresentação do saber, um modo de comunicação, de persuasão, é uma exposição racional, da qual muitos se utilizam para adquirir conhecimento. Já a simulação parte da imaginação, sendo uma atividade intelectual, em que ocorrem tentativas, erros e acertos. Isso não faz com que a simulação não possa ter seu papel de comunicação e persuasão para com as pessoas.

Atualmente, a simulação se torna uma forma mais fácil, rápida e interessante de buscar conhecimento. Porém, a teoria nunca pode ser esquecida, pois traz um conhecimento mais amplo quando as pessoas buscam uma informação específica e acabam agregando conhecimento em outras informações inerentes ao texto.

Deve-se, então, fazer com que as informações que aparecem na tela dos computadores e celulares desempenhem um papel tão importante na formação social quanto os livros e as teorias desempenharam até hoje.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES

As escolas são lugares onde o uso das teorias deve ser agregado ao uso das tecnologias. Há algum tempo, o uso dos modelos digitais era muito difícil, pois tinham um valor alto, nem todos sabiam como funcionava, eram lentos e demorados. Por esses motivos, as pessoas preferiam continuar se utilizando de livros, jornais, entre outros. Ao longo do tempo, os modelos digitais foram evoluindo, assim como o ser humano, facilitando o acesso de muito mais pessoas. O custo baixou, o acesso tornou-se fácil e rápido, e as informações passaram a ser obtidas sem muito esforço.

O conhecimento por simulação, então, se tornou mais operatório, mas continuou menos absoluto que o conhecimento teórico. Lembrando que não existem verdades únicas, tudo pode ser alterado ou modificado. As hierarquias sociais poderão ser marcadas através dos direitos de escrita e dos direitos de anotação e de conexão com os hipertextos ou bancos de conhecimentos mais estratégicos. Há grandes possibilidades de que se acentuem a germinação incontrolável e a extensão rizomática da massa de representações discursivas ou icônicas que já ocorrem hoje.

O universo digital certamente tem algo de ficção científica realista cognitiva; talvez mais do que isto, seja uma imagem transposta da ecologia cognitiva. Porque há muito que o saber parece pensar por conta própria. Desejaria a flexibilidade de um hipertexto ou de um modelo digital para as coletividades.

Supondo que a camada de interfaces digitais efetivamente se estabeleça, os velhos suportes da escrita e da imagem ainda guardarão alguma importância. Ainda que processada por novos métodos, uma grande parte da herança cultural permanecerá. É impossível também não subestimar o tempo. Ainda que espantosos

dispositivos técnicos já estejam prontos para o uso, não se improvisará uma nova tradição estética e intelectual em poucos anos. Nada de bom será feito sem o envolvimento de indivíduos.

Por mais que sejam consolidadas à inteligência dos homens, as tecnologias intelectuais não substituem o pensamento humano. A imensa reserva de imagens e de palavras não constitui ainda uma memória. Para inventar a cultura do amanhã, será preciso a apropriação das interfaces digitais. Depois disso, será preciso esquecê-las.

Os primeiros registros da humanidade, feitos através das pinturas rupestres nas paredes das cavernas, mostravam a importância de se registrar os acontecimentos diários da vida do ser humano. O tempo passou, as invenções e tecnologias evoluíram e tudo se modificou. Hoje, vive-se a era informacional e os registros escritos da humanidade assumiram um novo papel, diferente do que existia nas décadas e séculos anteriores. O digital, tornou-se instrumento fundamental para as pessoas.

Ao falar em tecnologias, o mundo digital e contemporâneo logo vem ao pensamento, porém as tecnologias sempre existiram, desde a origem da humanidade. Dominar e conhecer as técnicas para se ter e manter o fogo aceso, ampliar o repertório da fala e da escrita, construir e ampliar as técnicas de locomoção ao longo da história, todos esses exemplos são invenções tecnológicas. Em sua grande maioria, elas serviram e servem para garantir a comodidade humana, proporcionam conforto, mas também delimitam o tempo para os seres humanos. Kenski (2007), aborda com ênfase esse processo e progresso:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio, tem garantido ao homem, um processo crescente de inovações. (Kenski, 2007, p. 15).⁵

⁵ KENSKI, Vânia Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Ed.: Papirus, Campinas, 2007, p. 68.

De uma forma geral, nessa parte o autor analisa a evolução no trato dado à informação ao longo da história do homem e, só depois de refletir sobre as características e implicações da oralidade e da escrita, é possível estabelecer um contraponto com a era da informática. Uma analogia simples pode ser feita para melhor compreender a oralidade, a escrita e a informática em relação ao tempo e à memória.

A humanidade vive hoje a quarta revolução da comunicação, as três anteriores seriam a invenção da escrita, do alfabeto e a imprensa. Essa quarta revolução permite o amplo acesso às informações graças à cultura digital que se instaurou nas últimas décadas. Em uma entrevista ao jornalista Juremir Machado, em 2015, Lévy afirma que:

É preciso inserir a internet na longa série que passa pela invenção da escrita e do impresso. Trata-se de um considerável ganho na capacidade humana de tratamento das operações simbólicas. O núcleo dessa capacidade, contudo, é a linguagem, que existe desde sempre e não depende de qualquer tecnologia em particular. (Machado, 2015).⁶

Se o mundo real vive um período de mutação, a escola também deve acompanhar esse processo. Para Lévy (Machado, 2015), haverá cada vez mais imagens de nosso funcionamento coletivo em tempo real e a educação vai se focar na formação crítica e no tratamento coletivo de dados. O aumento da memória coletiva gera o crescimento das possibilidades de criação de redes e de oportunidades de aprendizagem, em sistema de cooperação, com acesso universal a informações e dados.

A internet já mudou a maneira de pensar, de ler e de organizar a construção mental do saber, por isso é preciso usar a inteligência

⁶ MACHADO, Juremir. **Pierre Lévy**: a revolução digital só está no começo. Jornal Correio do Povo, 14 abr 2015. Disponível em: <https://www.fronteras.com/entrevistas/pierre-levy-a-revoluciao-digital-so-esta-no-comeco>. Acesso em: Agosto de 2019.

coletiva para enfatizar e estimular o aumento das capacidades cognitivas em geral.

Percebe-se, com isso, que os meios digitais já provocaram mudanças irreversíveis na cultura e na comunicação, o que gera um forte impacto na área da educação. Levar os alunos a aprender produzir conhecimento coletivamente é uma das habilidades que deve ser ensinada na escola, bem como orientá-los a selecionar as informações mais relevantes e adequadas diante da imensa massa de dados que todos recebem diariamente.

Em meio a tantas mudanças e novas realidades, ainda na entrevista a Machado, Lévy faz uma reflexão sobre a condição humana nesse novo tempo dominado pela tecnologia.

Continuamos seres humanos encarnados e mortais, felizes e infelizes. A condição humana fundamental não muda. O que muda é a nossa cultura material e intelectual. O nosso potencial de comunicação multiplicou-se e distribuiu-se no conjunto da sociedade. A percepção do mundo que nos cerca aumentou e tornou-se mais precisa. A nossa memória cresceu. As nossas capacidades de análise de situações complexas a partir de massas de dados vão, em breve, transformar a nossa relação com o meio ambiente biológico e social. Graças à quantidade de dados disponíveis e ao crescimento de nosso poder de cálculo, vamos provavelmente experimentar no século XXI uma revolução das ciências humanas comparável à revolução de ciências naturais no século XVII. Nós somos sempre os mesmos, mas mudamos. (in Machado, 2015).

O tempo é implacável nesse contexto tecnológico e envolve a inteligência e necessidade humana. O ser considerado tecnológico, detém em si, muito poder. O poder envolvido em apenas uma tela, onde, muitas vezes, controlam-se casas, empresas e até mesmo carros. As tecnologias estão presentes na vida de todos, direta ou indiretamente, e cabe a cada ser humano “racional” saber administrá-las e usá-las da melhor forma possível, seja na área pessoal, educacional, agrícola, empresarial entre tantas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos tecnológicos e a comunicação na sociedade atual, resultam e compõem ideias, projetos, interesses, utopias e estratégias que afetam a sociedade. Mas, embora eles sejam portadores de mensagens, a mensagem educativa maior está no seu efeito sobre o aluno, e é esta mensagem que a escola precisa recuperar para, a partir dela, realizar, completar e ampliar a aprendizagem.

Professores e alunos, imersos nas culturas dos meios de comunicação, trazem para a escola temas presentes e pertinentes, com pontos de identificação com seus cotidianos culturais. Os meios destacam e privilegiam a apreensão de aspectos do cotidiano, trabalhando com propriedade diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar, por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade, ao receptor.

Os estudantes relacionam-se com os meios tecnológicos e de comunicação, apreendendo as mensagens/imagens que lhes sejam úteis e que mais se adaptem ao seu modo de ver. O trabalho escolar com as tecnologias de comunicação e informação supõe mudar a ordem do processo educativo, no qual, tradicionalmente, o professor decide arbitrariamente o que ensinar. Segundo essa postura, a decisão não é só sua; depende de articulações entre professor e alunos.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- KENSKI, Vânia Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Ed.: Papirus, Campinas, 2007, p. 68.
- MACHADO, Juremir. **Pierre Lévy**: a revolução digital só está no começo. Jornal Correio do Povo, 14 abr 2015. Disponível em:

<https://www.fronteras.com/entrevistas/pierre-levy-a-revolucao-digital-so-esta-no-comeco>. Acesso em: Agosto de 2019.

PORTO, T. M. E. Revista brasileira de educação. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... Relações construídas**. Universidade Federal de Pelotas: Faculdade de Educação. Pelotas, v. 11, n. 3, jan./abr. 2006.

SANTOMÉ, Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de tróia da educação. Porto Algere: Penso, 2013, p. 43.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Martinho Kroetz¹

INTRODUÇÃO

A escrita deste capítulo é resultado final de estudos realizados durante o componente curricular (CCR) de “Educação Básica no Brasil” no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, no segundo semestre de 2018. Neste CCR foram realizadas a leitura e discussão de várias obras que explicam o contexto educacional da educação básica no Brasil desde a chegada dos portugueses.

Tendo em visto minha formação inicial em Química (Licenciatura), tenho o interesse em pesquisar a formação de professores. Com isso, o foco central é a constituição de professores da/na área de CN, por meio do qual compreendo a importância de realizar estudo que busca analisar o processo de formação do pensamento do professor que constitui a área de CN no contexto histórico, a fim de analisar matizes de estilos de pensamento que podem permanecer ou passíveis de mudança com a formação.

Compreendo que o professor da área de CN (Ciências no Ensino Fundamental, e Biologia, Física e Química no Ensino Médio) deve se reconhecer como participante desta área de ensino. Conforme Schnetzler (2002, p. 17), é imprescindível “incentivar a criação de uma cultura docente que priorize o desenvolvimento profissional do professor num coletivo, o aprender com os outros, na tarefa de

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Professor de Química SED/SC. E-mail: martinho-kroetz@hotmail.com.

melhorar tanto a sua prática pedagógica como a si próprio”. Acreditando nisso, busco na história aspectos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar dos professores da área de CN na educação básica, mais plural e aberta.

Além de ser uma necessidade acadêmica a escrita deste artigo, busco entender, por meio de uma abordagem histórica a nossa realidade de formação de professores da área de CN. Com isso emergem algumas questões que procuro responder ao longo desta escrita: Como foi constituída a formação de professores de CN? Qual a importância da história do ensino da área de CN para a formação de professores desta área?

Para esse processo, descrevo um estudo de revisão bibliográfica sobre a história da área de CN a fim de compreender as razões que levaram a ter um pensamento muito tradicional de ensino e como nos últimos anos busca-se reverter essa situação com uma formação para a interdisciplinaridade nas escolas. Neste sentido, Morin (2002, p. 491) argumenta que

a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos – como para as ciências da Terra, que permitem concebê-la como um sistema complexo e que permitem utilizar uma causalidade feita de interações e de retroações incessantes –, temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade no sentido holista, uma homogeneidade que sacrifique a visão das coisas particulares e concretas em nome de uma espécie de névoa generalizada. Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes.

No presente artigo, utilizo também as contribuições do epistemólogo Ludwick Fleck. A realização do presente estudo é nutrida pela ideia de que os estilos de pensamento dos professores em formação (inicial e continuada) se desenvolvem a partir de uma coesão histórica, pois “alguma coisa de cada estilo de pensamento permanece” (FLECK, 2010, p. 150). O estilo de pensamento, de acordo com Fleck (2010, p. 149), pode ser definido “como

disposição para uma percepção direcionada e apropriada assimilação do que foi percebido”. Nesse sentido, Lorenzetti (2008, p. 25) contribui ao afirmar que,

[...] um estilo de pensamento se instaura quando um problema é encarado como tal por mais de uma pessoa, por um coletivo de pensamento. [...] Uma vez instaurado o estilo de pensamento, o coletivo de pensamento esforça-se em estendê-lo a outros problemas com sucesso. Ao surgirem complicações, que são problemas que o estilo de pensamento não consegue resolver, este passa por um processo de transformação e se instaura um novo estilo de pensamento, dando início a um novo ciclo.

Cabe destacar, que um mesmo sujeito pode participar simultaneamente de vários coletivos e se tornar multiplicador, ou não, de estilos de pensamento, o que vai depender da sua função em cada coletivo. Assim, a instauração, extensão e transformação do estilo de pensamento dos professores ao longo do processo de formação inicial não é garantia que as ações no mercado de trabalho educacional reflitam as perspectivas teóricas e práticas empreendidas no processo formativo, pois ao estarem no contexto de um novo coletivo de pensamento, os professores compartilham deste outro coletivo e podem não ter perfil para asseverar o EP em outro contexto.

Ressalta-se que o desenvolvimento, no local de trabalho, do EP instaurado durante a graduação, somente irá ocorrer se os portadores representarem, na escola, o papel de “pai”, que conforme apresentado por Da Ros (2000, p. 61), é o sujeito que usa certa linguagem, “uma certa postura profissional, uma determinada bibliografia indicada”, este é o portador do EP e torna-se “responsável pela formação e aceitação dos novos membros”. Caso isso não ocorra, prevalecerá na escola a permanência do EP lá instaurado e em extensão.

Nesse sentido, corrobora-se às ideias de Maldaner (2003), ao afirmar que não se pode esperar que os resultados, acerca do processo formativo, aconteçam espontaneamente, pois “as reflexões coletivas necessitam uma direção e um sentido, que podem ser mediados e negociados por um educador/professor ou

pesquisador educacional com uma perspectiva de inovação pedagógica” (2003, p. 63).

Cabe ressaltar, que os pensamentos expressos pelos sujeitos participantes de um coletivo conservam-se, de acordo com Fleck (2010, p. 70), “graças a uma harmonia da ilusão, enquanto formações resistentes e rígidas”. Para Delizoicov et al. (2002, p. 59), “a harmonia ocorre em um sistema de ideias relativamente eficaz que promove uma intrínseca harmonia do estilo de pensamento, adaptando o cognoscente ao conhecimento e à origem do conhecimento dentro da visão agora dominante”. Nessa perspectiva, Condé (2012), alicerçado em Fleck, reitera a importância em

[...] considerar a multiplicidade de estilos de pensamento coexistentes e divergentes não como um defeito ou um obstáculo, mas como um pré-requisito indispensável à prática da ciência – com todas as dificuldades de tradução resultantes (CONDÉ, 2012, p. 46).

Dessa forma, identificar e analisar os estilos e coletivos de pensamento de professores almeja-se contribuir com a qualificação da formação inicial e continuada desses professores. Tal situação fortalece o processo de formação inicial, bem como o planejamento de ações futuras que buscam promover o desenvolvimento da área educacional.

Com isso, apresento a seguir uma discussão sobre os aspectos históricos que possam trazer indícios de desenvolvimento de coletivos de pensamento dos professores da área de CN.

DESENVOLVIMENTO DE COLETIVOS DE PENSAMENTO NA ÁREA DE CN NO BRASIL

Neste espaço será apresentado e discutido acerca da formação de professores da área de CN no Brasil, com a finalidade de investigar e entender matizes de coletivos de pensamento que perpassam a história do ensino de CN na educação básica.

Com isso, faço um percurso na história da inserção da área de CN no sistema educacional brasileiro, em busca de indícios do círculo esotérico, que correspondem aos especialistas, professores vinculados a programas de pesquisa que investem em estudos na área do ensino de ciências naturais, e do círculo exotérico, que abrange os demais professores e sujeitos interessados na área. Para tanto, identifico culturas diferenciadas que constituem o coletivo de professores de CN.

Nesse sentido, para entender um pouco mais sobre a cultura escolar, recorro a Julia (2001, p. 10). Segundo a autora, a cultura escolar corresponde a:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas.

Atualmente busca-se de maneira bastante intensa a formação interdisciplinar e com isso formar um coletivo de pensamento crítico nesse sentido. Para a formação crítica dos sujeitos, é necessário estar atento a diversidade de culturas que determinam a constituição do currículo escolar das escolas brasileiras e conseqüentemente a área de CN. Portanto, a formação de professores, tanto inicial como continuada, são constituídos por diferentes culturas que se relacionam por meio de “tensões e conflitos” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161) entre os círculos exotéricos e esotéricos.

A denominação das áreas de conhecimento no Brasil é recente, a nomenclatura, abrangendo as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática, passou a ser usada em 1998, por meio da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM). Nos anos seguintes, novas demandas contribuíram para a reconstrução dos documentos norteadores do currículo da educação básica. Porém, no que se refere às áreas de ensino, mais especificamente relacionadas ao ensino médio, apenas

a partir da elaboração da matriz de referência do ENEM novas compreensões foram elaboradas. No documento, a Matemática passou a constituir uma nova área de conhecimento, distinta da CN (Biologia, Física e Química).

O ensino de CN tem promovido, na educação básica, aspectos da especificidade e não da totalidade da Ciência, e isso tem caracterizado o ensino fragmentado da área de CN no Brasil. Para compreender isso, ressalto que o termo área surge, no Brasil, com vistas a aproximar disciplinas escolares; portanto, no processo histórico de formação do ensino secundário no Brasil, registros apresentam o currículo formado por disciplinas e muito tempo depois em áreas de ensino.

Fazendo uma análise crítica, vejo que mesmo com a proposição do currículo escolar em áreas de ensino nos documentos oficiais, o uso do termo disciplina ou matéria na escola básica permanece ainda hoje, porém seus significados não foram evoluindo de acordo com as pesquisas realizadas. Tenho observado que os professores pertencentes ao círculo exotérico a compreendem como instrução ou regra a ser seguida. Os professores permanecem com a ideia de que a disciplina é uma ordem de conhecimentos, de conteúdos e de tarefas a serem realizadas para o aluno alcançar a aprendizagem. É com esse pensamento que o processo se torna fragmentado e conforme minhas convicções e pesquisas na área, isto precisa ser urgentemente superado por meio da formação inicial e continuada crítica dos sujeitos que estão ou irão atuar na docência.

Em relação a inserção do ensino de CN no Brasil, Filgueiras (1990, p. 222) destaca que “a prática da ciência como atividade organizada e regular só surgiu tardiamente no Brasil e até hoje o país se ressentia do papel ainda modesto da ciência na sociedade brasileira”. Como marco inicial da divulgação do conhecimento das ciências naturais no Brasil, registra-se a vinda da família real portuguesa, em 1808. Segundo Sheffer (1997, p. 80), “a partir de então, são criadas em regime de urgência instituições destinadas ao ensino profissional superior e técnico, buscando-se a partir delas

realizar estudos sobre as riquezas naturais do Brasil, visando maior aproveitamento e benefícios econômicos ao reino”.

Com a vinda da família Real, o ensino de CN no Brasil buscava reproduzir as pesquisas da área na Europa de maneira repetitiva por meio da memorização de conceitos que muitas vezes não eram possíveis de serem aplicados no contexto brasileiro. Azevedo (1953, p. 17) contribui destacando que “a herança cultural transladada pelos portugueses e espanhóis às regiões que conquistaram, não foi nem podia ser senão a que acabou por predominar em seus países”. Ainda conforme o autor:

toda a ordem de conhecimento continuava, nesses países de colonização lusitana ou espanhola, tributária da religião, e a subordinação à Igreja e ao tipo de cultura de que era depositária, marcava com um de seus caracteres principais, as escolas que se fundaram, modeladas segundo os velhos padrões (AZEVEDO, 1953, p. 18).

Conforme normas da época, os professores eram formados na Europa e vinham lecionar no Brasil, dessa forma estes eram especialistas em suas disciplinas, buscando a pesquisa nas diversas áreas, que aliás, preferiam investir em suas pesquisas do que ensinar em sala de aula. Segundo Azevedo (1953, p. 35), eram “eminentes mestres estrangeiros, franceses, alemães, italianos e de outros países [...] que aqui, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, fizeram escola e deixaram discípulos”. Todos tinham seu interesse em pesquisas da sua área de formação, sendo que entre eles, encontravam-se alguns brasileiros que haviam estudado na Universidade de Coimbra e no retorno buscavam espaços para permanecer com suas pesquisas, o que acena à existência do círculo esotérico como o primeiro grupo de professores da área atuando no ensino secundário brasileiro. O Brasil precisava urgentemente qualificar sua população para o mercado de trabalho, e com isso conhecimentos produzidos deveriam ser úteis para a sociedade, ou seja, o ensino técnico era priorizado para a população trabalhadora.

Para a elite brasileira foi criado em 1837 o Colégio Pedro II, que procurou propiciar um equilíbrio entre os estudos científicos e

literários. Com isso, os alunos aprendiam diversos idiomas (latim, grego, inglês, francês) e os princípios básicos de filosofia, história, arte, geografia, matemática, biologia, física, química, entre outras. Este colégio, conforme Lima (2013, p. 75) tinha o objetivo de “servir de modelo para outros estabelecimentos de ensino e estruturar o ensino secundário brasileiro e, para isso, o currículo contava com disciplinas científicas”.

Nos colégios brasileiros deste período, era bastante comum haver alguns professores com maior nível (considerados especialistas) e os demais eram os suplementares. Nesse sentido é possível notar que os especialistas estavam no círculo esotérico (detentores do saber) e os suplementares se enquadram no círculo exotérico (reprodutores do saber).

No grupo esotérico, encontrava-se o especialista ou professor catedrático, que segundo Soares (2015, p. 300)

era aquele que estudou e se especializou em determinada área do conhecimento, embora também conhecesse bem as demais matérias e pudesse ser examinador de qualquer uma delas. Para ser catedrático, era necessário que o candidato fosse aprovado em concurso e nomeado pelo ministro. A cátedra era vitalícia. O professor catedrático, segundo o regimento interno do Colégio Pedro II de 1927, devia orientar o ensino das matérias que constituíam a sua cadeira; lecionar na sua totalidade as matérias que compunham o programa da mesma; providenciar, por todos os meios a seu alcance, para que o ensino sob sua responsabilidade fosse o mais eficiente possível; tomar parte nas comissões de exames do curso, bem como nos concursos para docentes; tomar parte nas congregações; dentre outras.

No sentido de compreender os rumos que foram traçados para a área de CN, pode-se dizer que o Colégio Dom Pedro II foi um marco inicial para o ensino secundário no Brasil e que por meio dos professores catedráticos foi possível para uma uniformização do currículo escolar.

O ensino de ciências naturais teve alguns passos importantes no período da primeira república. De maneira especial, foi a obrigatoriedade de laboratórios para o desenvolvimento prático dos conteúdos de Química e Física. Conforme Almeida Júnior

(1979, p. 56), o ensino estava embasado no positivismo e com isso, conforme o autor

A ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber fenômenos, discernir relações, comparar analogias e dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência, eis portanto o alvo que a educação deve ter em mira. Ora, os nossos métodos e os nossos programas tendem precisamente ao contrário. Em vez de educar no estudante os sentidos, de incentivá-lo a pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nele hábitos mecânicos de decorar e repetir. A ciência e o sopro científico não passam por nós.

A formação de professores de ciências naturais ocorre no Brasil a partir de 1932, com a reforma educacional realizada por Anísio Teixeira. Com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, oficializam-se os cursos de licenciatura. A criação é originada com o processo de democratização do ensino médio que, por meio do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, consolida a reforma de Francisco Campos. Vinculado à Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FFCL) havia o Instituto de Educação, que participava exclusivamente com a escola de professores; de acordo com o Decreto nº 6.283, de 1934, o Instituto subsidiava espaços para a realização de “experimentação, prática de ensino e ao estágio profissional dos alunos da escola de professores” (BRASIL, 1934, p.1). Assim:

§1º A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§2º O candidato ao magistério secundário, escolhida a seção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§3º A seção de Matérias de Ensino para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma seção autônoma da de prática de ensino e terá por fim o estudo teórico-prático;

- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las;
- b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
- c) da história do ensino da matéria;
- d) da correlação de cada matéria com as demais;
- e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares.

A estrutura de formação determinava que os diplomados lecionassem, preferencialmente, as disciplinas de sua especificidade no ensino normal e no ensino secundário. No período surge o movimento de formação 3+1, no qual em um mesmo processo de graduação seriam formados bacharéis e licenciados, sendo os primeiros em um curso de três anos e os outros com mais um ano de formação complementar de didática. A forma de organização demonstra a permanência dos matizes de EP técnico nos grupos que coordenavam o processo de reestruturação e a realização de ações que promoviam a permanência dos matizes com a implantação de cursos comuns para bacharéis e licenciandos.

O pensamento dos professores de Ciências Naturais no período, segundo Azevedo (1953), é marcado por aspectos tradicionais.

Nessa atmosfera intelectual, ainda carregada de elementos tradicionais, não se podia esperar nenhuma corrente de pensamento bastante poderosa para impregnar do espírito crítico e científico a cultura no país, que tem a sua fonte nas mesmas vertentes de onde nasceu a cultura da época imperial (AZEVEDO, 1953, p. 31-32).

Uma mudança no sentido social da escola e na formação de professores foi o Manifesto do Pioneiros, que no qual a escola passou a ser responsável pela formação de toda a população, e não mais somente da elite. Com a nova visão de escola, surge em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse foi um período de grandes avanços tecnológicos em relação a armas Químicas e descobertas espaciais e com isso houve nas escolas a

busca de formar pequenos cientistas, que conseguissem construir projetos tecnológicos semelhantes a grandes cientistas.

Essa busca de construção de projetos extraordinários também influenciou a formação de professores. A prática da formação de professores para a implantação dos projetos demonstra a importância da circulação intracoletiva de ideias entre os círculos esotéricos e exotéricos de professores da área de CN, pois era de responsabilidade da minoria esotérica compartilhar as intenções e ações desencadeadas pelos projetos.

Com a LDB de 1961 o governo buscou a descentralização do ensino da esfera federal, o que fez surgir uma nova concepção de ensino de Ciências na escola, que exigia a ampliação da carga horária das Ciências Naturais. De acordo com Krasilchik (2000, p. 86), “essas disciplinas passavam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim ser capaz de tomar decisões com base em informações e dados”.

Já com a ditadura militar de 1964, grandes modificações ocorreram nas escolas, que a partir de então começaram a ter o propósito de formar trabalhadores para a indústria, pois o governo começou a investir fortemente neste setor e precisava de mão de obra qualificada. Com isso surge em 1971 uma nova LDB, tornando o ensino de Ciências Naturais de caráter profissionalizante.

Nesse contexto, a formação das licenciaturas era dividida em curta e plena, sendo que naquela época o professor com licenciatura curta já podia atuar na disciplina de Ciências no ensino fundamental e fazia a plena para atuar em alguma disciplina (Biologia, Física, Química) no ensino médio.

Os ideais compartilhados nessa época, acerca do método científico ganharam tamanha força que potencializaram um estilo de pensamento técnico nas escolas e nos cursos de formação de professores que se tornaram matizes de pensamento que permanecem em muitos casos até hoje no processo de ensino.

Na década de 1980, surgem várias discussões para reestruturar os processos formativos para uma formação mais crítica dos

sujeitos. Porém, isso ocorreu de mais maneira mais evidente somente com a LDB de 1996. O artigo 62 da LDB 9.394/96 estabelece que “a formação de professores 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” (BRASIL, 1996).

Somente com essa LDB que foram criados cursos específicos de Biologia, Física, Química e Matemática, ou seja, os cursos de licenciatura curta são extintos. Para os professores com formação na licenciatura curta, eram oferecidos curso de complementação pedagógica para que estes pudessem continuar atuando como profissionais habilitados nas escolas.

Com todo esse processo histórico é possível fazer algumas considerações que seguem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo histórico de formação de professores para a área de CN no Brasil, noto a predominância de um pensamento utilitarista, pois em vários documentos é perceptível indícios de formação em menor espaço de tempo possível para justamente sanar as demandas de falta de profissionais habilitados para a educação básica, especialmente nas disciplinas de Ciências Naturais.

Um fato importante a ser destacado é de que, segundo Nardi (2007), surge um novo grupo de pesquisadores (grupo esotérico), que são “a de profissionais especializados na didática das Ciências e na pesquisa e ensino de Ciências” (2007, p. 359). Com isso surge um novo coletivo de pensamento esotérico que iniciam pesquisa sobre o ensino de Biologia, Física e Química. Esse grupo surge pelo fato das problemáticas na formação técnica e tradicional dos profissionais que atuam nessas disciplinas, buscando tornar a formação mais crítica e que realmente pudesse fazer sentido na realidade dos alunos.

Corroborando com Nardi (2007), é necessário intensificar ainda mais os estudos na e para a formação de professores da área de CN, pois a maneira como os professores atualmente pensa e age em seu contexto de trabalho é resultado da formação inicial e continuada que possui.

Com isso, trabalho na perspectiva de entender os coletivos de pensamento que estão vigentes na formação dos professores da área de CN usando referencial epistemológico, já que a formação é um processo histórico em constante transformação dos conceitos científicos.

Ainda em relação ao círculo exotérico, é difícil de pensar no desenvolvimento de um coletivo de pensamento com os professores não habilitados. Tais sujeitos, quando possuem alguma formação, não é uma formação específica da disciplina e com isso não é possível realizar relações de formação entre os mesmos. De maneira bastante superficial, há a possibilidade de estes formarem um grupo exotérico devido a discussão de ideias, porém, com estilos de pensamento muito diferentes, dificultando o desenvolvimento de um coletivo de pensamento.

Nesse sentido afirmo que houve o desenvolvimento de um coletivo de pensamento técnico que precisava atender a demanda do mercado de trabalho nos círculos existentes até o início da década de 1980. Após esse período, com a solidificação de novos círculos exotéricos, especialmente da área de ensino de Ciências Naturais, iniciou o desenvolvimento de coletivos de pensamento para a formação crítica dos sujeitos.

Por meio deste processo de pesquisa, reitero a importância de identificar e analisar os estilos de pensamento dos professores da área de CN para buscar o desenvolvimento de um coletivo de pensamento crítico de sua própria formação. No caso dos professores formados, é necessário buscar nas universidades, programas de formação continuada que vão ao encontro das escolas básicas, especialmente as escolas públicas.

Ainda em relação a formação de professores, é possível afirmar que ao investir na formação do professor investigador, o

sujeito constrói um pensamento mais aberto, plural e crítico em seu contexto. Com isso, a formação de professores, num viés reflexivo e investigativo, busca perceber a importância do trabalho coletivo e possibilitar reflexões acerca dos conhecimentos necessários para o ensino e a aprendizagem. Essa reflexão confronta os estilos de pensamento do sujeito, de maneira a transformar sua forma de pensar, tornando-os mais críticos frente a questões da sua formação.

Nesse sentido, a pesquisa na formação de professores pode desenvolver o aprimoramento do coletivo de pensamento em um contexto, a fim de realizar a superação dos obstáculos epistemológicos e realizar movimentos dialéticos decorrentes da instauração, da extensão e da transformação dos estilos de pensamento de cada sujeito constituinte do coletivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. A evolução do ensino de Física no Brasil (1ª parte). **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-58, 1979.

AZEVEDO, F. **As Ciências no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, v. I, 1953.

CONDÉ, M. L. L. (org). Ludwik Fleck: **Estilos de Pensamento na Ciência**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

DA ROS, M. A. **Estilos de pensamento em saúde pública: um estudo da produção da FSP-USP e ENSP-FIOCRUZ, entre 1948 e 1994, a partir da epistemologia de Ludwik Fleck**. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação UFSC. Florianópolis, 2000.

BRASIL. Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Senado Federal**, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-

1932%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 27/12/2018.

_____. Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras Providências. **Diário Oficial do Brasil**, 1934. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 27/12/2018.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27/12/2018.

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 27/12/2018.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27/12/2018.

DELIZOICOV, D. et al. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, número especial: p. 52-69, jun. 2002.

FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Ciência no Brasil. **Química Nova**, v. 13, n. 03, p. 222- 229, 1990.

FLECK, L. **Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico**. Trad. Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jun, 2001.

KRASILCHICK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14 n. 1, 2000.

LEITE, F. A. **Área de ciências da natureza: formação de professores, novos ciclos e outras epistemologias**. Curitiba: Appris, 2017

LIMA, J. O. G. Do Período Colonial aos nossos dias: uma breve história do ensino de química no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 140, p. 71-79, janeiro de 2013.

LORENZETTI, L. **Estilos de pensamento em Educação Ambiental**: uma análise a partir das dissertações e teses. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores/pesquisadores. 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

NARDI, R. A área de ensino de ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. In: NARDI, R. (org). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

SCHEFFER, E. W. **Química**: ciência e disciplina curricular, uma abordagem histórica. Dissertação (mestrado)

SCHNETZLER, R. P. Concepções e Alertas sobre Formação Continuada. **Química Nova na Escola**, nº 16, novembro, 2002.

SOARES, J. C. Os professores do Colégio Pedro II: categorias, trajetórias e aspectos identitários (1925-1945). **Revista Brasileira de História e Educação**, Maringá/PR, v. 15, n. 3 (39). P. 293-320, setembro/dezembro, 2015.

AVALIAÇÃO DO ATOR SOCIAL PROFESSOR EM DIFERENTES GÊNEROS DO HUMOR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA CRÍTICA

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi¹

Layane Campos Soares²

Christiane Renata Caldeira de Melo³

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetivamos apresentar uma análise acerca de como o ator social professor é avaliado em diferentes gêneros do humor. Para isso, recorreremos à Análise de Discurso Crítica (ADC), mais especificamente ao significado identificacional (FAIRCLOUGH, 2003) e ao Sistema da Avaliatividade (SA) (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2003), que foram construídos inspirados na Metafunção Interpessoal, proposta na

¹ Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Bolsista Capes. Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Brasil - Capes- Código do financiamento 001.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia -MG. Bolsista FAPEMIG. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

³ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) e da educação básica na Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014).

Empreendemos uma análise centrada na ADC, em função de ela ser um campo transdisciplinar que se dedica à análise de textos, eventos e práticas sociais, considerando a importância da linguagem e sua relação com a sociedade. Quanto à escolha pelo SA, estamos a todo o tempo avaliando pessoas, coisas e eventos. E isso permeia de forma efetiva nas nossas relações interpessoais. Além disso, a avaliação é uma categoria analítica vinculada ao significado identificacional, proposto na ADC.

Em relação à análise de gêneros do humor, acreditamos que eles favorecem à crítica, afinal o riso é muito mais do que “dar gargalhadas”. De acordo com Minois (2003, p. 20), o riso esconde seu mistério, às vezes agressivo ou sarcástico, tomando as formas da ironia, do humor, do bulersco e do grotesco”. Como dizia Kant, em *Crítica da razão pura*, o riso faz bem à saúde.

Ressaltamos que a ADC procura compreender as diferentes práticas que constituem a vida social, conforme afirma Fairclough (2003). Essas práticas são compostas por diversos elementos, incluindo o discurso/semiose, que mantêm uma relação dialética entre si, de forma internalizada e articulada. Desse modo, o discurso/semiose é visto como um dos elementos da prática social, ao passo que é constituído, dialeticamente, por eles (OTTONI, 2014). E sobre a LSF, ela está preocupada em revelar os funcionamentos dos processos de interação entre os usuários de uma língua (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Assim, a linguagem como sistema vai se materializar em textos. Considerando isso, é preciso lembrar que as variáveis de contexto estão relacionadas às funções que a linguagem desempenha (FUZER; CABRAL, 2014). E foi pensando nisso, que Halliday (1985) propôs as três metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Pautando na Metafunção Interpessoal, Fairclough (2003) cria o significado identificacional e Martin e White (2005) criam o SA. Tudo isso com intuito de demonstrar como os recursos linguístico-

discursivos podem ser usados para identificar e avaliar, considerando as relações com o outro.

Baseando nessas questões, propomos discutir acerca dos modos de identificação e avaliação do professor em textos que pertencem a diferentes gêneros do humor circulados nas redes sociais. Para tanto, a análise foi baseada em um *corpus* constituído por oito exemplares ao todo, de gêneros como memes, charges, cartum e tira. A nossa análise apontou que o ator social professor continua sendo avaliado de forma negativa, mesmo que em alguns gêneros tenha ocorrido uma avaliação positiva, em que seu papel social foi materializado como aquele que faz a diferença na construção de uma sociedade mais justa. Acreditamos que nosso objetivo tenha sido alcançado, já que entendemos que foi possível apontar marcas avaliativas dos produtores dos textos que acabam trazendo a voz de tantos outros atores sociais que ora se identificam com a figura do professor, ora manifestam representações negativas acerca desse profissional da educação.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A ADC é definida como um modelo teórico-metodológico que mantém um diálogo com a Linguística Crítica e a Ciência Social. Esse modelo teórico-metodológico é compreendido como um conjunto de abordagens científicas e transdisciplinares, que se preocupa com a análise das práticas sociais, dos eventos e dos textos (WODAK; MEYER, 2009). “A ADC não é um corpo teórico homogêneo, ao contrário, é constituída por uma heterogeneidade de abordagens identificadas com o rótulo ‘Análise de Discurso Crítica’” (RESENDE, 2012, p. 99).

Nesse contexto, é fundamental mencionarmos que a ADC se consolidou, enquanto rede de estudos internacionais, no início da década de 1990, quando se reuniram os linguistas Norman Fairclough, Teun van Dijk, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak e Gunther Kress em um simpósio na cidade de Amsterdã. Nesse simpósio, eles tiveram a oportunidade de discutir acerca de

aspectos linguístico-discursivos que contribuem para o desvelamento de elementos importantes da vida social, além de compartilharem as suas propostas de pesquisa. Cada proposta dá enfoque a uma perspectiva discursiva diferente, apresentando uma diversidade de métodos que ampliaram a agenda da ADC. Essas propostas resultaram em diferentes abordagens, a saber: dialético relacional, atores sociais, sociocognitiva, histórico-discursiva, linguística de *corpus* e análise de dispositivo.

Dentre essas abordagens, escolhemos, para este capítulo, a dialético-relacional, haja vista que é a abordagem criada pelo maior expoente da ADC, Norman Fairclough. Essa abordagem é dialético-relacional em função da concepção de discurso adotada por Fairclough (2009, 162-163), que está baseada:

a) [como] produção de sentido ou elemento do processo social, b) [como] linguagem associada a um campo ou uma prática social específica (por exemplo: 'o discurso político'), e c) [como] uma forma de construir aspectos do mundo associada a uma perspectiva social específica (por exemplo, um 'discurso neoliberal da globalização').

Dessa forma, o autor concebe o termo discurso em dois sentidos diferentes: em nível abstrato, é uma categoria que designa os elementos semióticos, considerando sua totalidade multimodal, indo além de signos linguísticos, ou seja, considerando os não linguísticos, tais como imagens, cores, sons, gestos e etc. Em um sentido mais concreto, o discurso figura como modos particulares de representações específicas da vida social (FAIRCLOUGH, 2009).

A abordagem dialética-relacional de Fairclough (1992) se pauta em uma análise de discurso textualmente orientada, pois, para o autor, os textos provocam efeitos no mundo, isto é, eles podem manter ou transformar as relações de poder, as crenças, as ideologias, as atitudes, dentre outras.

Ressaltamos que Fairclough (1989, 2001, 2003) estabelece um diálogo com a LSF e, em 2003, ele amplia esse diálogo, tendo em vista que a preocupação com a análise textual está atrelada à influência de Halliday (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE,

2017). De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), a LSF é a teoria linguística mais adequada para se desenvolver uma pesquisa em ADC, tendo em vista que ela “[...] é profundamente preocupada com relação entre linguagem e outros elementos da vida social. Sua abordagem para a análise linguística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos” (OTTONI, 2014, p. 29). Baseado na LSF, mais especificamente na multifuncionalidade da linguagem, é possível afirmar que texto desempenha de forma simultânea as três metafunções⁴: *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*. Centrando nessas metafunções, Fairclough (2003) propõe os três significados do discurso: *Acional*, *Representacional* e *Identificacional*.

Segundo Fairclough (2003), a análise de um texto não deve se limitar somente aos aspectos linguísticos, haja vista que ela deve considerar os interdiscursivos, ou seja, deve jogar luz nos diferentes discursos, estilos e gêneros e como eles estão articulados no texto analisado. Para Fairclough (2003), o discurso é um dos elementos da prática social que figura de três modos: de agir (gêneros), de representar (discursos) e de ser (estilos), conforme podemos observar no quadro 01, a seguir:

QUADRO 1: O discurso como um dos elementos da prática social

Maneiras como o discurso figura nas práticas sociais	Principais significados do discurso	Elementos da ordem do discurso
Discurso como modo de ação e interação.	Significado Acional (ligado à Metafunção Interpessoal e textual).	Gêneros
Discurso como representação.	Significado Representacional (ligado à Metafunção Ideacional).	Discursos
Discurso como identificação.	Significado Identificacional (ligado à Metafunção Interpessoal).	Estilos

Fonte: Retirado de Guisardi; Soares e Ottoni (2019, p. 196).

⁴ Sobre as metafunções, discorreremos mais na próxima seção.

Dentre os três significados propostos por Fairclough (2003), daremos ênfase ao Significado Identificacional, tendo em vista que é pautado nele que podemos utilizar a categoria analítica Avaliação, escolhida para este trabalho. De acordo com Vieira e Resende (2016, p. 121),

A avaliação é, em princípio, uma categoria identificacional, moldada por estilos. São apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não, e assim por diante.

Em nossas experiências no mundo, em nossas relações, temos contato com diferentes atores sociais. E estamos lidando, o tempo todo, com pessoas com crenças, valores e com discursos diversos que estão interiorizados. Tudo isso colabora para a construção da nossa identidade e para a forma como identificamos o outro; além de favorecer a transformação ou a manutenção de relações de poder. Segundo Vieira e Resende (2016, p. 74),

Para pesquisas em ADC, em relação ao estudo da materialização de estilos em textos são temas relevantes: a interiorização de discursos na construção de identidades e identificações; a relação entre construções identitárias e modos de ação discursiva e social; as identificações construídas para grupos específicos em textos de ampla circulação ou em variados tipos de texto; a construção identitária em pesquisas etnográficas e em histórias de vida; a relação entre identidades e movimentos sociais ou outros grupos ligados a lutas específicas.

Assim, o Significado Identificacional está relacionado aos modos de se identificar e de identificar o outro, contribuindo para a composição de formas particulares de ser, isto é, para a formação tanto de identidades sociais quanto particulares. Pensando nisso, estabelecemos um diálogo entre o Significado Identificacional (FAIRCLOUGH, 2003), com a Metafunção Interpessoal (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014) e com o SA (MARTIN; WHITE, 2005), tendo em vista que acreditamos que essa escolha contribui para a investigação de aspectos referentes as nossas relações com outro, marcadas pela construção de identidades e de identificações. Dessa forma,

realizamos uma análise com o intuito de compreender a identidade docente no contexto atual, bem como o modo como os professores são avaliados em diferentes gêneros humor, circulados em diversas redes sociais.

O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

O produtor de textos tem a sua disposição uma quantidade diversificada de recursos linguísticos que servem para compartilhar avaliações. É possível avaliar objetos, pessoas, entidades. Ademais, nós sabemos que os textos são responsáveis por nossas interações, assim, toda vez que produzimos algo não deixamos de evidenciar para o nosso interlocutor as nossas atitudes em relação ao que está sendo discutido.

Nesse contexto, é preponderante discorrermos sobre o SA, ancorando nos estudos de Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003). O SA foi inspirado na Metafunção Interpessoal de Halliday (1985). Halliday, em sua Gramática sistêmico-funcional, apresenta três metafunções: *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*. A Metafunção Ideacional serve para representar nossas experiências, o modo como compreendemos o mundo; a Metafunção Interpessoal diz respeito às relações que mantemos uns com os outros, o modo como agimos em termos interacionais. E, por último, a Metafunção Textual está a serviço da organização dos textos, de modo a torná-los coerentes e coesos. Todas essas metafunções são utilizadas com o intuito de dar sentido à linguagem.

Em relação à Metafunção Interpessoal, ela está entre o locutor e o interlocutor, em momentos de interação, servindo para marcar os papéis dos participantes. E isso é expresso por meio de determinadas escolhas linguísticas, como a modalidade, a entonação ou os itens lexicais. Para Fuzer e Cabral (2014, p.33), nessa Metafunção, “explicitam-se as informações relativas ao tempo (presente, passado e futuro) em que ocorre o evento, à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação, inclinação) e à polaridade (positiva e negativa). E de acordo com Cabral (2007, p. 46):

Dentre os recursos gramaticais que contribuem para explicar a metafunção interpessoal da linguagem, podemos encontrar: vocativos, perguntas, opiniões do autor ou dos leitores presentes no texto, marcadores de polaridade (sim, não, nenhum, nada), advérbios de modo (provavelmente, possivelmente, francamente), modalizadores (poder, dever, ter de, precisar, necessitar) avaliativos (interessante, necessário, prudente, horrível) advérbios de frequência (usualmente, às vezes, nunca, sempre, raramente).

Por assim ser, o SA, que foi inspirado na Metafunção Interpessoal, caracteriza-se como uma ferramenta para análise linguística-discursiva. Ele se divide em três subsistemas: ATITUDE, ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO. O Subsistema da Atitude é realizado por meio de enunciados em que alguém, alguma coisa, situação, comportamentos são avaliados de forma positiva ou negativa. O Subsistema Engajamento se refere a um amplo conjunto de recursos linguístico-discursivos que serve para denotar a aceitabilidade dos enunciados. O Engajamento envolve recursos dialógicos. Em relação ao Subsistema da Gradação, é aquele responsável por moldar o grau da avaliação. Para Martin (2000, p. 148, tradução nossa), “é a faculdade de mudar o grau de intensidade da Atitude, aumentando-lhe o volume”.

O Subsistema da Atitude está dividido nos seguintes recursos linguísticos/ou categorias: Afeto, Julgamento e Apreciação. Já o Subsistema do Engajamento, por sua vez, tem a seguinte divisão, conforme Martin e White (2005, p. 99, 100, tradução nossa): “Monoglossia (quando os enunciados não fazem nenhuma referência a outras vozes e pontos de vista) e Heteroglossia (quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas)”. E, temos, por fim, o Subsistema da Gradação, que é aquele que está dividido em Força e Foco. Desses subsistemas⁵, escolhemos, para este capítulo, explorar o da Atitude.

A Atitude diz respeito aos sentimentos, incluindo as reações emotivas, julgamentos de comportamentos e avaliação de coisas, objetos e fatos. Esse subsistema pode ser realizado por meio de diferentes recursos linguísticos, tais como atributos (adjetivos),

⁵ Para conhecer um pouco mais sobre os subsistemas gradação e engajamento, recomendamos a leitura de Martin e White, 2005.

processos (verbo) e adjunto de comentário⁶ (advérbio). Outro recurso que está sendo muito usado na realização da Atitude é a metáfora gramatical. Nessa esteira, não podemos esquecer que usar a língua como mecanismo de avaliação evoca três maneiras de posicionamento do falante/locutor:

QUADRO 2: Posicionamento do falante/locutor

Posicionamento referente à própria atitude	Posicionamento referente ao outro	Posicionamento referente ao texto
Nesse caso, o falante/locutor deixa marcada a sua opinião, seja negativa ou positiva, acerca de pessoas, lugares, coisas, etc.	Esse tipo de posicionamento permite ao falante/locutor agir sobre o enunciado. Em outras palavras, o produtor do texto tem a possibilidade de inserir recursos linguísticos que representam uma atitude responsiva, mesmo em caso de monoglossia.	Quando é trazido o discurso do outro para o momento da interação. As citações representam esse posicionamento.

Fonte: As autoras. Inspirado em Martin e White (2005).

Em relação aos recursos linguístico-discursivos (categorias) do Subsistema da Atitude, que é o escolhido para empreendermos nossa análise, importa discorrermos brevemente sobre eles. Para Martin e White (2005, p.42, tradução nossa), “[...] o Afeto diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos. Sentimo-nos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados”. Em outras palavras, o Afeto está relacionado à manifestação de emoções, e, em decorrência disso, é uma categoria marcada pela subjetividade do falante/locutor.

Podemos analisar o Afeto, atentando-se para o seguinte:

⁶ Advérbio de comentário é aquele que é responsável por expressar o ponto de vista do falante e pode indicar admissão, opinião, desejo, predição, presunção, solicitação, dentre outros (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014).

QUADRO 3: Categoria Afeto

REGIÕES DE SENTIMENTOS - AFETO	
1. (IN) felicidade	São as emoções que estão diretamente ligadas aos aspectos de tais como sentimentos de raiva, amor, desprezo, f infelicidade.
2. (IN) segurança	São emoções que estão relacionadas ao bem-estar social, tais como medo, insegurança, ansiedade, segurança, desconfiança, confiança.
3. (IN) satisfação	São as emoções que estão relacionadas aos objetivos a serem conquistados, tais como, prazer, tédio.

Fonte: As autoras. Inspirado em Martin e White (2005).

Quanto ao Julgamento, ele “diz respeito às atitudes do comportamento, que admiramos ou criticamos, aprovamos ou condenamos” (MARTIN; WHITE, 2005, tradução nossa). Para analisar textos, por meio dessa categoria, focamos nossa atenção na estima social e na sanção social.

QUADRO 4: Categoria Julgamento

JULGAMENTO	
ESTIMA SOCIAL “Os julgamentos de estima social envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 187, tradução nossa).	1.Normalidade (o quão comum, o quão normal, alguém é). 2.Capacidade (o quão capaz alguém é). 3.Tenacidade (o quão determinado, o quão disposto alguém é).
SANÇÃO SOCIAL “Os julgamentos de Sanção Social envolvem conjunto de regras ou regulamentos. [...] romper uma sanção social significa correr o risco de receber punições legais ou religiosas, daí o termo sanção” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 187, tradução nossa).	1. Veracidade (o quão verdadeiro, o quão honesto alguém é). 2. Propriedade (o quão ético, o qual moral alguém é).

Fonte: As autoras. Inspirado em Martin e White (2005).

Por fim, a terceira categoria é a **Apreciação**. Esse recurso “diz respeito às avaliações de shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidades de vida” (MARTIN; ROSE, 2003, p.37, tradução nossa). Ele se divide nas seguintes categorias:

QUADRO 5: Categoria Apreciação

APRECIAÇÃO	
REAÇÃO Reação que as coisas, os objetos provocam nas pessoas.	Reação de qualidade: Refere-se impacto e à qualidade de coisas, objetos. Podemos analisar, fazendo as seguintes perguntas: a) Despertou a atenção? b) Proporcionou prazer? Reação de impacto: Refere-se ao impacto que as coisas, objetos provocam nas pessoas. Podemos analisar, fazendo as seguintes perguntas: a) Correspondeu às minhas expectativas? b) É bem aceito? c) Mexeu comigo?
COMPOSIÇÃO Categoria que é dividida em equilíbrio e complexidade.	Podemos analisar, fazendo as seguintes perguntas: a) Foi bem elaborado? b) Foi fácil ou de difícil compreensão?
VALORAÇÃO É aquilo que avaliamos, considerando a inovação, ao ineditismo e a relevância de uma coisa, um objeto.	Podemos analisar, fazendo a seguinte pergunta: a) Valeu a pena?

Fonte: As autoras. Inspirado em Martin e White (2005).

Como observamos alguns processos que são usados na avaliação, apresentamos o conceito de alguns deles, no quadro a seguir:

QUADRO 6: Processos da LSF

PROCESSO	CONCEITO
MENTAL	Processos mentais são aqueles que podem indicar afeição, cognição, percepção e desejo. As orações mentais funcionam com o objetivo de mudar a percepção que se tem da realidade. Elas se caracterizam em quatro tipos: perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas. O experienciador é um ser consciente ou dotado de consciência. Sempre haverá dois participantes: o experienciador e o fenômeno.
MATERIAL	Na oração material, o tempo verbal é geralmente o presente contínuo. Ela é organizada com um Ator, ou pode haver o Ator e outros participantes, tais como meta, escopo, beneficiário e atributo. Qualquer ser consciente ou não pode ser um Ator.
RELACIONAL	Orações com dois participantes que servem para estabelecer a relação entre eles. Elas são classificadas em atributivas e identificativas.
VERBAL	São aquelas orações que têm como núcleo o processo do dizer. Há dois tipos de processos verbais: Atividade e Semiose.
COMPORTAMENTAL	São processos de comportamento aqueles tipicamente humanos (fisiológico e psicológico, como respirar, sonhar, tossir).

Fonte: As autoras. Baseado em Halliday e Mathiessen, 2014.

HUMOR E IRONIA: GÊNEROS DO HUMOR

O humor apresenta uma íntima relação com o cômico. Muitas vezes surgem indagações acerca do uso desses dois termos. Essas indagações sempre repousam na busca por entender se o cômico é o humor ou se humor é o cômico. Além disso, há uma inquietação acerca do que de fato provoca o riso. Não é possível considerar, desse modo, que entre o humor e o cômico há relação de sinonímia nem de

causalidade. Para Ottoni (2007, p. 52), “não se pode dizer que haja relação de causalidade, em que o riso decorra sempre do cômico e do humor e que estes, por sua vez, sempre causem o riso[...]”. Ao ler o gênero meme, por exemplo, podemos perceber os implícitos, o humor e, por consequência, quando construirmos sentidos acerca do que lemos, isso provocaria uma risada. Em relação ao cômico, é importante retomar as contribuições de Bakhtin (1987), com a obra *A cultura popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais*, em que o autor mostra a oposição de dois olhares sobre do mundo: das autoridades, austera e séria; e a cômica, relacionada ao povo. No Carnaval, segundo esse autor, havia a representação da vida desse povo, que tem como consequência o riso, visto que essa “é sua vida festiva. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas e ritos e espetáculos **cômicos** da Idade Média” (BAKHTIN, 1987, p.7, grifos nossos). Essa carnavalização não visa simplesmente o riso, mas também uma forma de contestação. Assim sendo, percebe-se que a função do riso não é só de divertimento, é possível encontrar nele, também, uma crítica.

Além dessa obra de Bakhtin, há outros estudos referentes ao cômico, como o de Bergson (1983), que defende que não há comicidade fora do que é propriamente humano. Desse modo, como exemplo de situações humanas para o cômico, podemos mencionar: uma roda de conversa, a leitura de piadas, caricaturas, charges animadas, tiras, memes, entre outras. Além disso, esses gêneros do humor circulam nas redes sociais, em *sites* na internet, provocando o riso ou não. Assim, o riso está associado ao contexto de produção e circulação dos gêneros orais, escritos e multimodais. Ademais, ele está ligado, também, a seu contexto situacional e de cultura. Enfim, o riso tem uma *significação social*” (BERGSON, 1987, p.5). Com essa definição, esse autor exemplifica uma situação que gera o riso:

Alguém, a correr pela rua, tropeça e cai: os transeuntes riem. Não se ria dele, acho eu, caso se pudesse supor que de repente lhe veio a vontade de sentar-se no chão. Ri-se porque a pessoa sentou-se sem querer. Não é, pois, a mudança brusca de atitude o que causa riso, mas o que há de involuntário na mudança, é o desajeitamento. Talvez houvesse uma pedra no caminho. Era preciso mudar o passo ou contornar o obstáculo. Mas por falta de agilidade, por desvio ou

obstinação do corpo, *por certo efeito de rigidez ou velocidade adquiridas*, os músculos continuaram realizando o mesmo movimento, quando as circunstâncias exigiam coisa diferente. Por isso a pessoa caiu, e disso é que os passantes riram (BERGSON, 1983, p.9).

Conforme expõe Bergson, a distração é o que provoca, ou melhor, desencadeia um momento que, por conseguinte, ocasiona o riso, como ele mesmo confirma com o uso do termo “desajeitamento”, para definir o modo como alguém caiu na rua. Quanto mais natural a situação, mais fácil se obtém o efeito cômico. Bergson (2004[1941]) defende o riso como um ato humano e social. Ele acredita que não existe o cômico fora do que é inerente ao humano. Para justificar tal afirmação, o filósofo exemplifica, então, citando o termo paisagem. Segundo ele, podemos achar uma paisagem bela, graciosa, ou até mesmo feia, mas que essa paisagem jamais será risível.

Na análise de gêneros de humor, como caricatura, comédia, quiproquó, entre outros, Bergson (1987) menciona uma fórmula para o resultado cômico, ou seja, a teoria da comicidade. Nela encontramos: a) a inversão, relacionada à mudança de sentido de um enunciado, invertendo-o; b) a repetição não consiste em repetir enunciados, mas sim de situação ou circunstâncias referentes à vida, ao cotidiano; c) a interferência, quando um mesmo enunciado gera uma diversidade de efeitos engraçados.

Nessa perspectiva, no tocante à ironia, salientamos o que Propp defende:

[...] na ironia expressa-se com as palavras um conceito, mas se subentende (sem expressá-lo por palavras) um outro, contrário, expressar algo negativo, oposto ao que foi dito. A ironia revela assim alegoricamente os defeitos daquele (ou daquilo) de que se fala. Ela constitui um dos efeitos de zombaria e nisto está a comicidade (PROPP, 1992, p.127).

Sendo assim, a ironia, outro efeito de sentido presente no gênero do humor, revela-se, quando se ressalta uma característica negativa, uma ideia oposta ao que se pretendia dizer, como na análise do *corpus* deste capítulo. Há perspectivas diferentes para análise da ironia, por isso, há outra definição numa abordagem dialógica:

[...] a ironia pode ser enfrentada como um discurso que através de mecanismos dialógicos oferece-se basicamente como argumentação indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento e ideias e de normas institucionais, como instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva (BRAIT, 1996, p.58).

De acordo com essa perspectiva sociodiscursiva, usamos esse recurso de não falar diretamente o que se pretende. Dessa forma, “a ironia só ocorre de fato, quando os interlocutores estão de acordo sobre os sinais da menção que tiver o enunciado” (VOESE, 1990, p.15). E, por consequência, a percepção da ironia pelo leitor/a pode ser prejudicada, tendo em vista as sutilezas das quais se valem o discurso humorístico. As informações explícitas são poucas, pois os subentendidos predominam. Nesse sentido, o discurso humorístico “não se revela explicitamente, se esconde, sugerindo uma aparência que, afinal, é falsa” (VOESE, 1990, p.15).

Por fim, muitos acreditam que interpretar os efeitos de sentido de um gênero, tal como o do humor, é uma questão intuitiva. Mas não acreditamos nessa concepção, já que entendemos que o interlocutor para produzir sentido àquilo que está sendo lido fará uma arregimentação da posição discursiva defendida pelo locutor com os diferentes enunciados presentes no gênero. É preciso que haja um debruçar nos implícitos e explícitos. Foi pensando nisso, que propomos a análise das avaliações do ator social professor presentes em alguns gêneros do humor. Centrando na ADC e no SA, empreendemos, então, a nossa análise. Nosso objetivo maior foi jogar luz nas avaliações que são feitas acerca do professor em gêneros do humor, tais como: charges, tiras, cartuns e memes. Para melhor compreensão deles, apresentamos algumas definições:

QUADRO 7- Gêneros do humor

Gênero discursivo	Definição
Cartum	“Adaptado do inglês <i>cartoon</i> , significa ‘esboço ou modelo desenhado em cartão’. Como gênero de domínio jornalístico, passou a ser usado como desenho humorístico ou satírico veiculado, em geral, por jornais ou revistas. Acompanhado ou não de legenda, de caráter extremamente crítico, retrata, de forma bastante sintetizada, algo que envolve o dia a dia da sociedade. Trata-se de um desenho humorístico ou caricatural, ou seja, uma espécie de anedota gráfica, geralmente destinada à publicação, que satiriza comportamentos humanos” (COSTA,2008, p. 56).
Charge	“Palavra de origem francesa que significa carga, ou seja, algo que exagera trações de caráter de alguém ou de algo para torná-lo <i>burlesco</i> ou ridículo. Por extensão, trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. Focaliza, por meio da caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve de tema” (COSTA,2008, p. 59). Ottoni (2007, p. 80) defende que: “muitos pesquisadores/as, como Magalhães (2006), caracterizam a charge como um gênero com função de produzir crítica de caráter político. Porém, entendo que as críticas produzidas pela charge não se restringem apenas às de caráter político; elas se estendem para o econômico, o social e o cultural, pois seu assunto também não se limita à política. Ela, na verdade, sempre traz assunto da atualidade” [...].
Meme	“Gênero discursivo crítico que se concretiza e se difunde em massa por meio da internet sob a estrutura semiótica e linguística híbrida e sintética”. Disponível em https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3270/humor-critica-e-ironia-o-que-e-um-mem . Acesso em 22 set.2019.
Tira	“[...] trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (RAMOS, 2012, p. 24).

Fonte: Inspirado em vários autores, 2019.

ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DE GÊNEROS DO HUMOR: AVALIAÇÃO DO ATOR SOCIAL PROFESSOR

A atual situação da Educação Básica no Brasil é muitas vezes avaliada de forma negativa e isso se estende para o ator social professor, tendo em vista que ele é uma das figuras centrais no âmbito do ensino. Podemos afirmar que a forma como a educação tem sido tratada, durante séculos, em nosso país, configura-se como um grande problema social. Para termos uma ideia, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), 14,1% das crianças de nível socioeconômico muito baixo conseguem atingir um nível de alfabetização suficiente no que tange às habilidades de leitura. No Brasil, em 2016, menos da metade dos aprendizes do Ensino Fundamental I conseguiram atingir um nível considerado suficiente em termos das habilidades de leitura e matemática, o que corresponde, respectivamente, a 45,3% e 45,5%. Aliado a isso, temos uma outra questão que está relacionada à formação de professores que atuam na Educação Básica, uma vez que 37,8% dos docentes que atuam no Ensino Fundamental II não possuem uma formação compatível com as disciplinas que ministram, em 2018. Fato que se assemelha ao contexto do Ensino Médio, pois 29,2% dos professores não têm formação específica em relação às disciplinas que lecionam. Além disso, cerca de 16,5% dos professores atuam na região Nordeste possuem somente o nível médio (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Com base nesses dados, podemos afirmar que estamos diante de um grande problema social.

E tudo isso corrobora a avaliação do ator social professor, haja vista que esse é identificado como uma das figuras centrais do processo de ensino e aprendizagem. E, nesse contexto da modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), em que sofremos com uma maior rapidez na circulação de textos, devido às tecnologias da informação e da comunicação, é que notamos como as possibilidades de avaliar o outro ganham uma imensa proporção. Em outras palavras, a rapidez e facilidade para a disseminação de textos, mensagens, vídeos, imagens, dentre outros, culminam na construção

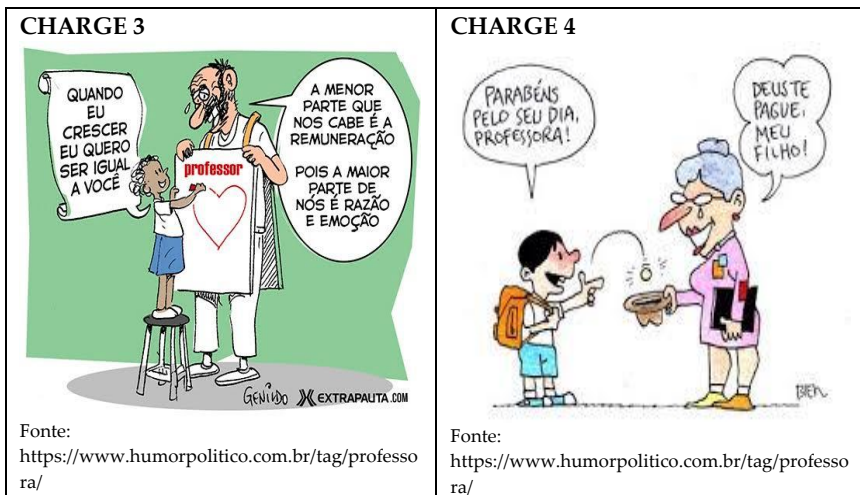
de avaliações e identidades de diferentes atores sociais, e no caso do nosso estudo, do professor.

O nosso *corpus* está constituído de oito exemplares de diferentes gêneros do humor que evidenciam avaliações por parte de seus produtores, em relação ao ator social professor. Conforme já mencionamos, focamos no SA, mais especificamente nas categorias Afeto, Julgamento e Apreciação. Não podemos esquecer que a ADC oferece uma variedade de categorias analíticas, e dentre elas, temos a avaliação. A avaliação está relacionada ao significado identificacional que assim como o SA, foi inspirado na Metafunção Interpessoal, que é aquela que cuida das nossas relações com o outro.

De modo a compreendermos melhor essas avaliações e identificações, focaremos nessa primeira parte, na análise de quatro charges, conforme podemos perceber no quadro 8, a seguir.

QUADRO 8 - Charges analisadas

<i>Corpus analítico</i>	
CHARGE 1  Fonte: https://www.humorpolitico.com.br/tag/professora/	CHARGE 2  Fonte: https://www.humorpolitico.com.br/tag/professora/



Fonte: Quadro organizado pelas autoras.

Primeiro, analisamos o conjunto de exemplares que apresentam o mesmo tema, que é a desvalorização do ator social professor, referente à remuneração. Avaliações são feitas a todo instante, centrando no fato de que o professor não recebe um salário digno. Na Charge 1, em que a professora iria ser assaltada, notamos um processo de identificação dos ladrões com ela, a ponto de a “pouparem”, de a avaliarem como aquela que não tem condições financeiras, e que se fossem assaltá-la, sairiam no prejuízo, como podemos notar em: “Tá louco, é professora, ainda vai nos pedir dinheiro emprestado?”. O assaltante interage com seu comparsa e emite um julgamento acerca dele, ao querer assaltar a professora: “Tá louco”. Trata-se de um *julgamento de estima social*, ou seja, não está passível de sanções, de ser punido por lei. Essa avaliação está marcada pelo *processo relacional atributivo* da LSF (processo = tá (está); louco = atributo). Notamos, também, uma outra avaliação de julgamento de *estima social*, pautada na *normalidade*, quando eles mencionam: Por que não assaltamos “aquela lá”? A professora é avaliada como uma cidadã normal, que pode ser vítima a qualquer instante da violência das cidades. No entanto, logo ela é identificada como professora, caracterizando

uma avaliação de *afeto*, *região de sentimento insatisfação*, pois essa não teria dinheiro para ser entregue aos assaltantes, já que até eles têm consciência da desvalorização do professor, em termos salariais, no Brasil. A avaliação é feita de forma tão marcante, que ocasiona na desistência do assalto.

Na Charge 2, o estudante interage com sua professora, perguntando: “O que é isso, professora? Que humilhação é essa?”. A professora é avaliada por meio do *afeto*, *na região de sentimento segurança*, já que podemos entender que o estudante quis dizer que ela não precisaria dessa humilhação. O céu, então, é a única esperança dela. A professora recorre aos céus, a fim de ter uma *segurança* que receberia algum dinheiro. Essa avaliação de *afeto* é marcada pelo uso do *processo mental desiderativo* “esperando.” A oração desiderativa exprime desejo, vontade, interesse em algo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 58). O céu é avaliado em termos de *apreciação*, já que o efeito cascata provocaria uma reação de impacto, modificando o contexto da falta de dinheiro vivenciada pela professora.

A Charge 3 evidencia avaliações de *afeto*. A criança vê o professor como inspiração. Podemos compreender que há *afeto de segurança*, já que o professor passa essa identificação para a criança e há o *afeto de felicidade*, pautado no bem-estar. Em outras palavras, temos um *processo relacional identificativo* no enunciado da criança: “Quando eu crescer eu quero ser igual a você”. Ressaltamos que o modo identificativo se realiza quando uma entidade se identifica em relação à outra. Temos, também, nessa charge, um *processo relacional atributivo*, quando o professor enuncia: “A maior parte de nós é razão e emoção”, evidenciando, mais uma vez, uma avaliação de *afeto*, focada, novamente, na região de sentimento chamada de *felicidade*.

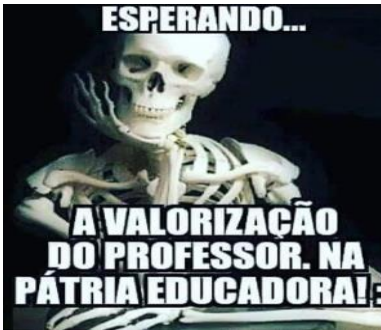
A criança identifica-se com seu professor e quer seguir o seu exemplo. O professor interage com sua aluna, e, percebemos, então, uma avaliação de *apreciação*, marcada pela *valoração* da profissão, o que nos faz questionar: vale a pena ser professor no Brasil?

Por último, ainda centrando na avaliação do professor, em relação à questão salarial, temos um julgamento de *incapacidade*, na charge 4. A professora é julgada, por *estima social*, como incapaz, por seu próprio estudante, já que esse oferece a ela uma moeda, como se fosse uma esmola, em comemoração ao dia do professor. Podemos avaliar a professora, baseando-se no afeto de *satisfação*, haja vista que ela está tão acostumada em ser desvalorizada, que parece ter ficado satisfeita com a esmola: “Deus te pague, meu filho!”. Essa avaliação de afeto é evidenciada pelo uso do *processo mental desiderativo* (pague - “Deus te pague”).

Agora, partimos para a análise em que reunimos os gêneros do humor que discutem um tema não necessariamente ligado a questões salariais, mas direcionado para o papel social do professor e em sua rotina no contexto escolar. O *corpus* analisado pode ser notado no quadro 9, a seguir.

QUADRO 9 – Cartum, memes e tira analisados

Corpus analítico	
CARTUM  Fonte: https://www.cafecomsociologia.com/requerimento-para-reducao-de-alunos-e/	MEME 1  Fonte: https://www.facebook.com/DiogoAlmeidahumorista/

MEME 2  Fonte: https://www.facebook.com/umafuturapedagogia12/photos/a.925301787490001/1303328159687360/?type=3&theater	TIRA  Fonte: https://www.humorpolitico.com.br/category/dia-do-professor/
---	---

Fonte: Quadro organizado pelas autoras.

No cartum, vemos a dura rotina enfrentada pelos professores nas salas de aula em nosso país. São salas de aula lotadas, em que o professor precisa fazer um verdadeiro malabarismo para dar conta de atender a todos os estudantes. Temos uma avaliação de *apreciação* em relação à organização da sala de aula, pois essa nos remete a perceber uma *reação de qualidade*: Como o professor poderá garantir uma aula de qualidade com uma turma com tantos alunos? E podemos notar que a professora tem consciência disso, quando ela enuncia: “...Se sobrar tempo, eu dou aula”. Salas de aulas cheias, diários para preencher, avaliações para corrigir, tudo isso torna a rotina do professor bem árdua, tanto que no cartum, em termos da LSF, temos um *processo material criativo* (fazer - “Muito bem, turma! Eu vou fazer chamada) e um *processo material de operação* (dar - “Se sobrar tempo, eu dou aula”). Uma oração material, nos termos da LSF, é aquela da ordem do fazer e do acontecer, porque estabelece uma quantidade de mudança no fluxo dos eventos (HALLIDAY; MATHIESEN, 2014).

No meme 1 analisado, por sua vez, podemos entender que o produtor do texto teve a intenção de comparar os dois tipos de professores, sendo aquele que lida apenas com questões burocráticas como alguém que tem tempo de cuidar de si próprio

e o que está no “chão da escola”, como aquele que não tem tempo de nada. Inclusive, o que está na secretaria de educação é avaliado como aquele que tem até motorista particular, enquanto o outro anda a pé. Temos uma escolha linguística que marca essa avaliação chamada de *processo transformativo de operação* (trabalhando), seguindo os preceitos da LSF.

Parece-nos que o professor vai sempre ser identificado em um contexto de desvalorização, conforme podemos perceber também no meme 2. É como se o professor morresse e ainda assim não fosse valorizado. Temos, então, um *juízo de tenacidade*, que denota o quão disposto o governo (identificado pela marca léxico gramatical “pátria educadora”) está para mudar esse quadro. Será que há realmente uma preocupação por parte dos governantes em valorizar essa profissão? Temos, também, uma avaliação de *afeto* marcada pelo *processo mental desiderativo*: “esperando”. O produtor do texto faz essa escolha linguística a fim de evidenciar o quanto o professor está *infeliz* com sua posição na sociedade, pois acredita que chegará ao fim da vida e não será valorizado.

Talvez o que motiva muitos professores a investirem em sua formação, em continuarem na profissão, seja o afeto demonstrado por muitos de seus alunos, como podemos observar na tira analisada. Nessa tira, o professor é avaliado em termos de *juízo de capacidade* e de *afeto de segurança e de satisfação*, pois quando o Calvin é questionado sobre o que realmente faz um professor, ele responde: “Na pior das hipóteses, o professor faz toda a diferença. Temos um *processo material criativo* (fazer). Nessa tira, então, o professor é avaliado de forma positiva, sendo aquele responsável por mudanças significativas na sociedade. Esse profissional não deve ser avaliado de forma negativa, como alguém incapaz, que deve contar com a sorte, sorte de não ser assaltado, sorte de cair uma ajuda dos céus. Muito menos deve ser avaliado como alguém que precisa de caridade. Trata-se de um profissional que não tem medo de dar e receber afeto, que é essencial para a luta de uma sociedade justa. Isso nos faz lembrar o que defende Paulo Freire (1987, p.1): “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser

amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos, por meio de investigações realizadas na área da Linguística, especificamente na ADC, que elas têm colaborado para o desenvolvimento de debates importantes a respeito da vida social contemporânea, trazendo, para o bojo de suas discussões, temáticas de grande relevância social como a violência, o racismo, o sexismo, pobreza, desvalorização da educação, entre outras. Ademais, estabelecer um diálogo da ADC com a LSF e com o SA, permitiu-nos ter uma visão mais ampla de como o professor é avaliado e identificado em textos que circulam socialmente.

Ao analisarmos os gêneros do humor selecionados, observamos a avaliação do docente, materializadas em charges, memes, cartum e tira. Nesse contexto, percebemos no nosso *corpus* que, subjacente ao humor presente neles, temos a ironia e a crítica. Assim, os estudos referentes ao cômico nos revelaram a divulgação dessa construção de sentidos, sendo, por vezes, preconceituosa e velada em situações do cotidiano, como por exemplo, em um assalto, em um contexto de uma pessoa que pede esmolas, em momentos de oposição do papel docente que se confunde em de salas de aulas lotadas, em atuação em sala de aula e fora dela (Secretaria de Educação), na espera da valorização dessa profissão, entre outras.

Embasamos nossa análise nos dizeres dos participantes das composições multimodais, a fim de compreendermos as escolhas linguísticas dos produtores dos textos, ao construírem suas avaliações acerca do ator social professor. Além disso, mobilizamos nosso conhecimento de mundo acerca das condições de trabalho docente, no dia a dia, com salas de aulas cheias, baixos salários, tempo escasso para discussão das áreas do conhecimento, que permanece em segundo plano, visto que ele é usado para

preenchimento de diário, caracterizado como o cerne do processo de ensino e aprendizagem.

Em oposição a essas avaliações e identificações, temos a tira a qual enfatiza a ideia de que “na pior das hipóteses, o professor faz toda a diferença”. Nesse gênero, especificamente, percebemos uma avaliação positiva do professor, sendo visto como aquele que transforma as pessoas e que, por intermédio dele, modificamos a sociedade. Assim sendo, visualizamos discursos diferentes com relação ao docente, um que o julga como alguém socialmente inferior, com baixo salário, sem importância, e, outro, como aquele responsável pela modificação da vida daqueles que estão sob sua responsabilidade: estudantes da educação básica e do ensino superior.

Esperamos que nossa análise possa incitar uma reflexão acerca da importância do professor na sociedade, que possamos nos juntar a tantos outros atores sociais que rogam por uma transformação de certas realidades sociais. Muitas pessoas acham que o humor tem de necessariamente provocar o riso. E foi justamente isso que procuramos discutir, que o humor é uma forma de crítica; que os gêneros analisados carregam avaliações de seus produtores, podendo servir como modos de agir para combate à desvalorização do professor. Assim, concebemos o humor como uma forma de expressar e avaliar, tendo em vista seu caráter reacionário, revolucionário e libertador.

Nossa análise se finda aqui, mas não nossa luta pela educação. Evocamos Martin e White (2005, p.7) que resumem bem a importância de olharmos para uma teoria que valorize a língua em uso: “É claro que nada neste trabalho teria sido possível sem a teoria da linguística sistêmico-funcional que orienta nossa empreitada”. E seguindo as orientações de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (2003), entendemos que a ADC nos permitiu compreender que, ao analisarmos um texto, não devemos considerar somente como ele é produzido, distribuído e consumido, mas também como ele pode estar a serviço da manutenção ou transformação de relações de poder.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **A Cultura Pontual na Idade Média ao Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- BERGSNON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BRAIT, Beth. **A ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COSTA, S.R. **Dicionário dos gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CRUZ, P; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 22 de set. 2019.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Londres e Nova York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Trad. I. Magalhães *et al.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R; MEYER, M. (Org.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2009. p. 121-138.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUZER, C; CABRAL, S. R. S. 2014. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras.
- GUISARDI, C. M. A. A; SOARES, L. C; OTTONI, M. A. R. Análise de discurso crítica de uma história em quadrinhos sobre a lei Maria da Penha: somos todas Marias. In: FUCHS, C; SKRSYPCSAK, D; SCHUTZ, J. A. (Org.). **Debates e diálogos educacionais: reflexões**

contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 191-222.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar.** 2rd. ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar.** 4rd edition, London: Routledge, 2014.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. 2005. **The language of evaluation:** appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan.

MARTIN, J.R. and ROSE, D. 2003. **Working with discourse:** Meaning beyond the clause. London and New York: Continuum.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica:** um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

OTTONI, M.A.R. **Os Gêneros de humor no ensino de Língua Portuguesa:** uma abordagem discursiva crítica. Biblioteca Central da UNB, 2007. Disponível em < http://bdttd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2293>

Acesso em: 19 set. 2019.

OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C. de. (Org.) **Discursos, identidades e letramentos:** abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

PROPP, Vladímir. **Comicidade e riso.** São Paulo: Ática, 1992.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: MELO, I. F. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2012. p. 99-112.

SITE: REVISTA NOVA ESCOLA; Disponível em <https://nova-escola.org.br/plano-de-aula/3270/humor-critica-e-ironia-o-que-e-um-mem>. Acesso em 22 set.2019.

VIEIRA, V; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016.

VOESE, I. O Discurso Humorístico: Um estudo introdutório. **Leitura**, n.s 5/6, p.07-20. jan/dez. 1989/90.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009, p. 1-33.

“O POETA NASCE PELO POEMA QUE CRIA”: POÉTICAS DA EDUCAÇÃO TRAVESSIAS ENTRE DELEUZE E BLANCHOT

Jessé Pinto Campos¹
Gilcilene Dias da Costa²

MELODIAS INICIAIS

O texto potencializa uma perspectiva filosófico-literária da leitura em suas interfaces poéticas. Resulta de desdobramentos de atividades de pesquisa acadêmica desenvolvidas na pós-graduação, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Uma educação *no dorso do tigre*: literatura e mediações literárias”, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. O propósito do estudo incide sobre as potências estéticas de leitura literária na educação capazes de desabrochar um pensar-existir poético-filosófico frente ao arquétipo do “leitor competente” prefigurado na contemporaneidade pela voracidade e utilitarismo da atividade leitora.

Tomando por base as interfaces entre filosofia e literatura, levantamos alguns questionamentos acerca da atividade e sentidos da leitura, indagando: De que modos a leitura como fruição adentra a nossa vida subjetiva e educacional? Como restabelecer a relação poética entre texto-leitor? Que travessias, transfigurações e

¹ Mestre em Educação e Cultura (UFPA). Professor Substituto na pela Universidade Federal do Pará, lotado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. E-mail: jesscamppos@gmail.com

² Doutora em Educação (UFRGS). Docente da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura. E-mail: costagilcilene@gmail.com

abismos a leitura *por vir* entoa nos contornos de uma poética da educação? Quais melodias criamos no contato com a leitura? Quais desconhecidos a leitura apresenta no contorno da relação texto-leitor?

Como procedimento, tomamos o gesto filosófico-literário em torno da leitura como abertura ao pensar, para assim perspectivar sentidos outros à condição intersticial entre texto-leitor, espreitando experimentações poéticas e literárias para além da funcionalidade (escolar/acadêmico) usual da leitura – frequentemente assentada na figura de um “leitor competente” seguro de seu saber e cultura –, de modo a arremessar o leitor aos seus abismos em direção ao desconhecido da leitura e seus sentidos. Nesse sentido, caminhamos por itinerários filosóficos e literários com BLANCHOT (2011; 2012; 2013); DELEUZE (1998); LISPECTOR (1998, 1999); ZUSAK (2011); SKLIAR (2014).

O estudo espreita sentidos outros de leitura no limiar na interseção filosofia-literatura e a educação para, de modo afirmativo, perspectivar uma abordagem problematizadora e fruidora da leitura enquanto uma vivência singular, ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, capaz de deslocar o pensamento e as ações em direção ao desconhecido. Metodologicamente, caminhou-se rizomaticamente nas potências poéticas da palavra literária com lentidão e ruminação, uma vivência educativa compartilhada no *entre* dos encontros do texto-leitor e seus abismos, de tal modo que as multiplicidades de leituras aqui produzidas se apresentem como um canal aberto para as possibilidades do *por vir* da leitura e sua dimensão criadora.

POÉTICAS DA LEITURA

O mundo marcha pela produção que “antes de ter começado, tudo já recomeça” (BLANCHOT, 2013, p. 137), antes de florescer, morre, antes de ler, os sentidos começam a ser preconcebidos, “antes de ter realizado, repetimos, e essa espécie de absurdo que consiste em voltar sempre sem nunca ter partido” (BLANCHOT,

2013, p. 137). Pensar então em uma poética da leitura é abandonar a razão e se entregar à liberdade da poesia, no intuito de florescer um novo amanhã repleto de sentidos. A poesia aqui rompe com os sentidos reprodutivos da leitura e foge da repetição do óbvio, ou seja, começa “para recomençar, é o segredo da “má” eternidade, correspondente à “má” infinidade, que encerram, talvez, o sentido do devir” (BLANCHOT, 2013, p. 137). E assim, a poesia está no devir, uma força capaz de quebrar o tom da mesmice e da produção, pois a poesia morre na produção, visto que a reprodução retira a experiência do livro.

A poesia possibilita uma experiência de rizoma aos sentidos, sem início ou fim, sem meio ou começo, pois a palavra literária irrompe sensação de todos os lados. Não há linha reta, não há palavra objeto ou objeto palavra, tendo em vista que a leitura enquanto poesia transmuta os sentidos objetivos em leveza e liberdade. A poesia então gera os ventos, as tempestades, a realidade, um novo “eu”, palavra, um novo chão longe da segurança, uma nova leitura, linguagem, e tudo muda, muda o nada, muda o infinito, muda o mundo real e imaginário.

O leitor literário “está sempre pronto a compreender segundo o modo de compreensão que a literatura autoriza” (BLANCHOT, 2013, p. 137). O mundo é a palavra literária refletida no espelho do real, selado a má eternidade e má infinidade, estágios transitórios que o leitor literário experimenta na leitura, “até a gloriosa reviravolta que se chama o êxtase” (BLANCHOT, 2013, p. 137). As vertigens antecipam as vibrações da palavra literária e as vibrações do êxtase da alma literária, estas que nascem no contato íntimo com o livro. Se o mundo é o livro, e vice-versa, tais assertivas deveriam apaziguar o coração do leitor literário, já que a ideia de realidade é o sossego da alma. “Mas, se o mundo é um livro, todo livro é o mundo, e, dessa inocente tautologia, resultam temíveis consequências” (BLANCHOT, 2013, p. 138).

“O mundo e o livro remetem um ao outro, eterna e infinitamente, suas imagens refletidas” (BLANCHOT, 2013, p. 138). Ao refletir o mundo, a poética que entrelaça o livro ao mundo é a

vivência do fora, ao estabelecer-se fora, a realidade é a imagem da palavra literária, uma imagem do real refletida no imaginário do devir da leitura, a palavra literária, tendo em vista que a palavra literária não tenta imitar a realidade, ela é a própria realidade tecida nas dimensões do universo literário onde o real se espelha no mundo do fora, real espelhado pela palavra literária. “Esse poder infinito de espelhamento, essa multiplicação cintilante e ilimitada - que é o labirinto da luz, o que não é pouca coisa - será, então, tudo o que encontraremos, no fundo de nosso desejo de compreender” (BLANCHOT, 2013, p. 138). O poder infinito do espelhamento é a multiplicidade que cintila a luz escura do labirinto do livro tecido na profundidade da palavra, ao cintilar pela leitura reflete no desconhecido um desejo a se ruminar.

O poeta é o criador de novas terras e o desbravar delas! O poeta educa a leveza e a sensibilidade. Somente um poeta é capaz de apreender a singularidade das coisas, e ensinar o valor de um sorriso, da mobilidade do mar, o valor da profundidade, da potência feroz do fogo, da devoração da tempestade, a beleza finita de um instante, e a mudança do tempo em um segundo. O poeta e leitor são dualidades nascidas no interior da multiplicidade, ser múltiplo é pertencer ao universo da palavra literária e todas as singularidades que transformam a palavra literária em um momento de transfiguração. E a transfiguração é a irrupção do silêncio sobre os sentidos ou sobre o som, o silêncio não enquanto ausência nula, e sim como fala múltipla.

“O poeta nasce pelo poema que cria” (BLANCHOT, 2012, p. 108), e o nascimento do poeta se confunde com o próprio nascimento da poesia, ambos, poeta e poesia, só nasceram a partir do poema. O poema é a liberdade do mundo que nasce e transfigura o poeta em criador. Ao criar, o poema não tem domínio sobre ele... Está no mundo e fixa seu lugar nele. Todavia, o leitor dá vida ao poema e leva do seu lugar a outro ainda indefinido. O leitor de poema indefinido o tempo e espaço, pois o desassossego da leitura o leva à ruminação, ao ruminar acolhe ou refuta o espaço e tempo em que o poema se estabelece e o transfigura em liberdade.

O leitor e o poeta “recebem dele (poema) a existência e são fortemente conscientes de depender, nessa existência, desse canto futuro, desse leitor futuro” (BLANCHOT, 2012, p. 108). O poema está aquém, além do leitor e do poeta, pois se estabelece na travessia, movimento de nascimento em meio à dispersão de sentidos e embriaguez, ainda está em constante travessia, implica em liberdade e ruminação, já que ambos não exigem do poema a compreensão e sim a vertigem. O leitor por vir que nasce na liberdade não impera dominação. O poema está no mundo e seus sentidos estão à espera da ruminação. O poema, obra, ensaja um canto futuro, outra voz a ser ressonada ou leitor futuro, o que lerá os sentidos em sua vertigem e consternação, algo pouco quisto na contemporaneidade.

O poema é a obra, e sua vida se encontra na dispersão de sentidos, no aguardo do devir, desconforta o “leitor sabido ler, graças a absoluta confiança, o poeta que poderia dar a essa leitura o maior sentido e a maior dignidade” (BLANCHOT, 2012, p. 107). O poeta na criação do poema entrega a palavra ao leitor sem delinear os sentidos possíveis, o movimento do poeta à escrita nasce da livre emoção e consternação. O poeta fiel à sua alma desenha sentidos concretos feitos de abstrações. O leitor enquanto poeta perfura buracos na malha líquida das abstrações e sua embriaguez transfigura a leitura em um terreno movediço de novos sentidos e desconhecidos.

A ROUBADORA DE LIVROS

A poesia dança no leitor por um espírito errante ao infinito da palavra literária, todavia, nem todo leitor está aberto a errância, na contemporaneidade o leitor, moderno, se perdeu na produção e utilitarismo, desta forma longe da produção, a leitura poética se lança em *por vir* errante, sendo errante é capaz de desterritorializar os caminhos premeditados da leitura, na desterritorialização o desvio aparece, desta forma, transfigure-se pelo desvio e esqueça a certeza e caminhe a errância até o caminho desponte em abismos...

Abismos como possibilidade do desconhecido. Destarte, a sensibilidade transmuta a emoção expressa pelas lágrimas consternadas do leitor que reage à simples vida (da leitura). A poesia do errante é o sentimento de embriaguez que consterna os olhos, enche-os de umidade e vida o leitor.

A leitura e a poesia acrescentam traços singulares de aventura desconhecida, onde o leitor rouba o que é essencialmente fechado. O roubo faz o leitor aventurar-se nos riscos da leitura. A primeira aventura apareceu à roubadora de livros, o livro caiu no solo frio coberto de gelo, a menina abaixou-se sorratamente para roubá-lo. O primeiro livro foi roubado, a emoção do roubo ainda bradava em seu coração, “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE, 1998, p. 6), roubar, então, exige criatividade e imaginação à aventura, para que se roube o que não é seu, há que ter coragem, pois há sempre perigo: de ser descoberto no ato de seu roubo, todavia, se roubar algo e torná-lo seu, não será descoberto, pois não terá como te desvencilhar do que foi roubado. A menina ansiava ler o livro roubado, todavia, não sabia ler.

O livro-roubado ensinou suas histórias à menina na leitura de seu pai, desta forma, a menina roubara a leitura do tempo, da atenção, das imagens, das palavras, e no fim, roubou do livro os sentidos de um aprender-ensinar a ler. Aprendeu a ler no anseio desconhecido de uma leitura que bradava no seu interior. A roubadora de livros viu na pilha de livros queimados outra possibilidade de leitura; esperou que todos saíssem e na rua deserta roubou mais um livro. O livro ainda queimava, e mesmo quente a menina colocou em seu peito. Na aventura quente do desejo da leitura seguia a esconder o livro, ainda na coragem, carregava a aventura desconhecida, sem mais conseguir desfaçar o roubo do livro, seu pai descobriu seu segredo, o fez cair, na queda do livro um segredo se selou. Nos dias seguintes a roubadora de livro seguiu a ler palavra por palavra e cada palavra roubada escrevia na parede.

Os dias seguiram, e a menina continuava a ler o livro roubado da fogueira. As histórias dos livros se encerravam, mas a menina as relia. A roubadora de livros conhecera a mulher do prefeito, na ocasião do roubo da fogueira, a trama as aproximou, a mulher do prefeito começou a emprestar livros, devolvendo-os sempre na próxima remessa de roupa. A vida da roubadora de livros lançou-a outra surpresa, conhecera um franzino menino judeu, tinha à mão um livro, a curiosidade impulsionara saber do que se tratava o livro. A tentativa de tirá-lo da mão do menino judeu, que dormia, se abreviou pelo espasmo de seu corpo.

O menino despertou e a menina tratou de logo perguntar sobre o livro, tratara de um livro de um homem mau, o menino judeu disse. A roubadora de livro ganhou este livro de um homem mau de presente do seu amigo Judeu, um livro, o qual apagara os traços de maldade da história. Agora a menina que roubava livro poderia escrever os sentidos mundo que habitava, uma palavra de vida para um amigo distante, algo essencialmente singular, uma palavra na essência singular do vento, das folhas, dos animais... Escrevia assim um mundo todo dia, onde seguia a descrever suas aventuras, tudo essencialmente singular, a palavra a palavra desenha a vida ao redor do seu olhar puro das coisas, uma palavra viva e plural.

A menina, na poesia singular das coisas, começa a ler o mundo nos pormenores. No olhar minucioso das coisas captura a poesia do mundo o qual conta ao menino judeu, preso no porão, sobre o tempo frio. Conta a esperança de suas aventuras vividas a cada nova palavra desenhava na parede de sua vida, sentidos novos de um prazer salutar. O menino judeu adoecera e por um tempo ficou descordado, na travessia até o despertar a roubadora de livro ficou a (re)ler os livros, seguia mergulhada incansavelmente na leitura dos livros que já roubara...

Depois de inúmeras releituras, a menina decidiu revisitar a biblioteca da mulher do prefeito, todavia não mais recebida pela porta da frente, a roubadora adentrou pela janela, leitura após leitura, foi roubando os sentidos dos mais variados livros, sem

produção e sem imitação, sem copiar as melodias poéticas escritas neles, tendo em vista que passa a viver no olhar singular da leitura em cada palavra devorada/roubada, assim apreendeu a ler na poesia dos ínfimos das coisas, sempre no anseio de aventura em sua devoração criadora de outras histórias.

A menina que roubava livros “se perguntaria exatamente quando os livros e as palavras haviam começado a significar não apenas alguma coisa, mas tudo” (ZUSAK, 2011, p. 29). A menina vivera a tormenta da palavra, sacudia as palavras para que outros sentidos fossem devorados na leitura do mundo (do livro). Apreendeu e ensinou à leitura sentidos novos criados, roubados no desejo de imaginar o mundo singular e sua leitura. O livro e a menina dançam uma poesia desviante dos sentidos na descoberta do mundo. A neve a cair desenha uma felicidade clandestina no coração da menina que brinca com os seus sorrisos... As palavras agora significam tudo desde o cair da neve, as folhas no chão, o gélido rio... Todas as palavras dançam a poesia singular do tempo redescoberto da leitura, onde a menina vive as melodias poéticas de um tempo vivido de sua aventura, aventuras quais não pode mais se desvencilhar, gravadas estão em seu coração inocente.

A menina achava nas tramas do roubo palavras ínfimas que descreviam a aventura que vivera a cada travessia. A menina devorou o roubo das palavras e agora escrevia melodias poéticas de história singular que outros ansiavam a ouvir, nos bombardeios o barulho da explosão era silenciado pelo contar das histórias da roubadora de livros, atenção das pessoas a fazia continuar a narrar as aventuras de seus anseios. A menina experimentava um “achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer” (DELEUZE, 1998, p. 7), o roubo, então, provocou outros sentidos desviantes à leitura, outra leitura nasceu no limiar da aventura do ínfimo que a menina vivenciara, de uma história nascida na tormenta da singularidade da melodia poética de um aprender-ensinar nas travessias vivenciadas pela menina na leitura dos roubos.

A poética que se tece pela leitura é desviante. Os intermitentes sentidos jazem na obscuridade do véu, ao desnudar-se de qualquer

vestimenta, o corpo reage mais verdadeiramente às mudanças de temperatura, ao se retrair apresenta o medo das extremidades, ao refrescar-se o medo desaparece e o frescor dissipa todo acúmulo diário de sujeira. É tempo de entregar-se a liquidez da água, e ser liberto da cotidianidade, e nos entregar ao lugar de extravio. “O lugar do extravio ignora a linha reta; nele, não se vai de um ponto a outro; não se sai daqui para chegar ali; nenhum ponto de partida e nenhum começo para a marcha” (BLANCHOT, 2013, p. 137). Nele se caminha à deriva, uma poesia sem rota de emoção, ou seguridade do sentimento, sem começo, ou ponto de chegada, rizomas que seguem a dispersão do roubo.

FELICIDADE CLANDESTINA: O DESCONHECIDO DA LEITURA

A roubadora de livros experimenta pela leitura um sentimento de liberdade. Livre dos julgamentos anseia um horizonte livre, livre de suas certezas, assim, segue a criar na sua imaginação as histórias de um livro desconhecido. Na leitura do desconhecido o leitor esquece a face que outrora luzia certeza e passa a desconfiar dos sentidos imposto pelo mundo, sem dominação. O “leitor, ao invés do escritor, sente-se ingenuamente supérfluo. Não pensa que faz a obra” (BLANCHOT, 2011, p. 218). Todavia, o leitor faz brotar da obra desvios perigosos onde a liberdade resiste por um caminho plural. O leitor ao acolher a pluralidade deve experimentar profundezas para seguir longe dos discursos autoritários e aprisionadores.

É na distância entre o escritor e o leitor que novos sentidos se restabelecem, Blanchot salienta: “a distância que, por si só, produz a liberdade do acolhimento e que se reconstitui incessantemente a partir da paixão da leitura que a elimina” (BLANCHOT, 2011, p. 218). A leitura então elimina os sentidos da superfície e apresenta o acolhimento da profundidade, e com a profundidade deve-se aprender a reconstituir caminhos e eliminá-los pela paixão/pluralidade.

A paixão da leitura provoca distância, “mas essa *distância*, que evoca o Sim da obra acabada, dada como feita no momento em que

se substitui ao movimento que a fez a afirmação do que ela é – distância da obra em relação a si mesma” (BLANCHOT, 2011, p. 219). A paixão da leitura percorre a distância em movimento de afirmação, estabelecendo a obra no horizonte de seu alcance e além da superficialidade, ou seja, a profundidade. Uma obra de profundidade permanece na zona de distância de si mesma, onde a leitura abraça a “relação a si mesma; em relação ao leitor, ao mundo em curso, às outras (possibilidades) – o mesmo que faz inocência da leitura fixa-lhe também preservar um tal intervalo” (BLANCHOT, 2011, p. 219). A leitura na relação de si com liberdade enseja a inocência de um ler na travessia do plural onde os caminhos são a duração do intervalo em que a leitura habita no leitor por uma possibilidade de caminhar rumo ao desconhecido, assim como Clarice desenha...

Estou à procura de um livro para ler. É um livro todo especial. Eu o imagino como a um rosto sem traços. Não lhe sei o nome nem o autor. Quem sabe, às vezes penso que estou à procura de um livro que eu mesma escreveria. Não sei. Mas faço tantas fantasias a respeito desse livro desconhecido e já tão profundamente amado. Uma das fantasias é assim: eu o estaria lendo e de súbito, a uma frase lida, com lágrimas nos olhos diria em êxtase de dor e de enfim libertação: “Mas é que eu não sabia que se pode tudo, meu Deus!” (LISPECTOR, 1999, p. 233)

Afinal! O livro desconhecido dança melodias fantásticas, um amor assim desconhecido que brota de uma entrega que se faz pela súbita descoberta da liberdade. Um amor latente a um livro sem traços, sem nome, sem tema ou autor, livre. Um livro que aspira libertação em seu íntimo. Clarice anseia um *livro desconhecido* que se transmuta em várias faces, um livro que envolva o leitor por sensações inesperadas, aquele livro que entorpece a alma e dá aos olhos lágrimas de libertação, em dizer “sim!” ao desconhecido como um convite a caminhar no por vir, vir a ser.

O livro desconhecido dança a incerteza de um amanhã, já que, ainda não escrito, promete uma viagem, singularmente desconhecida. O livro desconhecido caminha na ‘felicidade

clandestina' de Clarice, onde a menina na espera do livro desconhecido guia-se por uma "promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava" (LISPECTOR, 1998, p.6). Clarice desenvolve em sua narrativa um amor aprendiz onde salienta a esperança de um livro sem face ou corpo, um livro fora do rigor hermético de uma academia, um livro capaz de desconhecer a leitura, um livro tecido no amanhã. Na manhã seguinte a menina, o dia mal chegaria a despertar, e a promessa do livro desconhecido que diariamente aquecia o coração da menina era quebrada. O amor-aprendiz da menina imaginava a restituição da promessa de leitura ao abraçar em seu peito a tormenta da promessa que toda manhã era selada, o empréstimo do livro.

O livro desconhecido ainda sem rosto se desenha(va) no mar da imaginação da menina. "Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam" (LISPECTOR, 1998, p. 6). A menina pela promessa pertencia a ensejos tempestuosos de leitura, era a promessa de leitura, um mar a irromper desejos, ainda que latentes, desconhecidos à leitora. As ondas do desejo da menina levavam-na à incerteza, ora habitava os solos desconhecidos de uma leitura no ir e vir das marés livres de um livro sem concretude, ora sua única imagem vislumbrará a espessura grossa do livro.

A menina caminha nos rastros de esperança renovados toda manhã pelo desejo da leitura, de cor sabia as singularidades da caminhada de tanta vontade de ir, em busca do livro desconhecido tanto ensinado: "Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o" (LISPECTOR, 1998, p. 6). Um livro para viver, viver comendo, ruminando e acolhendo em sua profundidade, um livro grosso para viver a caminhar nos desvios de sua profundidade e sentidos. Um livro livre dos sentidos fixos e liberto pela paixão da leitura. A menina em sua insistência pelo desconhecido caminha mais um dia no convite falacioso da promessa e vivencia mais uma negação. O livro estava

todo tempo aí, negado à menina, na negação caminha para mais um dia, o negado livro desconhecido repousava na espera de ser lido. As caminhadas despertaram curiosidade de quem estava ao redor, o que tanto deseja tal menina e sua insistência.

A menina imaginava a leitura do livro e na sua imaginação perdia-se no tempo, quanto tempo seria necessário para a caminhada abrandar e a promessa se cumprir. “Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso” (LISPECTOR, 1998, p. 6). A caminhada ia continuar no esmero desejo de leitura, sem que o fel escorresse a felicidade ia impulsioná-la a mais um dia, mesmo que a negação a um livro desconhecido se cumprisse, as inúmeras tentativas assolavam a indignação de quem a via caminhar, e agora a menina começa a desconfiar de que sofreria mais à espera do livro.

A peregrinação perdurou mais um dia, a menina seguia na busca do livro. Ao chegar no local a negativa já estava ensaiada. A tristeza afligiu o coração da leitora e seu olhar “que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados” (LISPECTOR, 1998, p. 6). Olhos fadigados por uma promessa que não se cumpria. Um certo dia, próximo de ir embora, a curiosidade da mãe da menina, que tanto prometia o empréstimo do livro, latia. A mãe julgou infeliz a atitude da filha, assim, sentir-se no dever de quebrar a resposta ensaiada de negação e cumprir a promessa. Logo a mentira do empréstimo apareceu, foi só começar a indagar o motivo do sacrário da recusa da menina ao livro que a mãe dissera: o livro esteve sempre no repouso do lar.

A busca intermitente pela leitura apazigua-se pelo empréstimo do livro à menina, que se cumpre pela compaixão da mãe da negadora de livros. O empréstimo do livro se concretiza e a menina começa a pensar nas palavras proferidas pela mãe: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser” ... “Entendem? Valia mais do que me dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer” (LISPECTOR, 1998, p. 6). A menina ansiosa carregava em sua mão

o livro desconhecido, sem rosto ou desejo, e o abraçava-o por um amor inocente, tal amor aquecia seu coração no impulso da descoberta, cada página uma viagem por assim dizer, a descoberta sem um tempo para posse, e ainda, sem o domínio do tempo, podia ler livre da rapidez e pressa da produção. A leitura do livro desviou amor pelo desconhecido, amor esse sem pressa ou posse que conheceu lentamente pela leitura.

A menina fora do rigor do tempo podia se deliciar na leitura por seus diversos sentimentos de amor. No amor aprendiz, lê na inocência um sentimento leve da leitura, a liberdade. Livre do amor como prisão, passava a criar novos sentidos para uma jornada desconhecida. O livro desconhecido desperta sensações no íntimo da alma da menina. “Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito” (LISPECTOR, 1998, p. 7), desta forma, segurava no peito, pois o acolhia inocente, tal desejo desconhecido agora se revela no livro disposto à mão. O livro outrora desconhecido está aí para ser lido fora de um tempo administrado, tê-lo em concretude o faz menina, perde-se no tempo das emoções e linhas de fugas, mal consegue regressar a casa, mas não se importa com o tempo do regresso, sabe que regressará com o tempo de quiser, enquanto o regresso não acontece habita um tempo redescoberto do livro.

A menina pensa: “meu peito estava quente, meu coração pensativo” (LISPECTOR, 1998, p. 7). O peito estava quente, pois no coração pensativo pulsava o amor à aventura, em cada pulsação o sangue quente aquecia o coração amargurado pela promessa do empréstimo. A menina agora ansiava ler o livro com fluxo do amor pulsante das suas veias, o coração pensativo imaginava desvios novos à leitura, onde a menina dançava a possibilidade da entrega, itinerário desconhecido, virgem de posse reguladora do tempo ou de objetivo. A menina segue no livro a inocência das linhas de fuga do leitor aprendiz de um amor rizomático, onde o desejo interior da leitora-menina anseia ler sem tempo ou itinerário definido, um livro desconhecido em seus abismos e transfigurações.

Na pulsação do desejo de leitura a menina dança na liberdade do livro desconhecido. O desejo levou-a a experimentar o caminho, inúmeras vezes, na esperança de um dia encontrá-lo em sua mão, ou melhor, no repouso do coração pensativo. A menina encontrou no livro uma felicidade, “a felicidade sempre iria ser clandestina para mim” (LISPECTOR, 1998, p. 7). A felicidade do livro desconhecido à menina era pressentida. Uma ‘felicidade clandestina’ na qual a menina poderia dispor com o livro um contato sempre livre e desmedido de tempo, e fora do tempo podia vivenciar clandestinamente um contato duradouro em sua transgressão do tempo do livro e do seu próprio. A menina dança no tempo livre da melodia pulsante do livro onde baila no tempo por sua imaginação singular desconhecida. “Como demorei! Eu vivia no ar...” (LISPECTOR, 1998, p. 7). Como demorou! Vivia no livro em página e a página saboreava o caminho nas possibilidades da leitura, na devoração do livro, a menina caminha por lugares diferentes, sensações outras, sempre à espera do livro, sempre, desconhecido, resistiu.

A obra transfigura o tempo de si, pela tormenta da tempestade, sobrevive mais um dia às falsas interpretações. O dia de sobrevivência chega ao fim e a leitura agora segue o leitor no limiar de seu por vir, assim pousam os sentidos em meio ao mar, ondas que arrastam o leitor a uma profundidade geradora de abismos e transfigurações. O leitor, ao mar, mergulha em um mundo da leitura em sua renovação, já que se distancia de um sentido regulador e passar a inventar os sentidos de criação. O leitor tem o “sentimento que as obras escapam ao tempo, encontra sua origem na “distância” da obra, exprime, mascarando-o, o distanciamento que provém da presença da obra, expressa, esquecendo-o” (BLANCHOT, 2011, p 220). A distância da obra apresenta ao leitor outra possibilidade de lê-la em seu movimento, “o fato de que a obra, leitura, chega sempre pela primeira vez à presença, leitura única, sempre a primeira e sempre única”. (BLANCHOT, 2011, p. 220). O leitor lê o livro sempre em castidade e nos sentidos submerso na água nada até às superfícies para tomar fôlego, o leitor

mergulhado, precisa inclinar sua cabeça aos cumes do pensar e recobrar suas transfigurações, a fim de não morrer afogado por sentidos prematuros e superficiais, já que quem vive na superfície tem medo de arriscar se distanciar da obra, uma vez que crê que a praia é o último solo de transfiguração. Resista!

MELODIA POR VIR

A melodia poética pausa nas travessias de leitura enquanto liberdade. Nesta liberdade a educação deve experimentar uma aprender-ensinar ao ínfimo das coisas, ou seja, na coragem da “roubadora de livros” e na “felicidade clandestina” da menina de Clarice, para assim, gestar um aprender-ensinar na profundidade e incerteza dos rizomas, pois nada se aprende em gaiolas, nada se aprende preso na inércia do pensar, do tempo e do espaço, nada se aprende na repetição rotineira, nada se aprende sem liberdade, nada se aprende sem viver, nada se aprende sem experimentar.

O ensinar, no tocante da leitura, é olhar as singularidades e experimentá-las nas vivências para além das amarras, assim, aprender o valor do pôr do sol, do movimento das cachoeiras, da força do vento, das tempestades, das melodias, das transfigurações, da chuva, do mar, do pensamento. O ler leve e sensível para que possamos ir contra os regimes paralisantes ou contra maldade, para assim escapar da tirania dos que detém o poder sobre o livro e seus sentidos.

No intuito de gestar um leitor da profundidade capaz de abraçar a poesia do livro em sua alma e pela poesia criar novos sentidos de leveza à leitura, assim como, a educação. Nesse sentido, conclui-se que a leitura deveria dançar na pulsão poética da criação onde a poesia devora a objetividade da leitura e ensina o leitor a devorar os sentidos de liberdade. Leitor! Voe no sentido da liberdade e poesia e adentre em um educar e aprender liberto no limiar da singularidade, no pouso, a singularidade transfigura os espaços e tempos da leitura...

Ó leitor inocente! Ame o livre e mergulhe em suas profundezas para assim nascer um mundo imaginário tecido nos simulacros do livro, outros mundos movediços onde a (re)produção e o leitor passa a criar melodias poéticas por uma leitura. Mundo desenhado por Clarice em sua felicidade clandestina onde se aprendeu a ler na esperança de um livro desconhecido, mesmo sem rosto, sem concretude, aprendeu assim a ler na promessa por vir do mundo. Em consoante, a menina roubadora de livros lê sem saber um livro no rumor da palavra desconhecido da palavra, uma menina que aprende a ler entre os roubos de sentidos que aprende pela obra. Assim, meninas ensinam-aprendem a ler na inocência de uma leitura sem tempo ou espaço.

O ensaio desta escrita chegou ao seu pouso, ao pousar nossa tentativa agora se pauta em entrelaçar os fios que estão abertos para o conclusivo fim, todavia, não almejamos amarrar os fios na teia da razão, a teia apresentada se tece sem instaurar um fim enquanto ponto final, pelo contrário, é constante o caminhar e desenrolar dos fios, assim, caminhe a partir desse momento na liberdade de criação, e cria novas devorações. Ao caminhar pela leitura por vir a incerteza traceja o indefinido que não tentamos definir, apenas acolhemos em sua indefinição.

Destarte, pousamos nosso pensar, no ensejo que a leitura como sua dimensão por vir apresente uma desterritorialização das verdades totalizantes e descortina a leveza poética da leitura e da alma do leitor enquanto experiência salutar de outro ensinar e aprender (vida cotidiana e escolar) que reverbera um tempo e espaço outro apenas habitado pela leitura em seu estado por vir.

Destarte, pousamos nosso pensar no ensejo de uma leitura poética ainda por vir onde o leitor possa gestar no seu contato com o leitor travessias entre texto-leitor. Sendo assim, capaz de desterritorializar as verdades totalizantes da leitura e experimentar uma na leveza poética criadora de novas sensações e sentidos. Novos sentidos da leitura, quiçá, a educação, para que o leitor em seu íntimo possa experimentar uma outra forma ensinar e aprender

(vida cotidiana e escolar) onde os sentidos fugiam o rigor hermético de uma sociedade que somente limita-se a um tempo e espaço da produção, todavia pela poesia o leitor agora pode habitar uma leitura no limiar da fruição e criação.

LETRAS E POESIAS...

BLANCHOT, Maurice. **A parte de fogo**. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

_____. **O Espaço Literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O Livro Por vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMG Martins Fontes, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio Janeiro: Rocco, 1998.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradutores Adail Sobral... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Editora Intrínseca, 2011.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE”

Anaquel Gonçalves Albuquerque¹

INTRODUÇÃO

Às vezes recebemos presentes inusitados, que nos levam a uma ampla reflexão. Pois bem, foi esta a situação que me motivou a escrever o artigo em relevo. Ao conhecer um profundo admirador da área de Educação fui presenteada com uma obra que se tornou um clássico na literatura infanto-juvenil. Trata-se do livro “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. A partir desta leitura tornou-se ainda mais explícita a concepção de que a exploração dos contos e histórias no ambiente escolar pode oferecer novos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e morais que certamente contribuirão para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, ao nos reportamos à escola como espaço de formação para a cidadania, pretende-se contribuir para a prática de ações mais participativas, democráticas e solidárias, criando condições para a superação de valores e costumes arraigados, que tanto têm

¹ Mestre em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Especialista em Gênero e Diversidade (UERJ), Educação de Jovens e Adultos (UFF) e Gestão Escolar (UFF). Graduada em Pedagogia (UERJ). Atuando como Apoio à Direção da Escola Municipal Deputado Hilton Gama, pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e como Mediadora de Apoio ao Professor, pelo Consórcio CEDERJ. E mail: anaquelalbuquerque@gmail.com

contribuído para a perpetuação das desigualdades sociais existentes em nosso meio.

Acreditamos que a função da escola não é somente promover a aquisição de conteúdos necessários para as demais etapas da vida escolar ou inserção no mercado de trabalho, mas que consiste em estabelecer condições que possibilitem aos estudantes participar da vida em sociedade de forma crítica e autônoma, configurando assim o exercício da cidadania. Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo fomentar a reflexão sobre a temática cidadania, enfatizando a sua respectiva importância no sentido de que este assunto seja trabalhado de maneira mais incisiva no espaço escolar. Para isto utilizou-se de pesquisa bibliográfica como metodologia, mediante a coleta de dados em livros e artigos, bem como recorreu-se à obra de Saint-Exupéry como fio condutor da temática trabalhada. Destaca-se ainda que em nenhum momento há a busca no sentido de esgotar as possibilidades de estudo, mas de fazer apontamentos que propiciem a reflexão sobre a importância da função que o professor ocupa no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

CONSTRUINDO VALORES NO ESPAÇO ESCOLAR: UM EXERCÍCIO PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a escola deve articular práticas que possibilitem ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la. Desta forma, o convívio escolar se apresenta como um fator determinante para a aprendizagem de valores e atitudes, oportunizando aos alunos a consciência de seus direitos e deveres, a criticidade e a tomada de decisões.

Compreende-se por cidadania um termo atrelado à vida em sociedade, estando ainda relacionado à condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego). Por meio destes direitos

espera-se que o cidadão desenvolva todas as suas potencialidades e participe de forma ativa e consciente na sociedade. Entretanto Santos (apud BRZEZINSKI; SANTOS, 2015) destaca que embora o conceito de cidadania seja um dos mais abordados nos dias atuais, também se expressa como um dos mais negligenciados. Neste aspecto somos levados a perceber que situações de desigualdade, exclusão e lutas por direitos sempre estiveram presentes na história da humanidade, desafiando o cidadão no que tange à própria sobrevivência.

Sobre isto, Padilha (2010) ressalta que a escola caracteriza um espaço privilegiado de tomada de consciência e transformação social, ressaltando a importância desta instituição no sentido de disseminar práticas que venham a contribuir para a melhoria do convívio social. Lipman (1990) enfatiza as palavras do autor, citando que uma pessoa se constitui pelas normas e valores adquiridos ao longo deste convívio, deixando clara a importância de que sejam trabalhados no espaço escolar aspectos importantes para a formação integral do indivíduo, como valores éticos e morais, a fim de que se alcance a tão sonhada cidadania.

Surge então a importância da educação, enquanto “direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações” (CURY, 2002). De acordo com as palavras do autor torna-se explícito que sem educação não pode haver cidadania e que esse direito social necessita de fato ser assegurado à população, assim como preconiza a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao declarar em seu artigo 2º que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Educar para a cidadania tem sido dos temas mais abordados na atualidade, mas é preciso compreender que este conceito está relacionado à “realização democrática de uma sociedade,

compartilhada por todos os indivíduos a ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida.” (CORREA, 1999, p.217) Acrescenta-se que o conceito de cidadania acabou tornando-se “uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio no qual podem tanto caber os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos.” (GADOTTI, 2010, p.67)

Assim, torna-se necessário que o espaço escolar promova situações favoráveis de convívio uns com os outros, que desenvolva práticas de respeito e solidariedade, bem como oportunize a liberdade de expôr ideias e opiniões sem que o indivíduo se sinta coibido ou constrangido por este ato. Desta forma a escola estará contribuindo para o exercício da cidadania, que representa “a possibilidade do falar, expressar sentimentos, vontades, ideias e conhecimentos, sejam eles formais ou informais.” (SILVA, 2003, p.99)

De acordo com vários estudiosos trabalhar com histórias no espaço escolar é um importante instrumento de aprendizagem, por estimular a criatividade, imaginação, senso crítico, formação de valores e conceitos, proporcionando assim o envolvimento social e afetivo do indivíduo, através da exploração da cultura e diversidade existente em nosso meio. Malha Tahan (1996, p.24) reafirma esta importância, ao citar que “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.”

Partindo então da premissa que a escola é um espaço estratégico para o desenvolvimento de valores éticos e morais, com foco na formação para a cidadania, pautamo-nos na concepção de Freire (2008) que destaca o papel da leitura como instrumento de transformação e conscientização dos indivíduos e apresentamos a seguir uma breve análise de trechos da obra “O Pequeno Príncipe” que podem ser utilizadas como suporte didático-pedagógico na

sala de aula, visando contribuir para a formação de valores no espaço escolar por meio da reflexão e para o exercício da cidadania.

“O PEQUENO PRÍNCIPE”: UMA OBRA REPLETA DE ENSINAMENTOS

Para Villardi (1999) a formação do leitor crítico e consciente deve ser feita de forma prazerosa, apresentando o ato de ler como algo que não se resume ao cumprimento de um dever, mas num espaço privilegiado de reflexão sobre o mundo ou até mesmo afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega sob a perspectiva da realidade ou até mesmo da fantasia. Assim, o contato com a leitura literária, além de ser prazeroso, pode proporcionar a compreensão do que acontece ao redor, na interpretação de fatos ou poder decisório.

Conhecida pela vasta riqueza de “lições morais”, a obra de Saint-Exupéry envolve temas importantes como gratidão, esperança e relações interpessoais, estabelecendo também uma crítica quanto à importância que é dada aos valores materiais. A narrativa conta a história de um piloto cujo avião sofre uma pane e cai no deserto do Saara. Lá ele encontra o personagem O Pequeno Príncipe, um menino que após deixar seu asteroide, realiza uma viagem por vários planetas até chegar à Terra e conhecer o aviador. Inicia-se então uma forte amizade entre eles, na qual o menino lhe pede desenhos, conta suas aventuras e o faz compreender importantes ensinamentos sobre a vida.

Apesar de ser uma obra que nos leva a refletir sobre a vida a partir das coisas simples, com trechos ou pensamentos do autor geralmente utilizados para proporcionar desafios, “O Pequeno Príncipe” também caracteriza uma forma de estimular a aquisição do conhecimento, pois assim como nos é apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a inserção da leitura no ambiente escolar traz como pontos favoráveis a ampliação da visão de mundo, bem como o estímulo e desejo de realização de outras leituras. Possibilita-se também vivenciar emoções e sentimentos,

proporcionando a ampliação do conhecimento, compreendendo a relação entre o que falamos e escrevemos, bem como favorecendo na produção textual. Sobre isto, Coelho (2000) contribui para esta compreensão, destacando que a finalidade da literatura é o entretenimento, a instrução e a educação.

Abramovich (2006) destaca que ouvir histórias desenvolve o potencial crítico das crianças e contribui para a capacidade de memória e concentração, sendo ainda um ato que estreita os vínculos entre professores e alunos, influenciando diretamente no processo ensino-aprendizagem. Realizando, então, uma breve reflexão sobre os ensinamentos contidos na obra de Saint-Exupéry, nos utilizaremos de alguns trechos do livro para abordar a importância de se trabalhar valores e afetividade no espaço escolar, visando a formação integral do indivíduo.

Já nas primeiras páginas da obra “O Pequeno Príncipe” temos o relato de um menino que aos seis anos de idade visualizou a ilustração de uma jiboia engolindo um animal e ao reproduzi-la, não se fez compreendido pelos adultos, que o aconselharam a deixar os desenhos de lado e se dedicar ao estudo da Geografia, História, Matemática e Gramática (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.10). Segundo o próprio narrador, ali se deu a desistência no que se refere aos desenhos. Trazendo esta história para a realidade escolar, podemos verificar o grande quantitativo de alunos que abandonam os estudos ou são vítimas de contínuas repetições de série, devido às dificuldades de aprendizagem encontradas ao longo do ano letivo. Ou seja: a falta de motivação pode constituir um fator desencadeador da desistência. Neste aspecto, a motivação pode ser compreendida como um fator essencial para que o conhecimento seja adquirido, sendo “o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação” (BOCK, 1999, p.121). Ao motivar os alunos, estamos contribuindo para que se desenvolvam o senso de competência, de auto-estima, de autonomia e auto-realização. Assim, a afetividade apresenta-se também como uma ferramenta de grande valia na prática docente,

não se limitando ao carinho físico, mas se desenvolvendo em forma de elogios superficiais, em ouvir o aluno, em dar importância às suas ideias. (LUCK E CARNEIRO, 1983). Ao se sentir acolhido, o indivíduo passa a confiar no professor, sem receio sobre a própria fala e certo de que obterá a ajuda que espera, sendo este um fator que influencia diretamente a aprendizagem e o estimula a prosseguir.

Mais adiante, a obra ratifica a importância da motivação ao narrar o pedido do Pequeno Príncipe ao aviador, para que este desenhasse um carneirinho. A recusa se deu de forma imediata, sob a alegação de que ele (o aviador) não sabia desenhar. Ainda assim, o menino insistiu no pedido, não tendo outro jeito a não ser atendê-lo (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.15). Com um olhar atento para a mensagem expressa neste pequeno relato, percebe-se o quanto nos apropriamos no que nos dizem. Se alguém diz que você não consegue fazer algo, estas palavras podem ocasionar a desistência no que se refere à realização de novas tentativas e até mesmo o alcance do êxito em si. Eis então a importância do educador no despertar destes indivíduos para o fato de que é possível atingir objetivos. Para esta finalidade os professores precisam ser dinâmicos e desenvolver práticas cotidianas que proporcionem o desenvolvimento da autoestima do estudante, pois a frustração afetiva conduz à falta de adaptação social e solidão, produzindo ainda sentimentos de inferioridade, fraqueza e desamparo. Mas quando as necessidades de auto realização são supridas, torna-se possível a cada pessoa identificar o próprio potencial e fomenta-se o desejo de ir de encontro àquilo que se deseja, sem medo de fracassar. Expressa-se então a importância da interação grupal no processo de fortalecimento da auto-estima do aluno, a convivência solidária e a visão de mundo que ele constrói, pois estas relações devem ser próximas e intensas o suficiente para possibilitar trocas favoráveis no âmbito da aprendizagem. (RAASCH, 2014, p.14)

O ato de criar vínculos também é algo trabalhado na obra, estando relacionado ao ato de cativar. Segundo a obra, o ato de cativar está interligado ao sentimento de necessidade um do outro

(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.96). Reafirma-se então a importância dos valores afetivos numa relação. Assim, as escolas deveriam se preocupar mais com este aspecto, porque se apresenta como um fator que condiciona comportamentos, caráter e desenvolvimento cognitivo. Sobre isto, Souza (1970) aborda que o professor pode, em sua atuação, transformar as condições negativas através das experiências positivas que proporcionar, levando os alunos a vencerem suas dificuldades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.46) reforçam esta compreensão, fazendo referência ao currículo como um instrumento facilitador do diálogo, que favorece nos atos de respeitar e se fazer ser respeitado, escutar e ser escutado, reivindicar direitos e cumprir deveres, de maneira que a dimensão afetiva denota sua relevância, devendo estar inserida em todas as etapas da aprendizagem escolar.

Mais adiante a obra nos traz uma importante reflexão sobre o que fazemos com o nosso tempo e quais as prioridades que estabelecemos em nosso cotidiano no que se refere às relações interpessoais, ao citar que “as pessoas já não têm tempo de conhecer nada. Preferem comprar tudo pronto nas lojas. Como não existem lojas que vendem amigos, as pessoas não têm mais amigos. (...)” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.99). Segundo Oliva-Augusto (2002) “o tempo social dominante de uma sociedade é aquele que lhe permite cumprir os atos necessários para a produção dos meios que garantem sua sobrevivência, possibilitando a criação, manifestação, realização e atualização de seus valores fundamentais.” Desta forma, a que ou a quem temos dedicado o nosso tempo? Arelado a esta utilização do tempo, acrescentamos a importância dos sentimentos na nossa vida diária, por meio da contribuição de Maturana (2002), que cita que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como tal. Surge então o questionamento sobre como as escolas interferem nestas relações entre os indivíduos. Se contribuem para aproximar as pessoas umas das outras por meio de atividades de grupo que as possibilite pensar, ouvir o outro, expõe suas ideias e também se fazer ser respeito em suas concepções ou se as ações realizadas no

espaço escolar acabam por propiciar o isolamento dos indivíduos. Cabe também a reflexão sobre esta dura realidade.

Outra questão que merece destaque se dá no discernimento entre a importância do “ser” ao invés do “ter”. Em uma de suas falas o Pequeno Príncipe afirma que somente as crianças sabem o que querem, pois “são capazes de perder tempo cuidando de uma boneca de trapos, e isso é tão importante para elas que, se alguém tira delas a boneca, elas choram...” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 103). Robbins (1992) destaca que geralmente os valores influenciam nas atitudes e no comportamento dos indivíduos. E Rokeach (1981, p. 130) acrescenta que “valor é um determinante de atitudes, tanto quanto de comportamento”. Assim, dada a importância dos valores no convívio social, como contribuir para que os indivíduos compreendam que os seres humanos são diferentes uns dos outros, em termos de execução de determinadas tarefas, e também na manifestação de sua vontade de fazer as coisas? Como suscitar o respeito entre os indivíduos no espaço escolar, atentando para a diversidade nele existente? Apresenta-se, então, a importância do desenvolvimento dos valores éticos e morais, que certamente se estenderão ao longo de toda a vida.

Enfim, as páginas seguintes da obra “O Pequeno Príncipe” continuam suscitando a reflexão, enfatizando a importância da reciprocidade, da necessidade do respeito e valorização do próximo e de como os valores se fazem presentes em todo o tempo nos mais distintos espaços. Desta forma, a formação dos alunos para a cidadania é um processo que vai além da sala de aula, sendo um processo contínuo. Todavia a prática docente pode contribuir para esta formação, levando as pessoas a perceberem sua importância na vida do outro, suas responsabilidades diante do mundo e os aspectos necessários para desenvolver essas práticas no decorrer da vida. Ao se trabalhar com valores como base para o desenvolvimento da cidadania possibilita-se que além da melhoria das relações interpessoais, cada indivíduo perceba que seus direitos serão garantidos a partir do cumprimento dos deveres dos outros e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para a cidadania pode ser promovida pela escola por meio da vivência de valores como a tolerância, o respeito ao próximo, a cooperação e a ajuda mútua. Neste intuito, apresenta-se o uso da literatura infanto-juvenil, por meio da obra “O Pequeno Príncipe”, como proposta para o desenvolvimento desta prática nas escolas.

Além do uso de metodologias diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre os problemas existentes, sugerimos também um novo olhar sobre o papel da escola, no sentido de verificar que a formação para a cidadania representa um dos maiores desafios na contemporaneidade e que se torna necessário oferecer experiências variadas que preparem nossos alunos para a vida e sociedade. É importante destacar que a qualidade das relações estabelecidas no espaço escolar é de fundamental importância nesse processo, pois “na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir nos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Neste sentido, pode-se supor que no momento de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos” (TASSONI, 2000, p. 3).

Ao escrever o presente artigo me veio à memória uma recordação da qual jamais poderia esquecer: sempre tive por hábito contar histórias para a minha filha. Este processo iniciou-se já no ventre, durante o período de gravidez e estendeu-se ao longo de toda a infância e adolescência, mas um fato me chamou atenção: quando esta tinha apenas 2 anos e estava na creche, era comum manusear os livros da instituição e tentar decifrar as histórias nele contidas, tomando pra si a atenção as crianças da sua faixa etária e “arrancando” o sorriso destas, ainda que não soubesse ler ou até mesmo compreender todas as ilustrações visualizadas. Compreendi que este era um momento de prazer e como tal deveria ser estimulado, afinal os benefícios desta prática já estavam

se estendendo ao convívio social e isto sempre é favorável no desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Neste intuito, ressalta-se a influência da literatura infanto-juvenil no processo de formação para a cidadania, ciente de que a reflexão sobre situações que a princípio ocorrem no reino da fantasia podem vir a contribuir para mudanças na realidade vivenciada por cada um de nós. Trata-se de compreender que no âmbito escolar o uso de histórias pode tornar-se um trabalho interdisciplinar, estabelecendo elo entre as variadas disciplinas que compõem o currículo e levando à reflexão sobre a importância de valores afetivos, éticos e morais para o desenvolvimento de nossas práticas cotidianas, visando a formação para a cidadania e cabendo ao professor estimular esta aprendizagem e apropriação de saberes.

Assim, a partir do que foi apresentado, esperamos ter contribuído para refletir que a educação tem como uma de suas finalidades a construção da cidadania e para isto torna-se necessária uma base forte de valores a serem construídos e estimulados no espaço escolar, possibilitando que cada sujeito reconheça os seus direitos e a respectiva importância do cumprimento dos deveres.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- BOCK, Ana M. Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 Agosto de 2019.

BRZEZINSKI, I.; SANTOS, C. A. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: LiberLivro, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teorias, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREA, Darcisio. **A construção da cidadania: reflexões históricas-políticas**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

CURY, C.R.J. O direito à educação: uma atuação do gestor educacional na escola. 2002. Disponível em: <http://escolade gestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em 05 de Setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LUCK, Heloísa; CARNEIRO, Dorothei Gomes. **Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação**. Petrópolis: RJ, 1983.

MATURANA, Humberto R. ZÖLLER, Gerda Verden. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

OLIVA-AUGUSTO, Maria Helena. Tempo, indivíduo e vida social. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v.54, n.2, p.30-33, Oct. 2002. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252002000200025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de Agosto de 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. ANTUNES, Angela. **Educação cidadã: Educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

RAASCH, Leida. A motivação do aluno para a aprendizagem. Disponível em: https://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/artigos_e_textos/motivação/motivação%20do%20aluno.pdf. Acesso em 05 de Setembro de 2019.

ROBBINS, S. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1992.

ROKEACH, Milton. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança.** Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SILVA, Denise Dorneles. **Práticas educativas com arte dramática: o sonho e o medo na construção da autonomia.** Rio Grande do Sul: Balaio Digital, 2003.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpyo, 1970.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Anais da Reunião Anual da ANPED, 2000.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/ Duya Editora. 1999.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E EXPERIÊNCIA DOCENTE: ENTRE DUAS CULTURAS E TRÊS LÍNGUAS

Lorena Del Carmen Esparza Paillao¹

Tania Regina De Souza Romero²

INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido no Grupo de Pesquisa Identidade do Professor de Línguas (IDOLIN), se concentra em excertos de uma narrativa autobiográfica de uma das autoras, pesquisadora de nacionalidade chilena, residente no Brasil há 20 anos, professora de Inglês e Espanhol. Destaca-se que este estudo assume relevância porque, conforme postulam autores como Souza (2016) e Valverde (2014), por exemplo, a experiência de aprendizagem de um professor pode influenciar no modo que ele desenvolve suas aulas. Assim, as aulas são potencialmente uma consequência de como os professores concebem o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo esse enfoque, ter uma explicação ou interpretação de como línguas adicionais são aprendidas e ensinadas abre a possibilidade de mudanças pequenas ou parciais no agir docente, mas que podem levar a mudanças de abordagem mais profundas, contribuindo, assim, para uma permanente auto-avaliação e reflexão. Uma ferramenta para essa reflexão são as narrativas autobiográficas.

¹Graduada em Letras Inglês (PUC/Chile); Especialista e Mestre em Educação (UFLA). Professora do Departamento De Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Lavras.

² Tania Regina de Souza Romero é professora na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Lavras. Doutora em Linguística Aplicada, pós-doutora em Educação, pesquisa na área de formação de professores, identidade do docente de línguas e linguística sistêmico-funcional.

Partindo-se, portanto, do rememorar de experiências de aprendizagem, os objetivos específicos deste trabalho são: i) identificar na narrativa autobiográfica as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem das línguas inglês e português por uma falante nativa de espanhol; e ii) refletir sobre os significados construídos dessas aprendizagens levados para as práticas pedagógicas da professora-pesquisadora de línguas.

Deve-se indicar que, conforme lembra Paiva (2014), existe uma tendência por parte de literatura da área para o uso da expressão aquisição de segunda língua (ASL), porém, neste capítulo opta-se pela expressão língua adicional, conforme argumentado por Schlatter e Garcez (2009, 2012). Ao optarem por língua adicional, a fim de evitar a problemática envolvida com os termos estrangeira, L2 ou segunda língua, os dois autores afirmam que o inglês e o espanhol, por exemplo, “fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128).

Tendo feito esse esclarecimento inicial, seguimos para estabelecer as bases teóricas que direcionam nosso prisma de interpretação: o papel da narrativa na formação do docente de línguas, o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, levando-se inicialmente em conta a distinção entre aprendizagem e aquisição, o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas adicionais e estratégias de aprendizagem que auxiliam o desenvolvimento da autonomia. Na sequência, explicitamos a metodologia do estudo para, então, discutirmos o corpus gerado por meio de narrativa autobiográfica. Fechamos o capítulo com algumas reflexões que julgamos relevantes para a área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para discutir o tema central, circunscrevemos-nos no papel das narrativas autobiográficas na formação de docentes, ensino-aprendizagem de línguas adicionais pertinentes a este estudo,

conceito de autonomia na experiência de aprendizagem do professor de línguas estrangeiras, e estratégias de aprendizagem como forma de adquirir autonomia.

Narrativas Autobiográficas na Formação Docente

A utilização de histórias de vida e do método autobiográfico ganharam impulso como instrumento e método de pesquisa na formação de professores na década de 1990 (Bueno, 2006) e, desde então, ocuparam um lugar proeminente para o seu reconhecido potencial de reflexão e transformação para professores em pré-serviço e em serviço (Romero, 2008), e que, segundo a mesma autora, a análise das narrativas autobiográficas possuem o poder de constituir o sujeito professor, e contribuir para a formação de professores, (Romero, 2010). Nesse contexto, a abordagem biográfica, de acordo com Souza (2010), permite ao sujeito se perceber como autor de sua trajetória de formação por meio de uma retrospectiva de mergulho interior em sua história de vida.

Para Galvão (2002), a narrativa é uma representação simbólica de uma sequência de eventos conectados entre si por um determinado assunto e relacionados pelo tempo. Mas, potencialmente, informações nas narrativas (auto) biográficas e suas possibilidades de interpretações podem levar a entender e lidar com diferentes aspectos da formação docente, relacionando-os à experiência profissional e pessoal. Portanto, a escrita (auto) biográfica por meio de narrativas de docentes evidencia-se como uma possibilidade fecunda de pesquisa para a compreensão de trajetórias profissionais dos professores. Constitui-se, portanto, em instrumento de especial pertinência para a investigação e reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas adicionais.

Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais

Considerando que este estudo trata de aprendizagem de duas línguas em contextos de aprendizagem diferentes, é crucial

acentuarmos *a priori* a distinção entre aquisição e aprendizagem. Para Santos Gargallo (2010), a aquisição de uma língua adicional é um processo inconsciente, que se desenvolve na comunidade linguística da língua meta, mediante a interação com os falantes nativos. Por outro lado, a aprendizagem de uma língua adicional é um processo consciente e guiado, que se desenvolve dentro da sala de aula mediante atividades que focalizam o uso e reflexão da língua como um sistema.

Contribuindo para a questão de aquisição da língua adicional, Martín Martín (2004) afirma que muitos fatores estão envolvidos nessa aprendizagem, mas salienta três grandes grupos:

- (a) Fatores externos ao indivíduo - entrada, relacionamento com o meio, contexto e situação de aprendizagem, etc.-; esses fatores são a primeira causa de variabilidade quanto ao ritmo de aprendizagem e o grau de aproximação da fala nativa que pode ser alcançada; (b) fatores internos: língua materna, conhecimento do mundo, conhecimento linguístico; e (c) fatores individuais: idade, personalidade, inteligência, etc. (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 268)³ (Tradução nossa)

Discorrendo sobre o exposto, Paiva (2014) entende que os fatores externos seriam o meio social e o insumo linguístico com o que o aprendiz tem contato, isto é, as condições sociais que influenciam as oportunidades que esse aprendiz terá para ouvir e falar a língua adicional, e a atitude que terá em relação a ela. Nesse mesmo sentido, Paiva (2014, p. 144) refere-se à língua(gem) como um sistema dinâmico que se adapta a circunstâncias comunicativas; que contém elementos bio-cognitivo-sócio-

³ (a) Factores externos al individuo – input, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje, etc.-; estos factores son la primera causa de variabilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla del nativo que pueda alcanzarse; (b) factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico; y (c) factores individuales: edad, personalidad, inteligencia, etc. (Martín Martín, 2004, p. 268) (Tradução nossa)

histórico-culturais e políticos, ou seja, uma ferramenta para pensar e agir em sociedade. Assim, a língua não se forma apenas de estruturas gramaticais; deve haver uma atitude tanto do aprendiz quanto do professor para que o processo de aquisição ou aprendizagem seja bem sucedido.

No tocante a essa atitude crítica do professor de línguas adicionais, Celani (2008) ensina que o professor de línguas precisa ter uma visão clara de que a linguagem e a aprendizagem se desenvolvem em interações socioculturais, e que o ensino não deve se basear apenas em modelos teóricos, e sim na prática, por isso se faz relevante que o professor reflita o seu próprio processo de aprendizagem de línguas para poder direcionar suas práticas pedagógicas no ensino de línguas adicionais.

Dessa forma, reiteramos que o professor deve estar em constante mediação entre teoria e prática e, além disso, incluir a transdisciplinaridade⁴ e os valores da cultura estrangeira inerentes à aprendizagem para garantir um aluno emancipado e autônomo da sua própria aprendizagem. Posto que o aluno está em constante aprendizagem, o professor não deve ser o monopolizador do conhecimento, como argumenta Volpi (2008, p. 134), o professor “deve atender as funções sociais mais abrangentes”.

Tanto o processo de aquisição quanto o de aprendizagem de uma língua adicional dependerá de diversas variáveis e circunstâncias. Pode ser um processo complexo, que demanda tempo e dedicação para que se realize. Assim, resulta de especial interesse, principalmente para o docente de línguas adicionais, entender o processo de aprendizagem de outras línguas para que possa estender o conhecimento advindo desse estudo para sua prática pedagógica

⁴ O paradigma transdisciplinar concebe os indivíduos, a sociedade e a natureza como complementares e interdependentes. (DA SILVA, S. B., DE SOUZA, M. d. A. A., ZACCHI, V. J., 2018, p. 74)

Leffa (2012) relembra que historicamente tem existido uma busca por práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino de línguas que funcionariam em todos os contextos. Todavia, essa visão não leva em conta a concepção de língua como um “objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392). Assim, podemos deduzir que a língua era ensinada de forma descontextualizada e atrelada a situações imediatas em sala de aula, com diálogos ou leituras com pouca ou nenhuma relação com a realidade dos aprendizes, ou seja, as aulas eram organizadas ao redor de regras gramaticais e o texto servia apenas para que essas regras fossem ilustradas, sem qualquer contextualização.

Leffa acrescenta que existiu, antes da sistematização do ensino de línguas, um período sem método de ensino. Na sequência, surgiram variados métodos, tais como: Método da Tradução e da Gramática, Método Direto, Método Áudio-lingual, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response, Abordagem Comunicativa, entre outros.

O que teve mais impacto no contexto formal da aprendizagem, avalia o autor, foi o Método de Tradução, fortemente criticado até nossos dias uma vez que enfatizava léxico e sintaxe, sem visar habilidade comunicativa. Diametralmente oposto é o Método da Abordagem Comunicativa, alardeado no final da década de 1970, em que se acentuava o uso prático da língua. Leffa (2012) pontua que com a abordagem comunicativa o léxico e a sintaxe de uma língua não eram estudados como um fim em si mesmos, representando a realidade ao redor, mas utilizados de forma contextualizada e adequada a situações comunicativas para transformar essa realidade.

Segundo o mesmo autor, o ensino de línguas na contemporaneidade é determinado por estratégias diversificadas que envolvem o aluno e sua realidade social, professor, contexto, valorizando a outra cultura e a própria.

Dentre os modelos, hipóteses e teorias referentes ao processo de aprendizagem de línguas adicionais, conforme tematizados por

Paiva (2014), destacamos três: o Modelo da Aculturação, a Hipótese do Output ou da Lingualização e a teoria Sociocultural vygotskiana. O Modelo da Aculturação volta-se especificamente para a aquisição da língua em contexto natural, isto é, quando não há sistematização formal, instrucional, própria da que ocorre em escolas. Elaborado principalmente por Schumann no final da década de 1970, esse modelo enumera nove fatores identificados como influenciadores do processo de aquisição são: social, afetivo, personalidade, cognitivo, biológico, aptidão, pessoal, instrucional e insumo linguístico (Schumann, 1976). Destaque é dado, todavia, para os fatores social e afetivo, denominados de aculturação, uma vez que integra o aprendiz ao grupo da língua alvo social e psicologicamente. Na mesma direção, Nicolaidese e Magno e Silva (2017) entendem que os aprendizes almejam se sentir pertencentes a um novo grupo de convivência, independente do que eles enfrentem nesse processo. Assim, pode-se apreender que discriminação ou valorização do aprendiz na comunidade em que pretende se inserir podem afetar o processo, dando lugar a uma mudança de papéis, e, portanto, de identidade que influenciariam a aquisição ou aprendizagem.

A Hipótese do Output ou da Lingualização, por sua vez, salienta a importância de input compreensível, negociação de sentidos e testagem de hipóteses, acompanhados de reflexão sobre a língua alvo. O diálogo colaborativo assume, então, papel preponderante, uma vez que favorece a reflexão sobre a linguagem que os participantes produzem.

Swain (2000, 2005) advoga que as complicações linguísticas são tratadas por meio de diferentes formas de busca, tais como, dicionários, gramáticas, ajuda dos colegas e professores; erros são corrigidos por *feedback*. Enfatiza ainda o, usado para a construção de conhecimento, favorecendo a reflexão sobre a linguagem que os participantes produzem (metalinguagem), levando possivelmente à aquisição ou à aprendizagem da língua adicional.

Outra teoria de grande influência no estudo do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais é a Sociocultural,

delineada pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1978), segundo a qual a linguagem é a principal ferramenta de mediação, e está ligada ao contexto histórico e social em que o aprendiz está inserido. Nesse mesmo viés, Nicolaides e Magno e Silva (2017) reafirmam que a aprendizagem é mediada, e que a interação do aprendiz se articula entre artefatos materiais e simbólicos, tais como pessoas, livros, dicionários, língua etc, visando a construir aprendizagem e aquisição da língua adicional.

Em síntese, aquisição e aprendizagem de língua adicional estão relacionadas a um processo de mudanças, abrangendo desenvolvimento de autonomia e transformações identitárias. Além disso, o ambiente deve ser adequado para práticas sociais de linguagem, seja em práticas reais seja em práticas imaginadas.

Autonomia na aprendizagem de línguas adicionais.

Tomar controle sobre a própria aprendizagem, habilidades, responsabilidade, capacidade, atitude, disposição para aprender, identificar estratégias de aprendizagem, são termos chave para garantir autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, de acordo com Velázquez, Pérez e Parra (2016). Corroboramos com a posição dos autores sobre a importância de uma formação de alunos pautada nos princípios da autonomia, que "Implica a capacidade dos alunos de desenvolver seus próprios conhecimentos, usá-los intencionalmente e transferir o que aprenderam para outros contextos relacionados ao exercício da profissão" (Velázquez, Pérez e Parra, 2016, p.86). (Tradução nossa)⁵

De acordo com estudos, a autonomia pode se desenvolver em sala de aula ou fora de contextos educacionais formais. Segundo Moura Filho (2012), deve-se destacar, em ambos os casos

⁵ Implica la capacidad de los estudiantes para elaborar sus propios conocimientos, utilizarlos intencionalmente y transferir lo aprendido a otros contextos relacionados con el ejercicio de la profesión (Velázquez, Pérez e Parra, 2016, p. 86) (Tradução nossa)

autonomia não significa total independência, mas uma condição de interdependências. Em geral, autonomia surge quando o aprendiz assume a responsabilidade sobre sua aprendizagem. Segundo o autor, o professor assumiria a tarefa de instrumentalizar devidamente o aprendiz para que ele consiga lidar com problemas ou dificuldades no processo de aprender. Isso evidencia a relevância de ajuda de pares e/ou professores na condução para a autonomia; assim, mais que um ato individual, é um ato social. Para Moura Filho (2012), esse caráter social envolve fatores de interação, negociação e colaboração, altamente relevantes ao sucesso dos aprendizes. Por isso a autonomia não é fixa nem estável, uma vez que muda de acordo as transformações dos agentes envolvidos e dos contextos em que os diferentes sujeitos estão inseridos.

Nesse viés, Paiva (2012) se refere à autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, mas que também é afetivo, já que envolve capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação do processo, dentro ou fora da sala de aula. Conforme acrescenta Benson (2017), a aprendizagem se dá em um contexto mediado social e culturalmente. Daí atualmente muitos autores, em consonância com teorias socioculturais, preferirem o termo agência.

Para desenvolver a aprendizagem de línguas, o aprendiz lança mão de estratégias de aprendizagem, nosso próximo ponto de interesse.

Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Antes de discorrer sobre as estratégias de aprendizagem de línguas propriamente, é relevante definir a expressão estratégias de aprendizagem em que nos apoiamos. Elas são um conjunto de planejamentos que possibilitam ao aluno desenvolver ações, elaborar atitudes, tomar decisões que visam ao sucesso da aprendizagem. (Oxford, 1990; Figliolini, 2004).

Para Nicolaides e Magno e Silva (2017), as estratégias estão associadas à autonomia do aprendiz, que estão submetidas a diferentes fatores, tais como o estado emocional do sujeito. As autoras salientam que as emoções, os sentimentos, e o humor podem condicionar comportamentos e influenciar a aquisição ou a aprendizagem de uma segunda língua. O mesmo ocorre com a ansiedade, que geralmente está relacionada ao medo que a pessoa tem de falhar de alguma forma, seja em interação com os pares, seja em uma tarefa, seja em um teste. Na mesma linha, de acordo com Aragão (2011), há variados estudos em relação a fatores afetivos, como a ansiedade e a motivação, fatores que causam efeitos nos resultados de aprendizagem. Segundo o autor, sentimentos e emoções são partes inerentes à aprendizagem de línguas, uma vez que constituem nossa visão de mundo, intermedeiam ações sociais e podem levar à autoconsciência.

Para auxiliar os alunos nesse sentido, Nicolaides e Magno e Silva (2017) sugerem que, além de ensinar e melhorar aspectos formais da língua, o professor deve encorajá-los a ser autônomos, fazê-los acreditar que são capazes de atuar em um mundo socialmente construído, outorgar oportunidades e ajudá-los a criar estratégias de aprendizagem para alcançar sua autonomia sociocultural.

O sistema de categorização de estratégias utilizado e discutido atualmente por expoentes da área, como as autoras citadas acima, é ainda o que foi elaborado por Oxford na década de 1990. A educadora americana classifica as estratégias de aprendizagem de línguas em dois grandes grupos, as estratégias diretas e indiretas, subdivididas em seis subgrupos que estão conectados entre si. No âmbito das estratégias diretas, tem-se: a) memória, relacionada ao armazenamento da informação; b) cognitivas, que são estratégias mentais que envolvem raciocínio e análise por parte do aprendiz; c) estratégias de compensação, que dizem respeito à superação de lacunas de conhecimento para dar continuidade à comunicação. No âmbito das subcategorias das estratégias indiretas estão: a) estratégias metacognitivas que envolvem planejamento voluntário;

b) estratégias afetivas, que lidam com sentimentos e o alcance da autoconfiança; c) Estratégias sociais, que se relacionam ao aumento de interação com a língua alvo e seus falantes.

Oxford (1990) enfatiza as estratégias, nem sempre são observáveis e tornam-se mais conscientes à medida que o aprendiz as usa, embora o objetivo final seja que o aprendiz as utilize automaticamente. Acrescenta ainda que considera que a criação e a adaptação das estratégias depende de uma variedade de fatores, tais como, estágio de aprendizagem, idade, gênero, nacionalidade, estilo de aprendizagem, personalidade, motivação e os objetivos da aprendizagem do novo idioma, aptidão, atitude, proficiência na segunda língua.

METODOLOGIA

O suporte metodológico em que este estudo se baseia é dado pela abordagem biográfica e narrativa, modelo de pesquisa qualitativa por sua natureza interpretativa, porque aborda o concreto, o específico, o cotidiano e o indivíduo aplicado ao campo de educação, segundo o qual "o conhecimento e a análise da experiência humana assumem todo o seu significado quando aborda à luz do significado subjetivo que possui "(VALVERDE; CECILIA, 2014, p. 225).

Nesse contexto, este trabalho está situado na pesquisa qualitativa por sua natureza interpretativa, porque aborda o concreto, o específico, o cotidiano e o indivíduo, justamente o foco das narrativas autobiográficas, que desvelam uma realidade social vivenciada.

A narrativa autobiográfica que se configura como o corpus desta pesquisa foi escrita em português durante 15 dias como parte do desenvolvimento do meu projeto de pesquisa do mestrado, vinculado ao Projeto de Identidade do Professor de Línguas. Após a redação do texto, foram criadas categorias temáticas

Neste trabalho, são tratados os processos de aprendizagem da língua Inglesa em uma universidade no Chile, em contexto formal

durante minha formação inicial, e da língua Portuguesa no Brasil em contexto informal, no período inicial de minha mudança para esse país, após formada. Depois da produção das narrativas, selecionamos excertos da autobiografia que especificamente enfocassem as estratégias de aprendizagem utilizadas, as quais serão analisadas à luz das teorias anteriormente resenhadas.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, discutimos excertos da narrativa autobiográfica referentes à aprendizagem de língua inglesa em contexto formal primeiramente e depois enfocamos o processo de aquisição de português que decorreu informalmente, quando a narradora estava vivendo no Brasil.

Análise dos excertos sobre a aprendizagem da língua inglesa

Destacamos inicialmente um excerto que ilustra uma estratégia de aprendizagem mediado por artefatos materiais:

Não foi nada fácil estudar numa época sem computadores, sem internet, sem acesso a materiais didáticos, o que lembro sim que havia constantemente workshops das editoras como McMillan, Oxford, Cambridge, entre outras, nos quais aprendíamos sobre didática e ganhávamos algum material.

Algo que me ajudou a ter confiança para me atrever a falar inglês, foi um rádio gravador que meu pai me deu para escutar as fitas cassete da época, no qual eu gravava minhas leituras em voz alta. Quando me escutava achava lindo e parecia outra pessoa falando. Comecei a ler mais em voz alta, e participava mais nas aulas de conversação.

Os excertos acima vão ao encontro dos argumentos de Paiva (2014), segundo os quais o aprendiz não só aprende na interação com outros, mas também com outros artefatos semióticos. Nesse mesmo viés, Nicolaides e Magno e Silva (2017) salientam que aprendizagem é mediada e que a interação do aprendiz se articula entre artefatos materiais e simbólicos, tais como pessoas, livros,

língua etc, visando a construir aprendizagem e aquisição da língua adicional.

A autonomia aqui se dá na adequação da estratégia e na auto avaliação, no momento de escutar a própria voz gravada, o que converge com as colocações de Nicolaides e Magno e Silva (2017), que sustentam que o aprendiz desenvolve uma autonomia técnica, baseada no estímulo positivo, quando ele desenvolve habilidades para ser independente em situações de aprendizagem. Note-se, ainda, que a narradora faz referência à busca de estratégias de aprendizagem adequadas à situação, buscando alternativas para monitoração da própria aprendizagem. É possível inferir, então, que as estratégias aqui utilizadas são metacognitivas, isto é, relacionam-se ao planejamento de como aprender e à avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo também podem ter co-ocorrido estratégias afetivas, posto que o fato de escutar a própria voz diminuiu a ansiedade e incentivou a participação nas aulas de conversação.

Outro excerto que merece destaque no processo de análise por enfatizar a busca de resolução frente a complicações linguísticas é:

Cada vez que procurava o significado de uma palavra no dicionário fazia um ponto ao lado da palavra, os pontos indicavam a quantidade de vezes que havia procurado o significado. Quando contava muitos pontos, me dizia: não posso procurar esta palavra novamente, e me ordenava a memorizá-la nesse instante. Às vezes isso dava certo, não voltava a procurar seu significado.

Havia avaliações de conteúdo das apostilas, na qual cada disciplina tinha sua própria apostila, apenas a Língua Inglesa tinha um livro adotado, o HEADWAY; era obrigatório estar sempre com a nossa “bíblia” na mochila, este era o Oxford Dictionary, Advanced, Inglês/ Inglês. Mas isto de procurar o significado em inglês e não a tradução me ajudou muito a aprender outras palavras e a pensar em inglês.

No trecho supracitado, há uma tendência do uso dos dicionários como estratégia. Tem-se, assim, estratégias de memória, como a criação de associações mentais, aplicação de imagens e som das palavras. Interessante ainda observar que a obrigação de se estar sempre com um dicionário, o que era pedido

pela universidade, ao que se pode inferir, leva-nos a entender que não há um incentivo para que significados sejam deduzidos pelo contexto de uso, embora esse uso, ao que sugere o excerto, seja um livro didático, com exposição controlada da língua alvo em situações sociais. Ocorre, portanto, que há pouco envolvimento e interação com fatores externos, como o meio social. Dessa forma, restringem-se fatores considerados capitais por Martín Martín (2004) e Paiva (2014) para a aprendizagem da língua alvo. A falta de contato com esses fatores externos parece ser compensado com estratégias de memória adotadas pela aprendiz.

O excerto a seguir foi elucidativo por evidenciar tanto a estratégia de memória quando a dimensão emocional e afetiva que perpassa o processo de aprendizagem de língua adicional:

Ao início, eu estudava vocabulário fazendo a tradução das palavras em listas de vocabulário. Mais tarde não queria traduzir mais, e sim escrevia o significado ou sinônimos em inglês, junto com a fonética da palavra entre colchetes, o que me ajudou a falar melhor e me sentir mais confiante no speaking (Conversação).

Não gostava da conversação, creio que por que era uma pessoa muito tímida, e muito exigente comigo, não queria errar, por isso gostava mais de gramática, e fazer exercícios, escrever em inglês me ajudava muito para depois falar mais facilmente porque lembrava das frases que escrevia com suas estruturas.

O relato acima remete às elaborações de Paiva (2012) que se refere à autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, mas que também é afetivo. Observo aqui a tomada de decisão, atitude e desejo da aprendiz de não traduzir mais para a língua materna e sim aprender sinônimos e/ou significado e fonética na língua adicional. Deve-se acrescentar aqui que esse estágio aconteceu nos anos mais avançados do curso, reforça a observação de Moura Filho (2012), que sustenta que a autonomia não é fixa nem estável, mas muda de acordo com as transformações dos agentes envolvidos e dos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

As estratégias aqui encontradas vão ao encontro da categorização original de Oxford: memória, quando o estudo de

sons é mencionado; cognitiva, quando se faz análises e se pratica; de compensação, quando se busca superação de limitações na fala e escrita; metacognitiva, quando é feito planejamento da própria aprendizagem; afetiva, quando se procura diminuir a ansiedade, com encorajamento para a aprendizagem para alcançar mais confiança.

Os seguintes excertos, porém, demonstram que o aprendiz pode experienciar momentos de caos:

Enquanto tentava aprender a língua inglesa no meu país, que não é um país de fala inglesa, além de me sentir “fora de contexto”, isto é, em um contexto imaginado, me sentia discriminada por ter descendência indígena, o que dificultava ainda mais a aprendizagem, já que tinha que demonstrar que seria capaz de aprender tanto quanto, ou mais, que os outros colegas não indígenas.

O “Listening” (Compreensão auditiva) para mim sempre foi uma tortura, porque escutávamos o áudio duas vezes sem saber o tema, logo passavam a prova com muitas perguntas de compreensão, tinha certeza que havia escutado uma coisa, mas era outra, eu entendia tudo diferente, não sei por que. Talvez porque não tinha tempo para praticar em casa, desde a primeira avaliação de listening, fiquei com trauma, tirei uma nota baixa, e isso me decepcionava de mim mesma. (...) o que me incomodava era que tudo era avaliado através de notas. Nada era pelo prazer de fazer. Os professores demasiados exigentes e sérios. Comecei a odiar o Inglês! Foram vários momentos muito difíceis, críticos, de sofrimento.

Podemos perceber no percurso analítico desse trecho a pontuação de Paiva (2012), para quem no processo de aprendizagem podem existir períodos de inércia e períodos de criatividade, os sujeitos podem passar por um momento de caos que chega a um limite e logo volta ao equilíbrio. O medo, o desejo e a confiança (ou a falta desta) aparecem como fatores que podem interferir no grau de autonomia. Nesse caso específico, o caos quase levou a autobiografada à desistência do curso. Retomando Nicolaides e Magno e Silva (2017), podemos igualmente lembrar que aprendizes podem se sentir discriminados ou valorizados, podendo assim mudar seus papéis e identidade no processo de aquisição ou aprendizagem.

Nesse trecho particularmente, pode-se ver um sentimento negativo de não pertencimento à comunidade imaginada, já que eram poucas as oportunidades de interagir com falantes nativos, o que era ainda agravado pelo fato da discriminação em decorrência da origem indígena. Além do mais, a avaliação de “listening” parece se pautar por entendimento de itens lexicais ou gramaticais isoladamente, uma vez que, ao que se apreende, o contexto não era antecipado e o propósito do ato de entender o que estava sendo ouvido somente era dado a posteriori. Com tais diferenças em relação a situações sociais, cria-se maior dificuldades para a aprendizagem, no entender dos educadores discutidos, como Martín Martín (2004), Paiva (2014), Celani (2008), Volpi (2008), Leffa (2012) e Paiva (2014).

Os excertos referentes ao processo de aprendizagem de língua inglesa em contexto formal, dos quais aqui temos uma mostra representativa, portanto, acentuam o distanciamento da prática social. Essa característica pode ser compreensível em país em que, como o nosso, a língua alvo não é de fácil acesso, principalmente em uma época pré-internet. Não são surpreendentes, conseqüentemente, as dificuldades enfrentadas pela estudante de línguas. Mesmo assim, percebe-se na metodologia de ensino uma visão de linguagem distanciada da realidade dos alunos e de situações próprias do contexto social verídico, sem contextualização, ligadas ao imediatismo da sala de aula, priorizando o sistema da língua.

Análise dos excertos sobre a aprendizagem da língua portuguesa

Nesta seção, fazemos a discussão sobre os excertos da aprendizagem de língua portuguesa em contexto informal / natural.

Os excertos que mereceram nossa atenção por serem opostos aos apresentados anteriormente foram os seguintes:

Estar no país onde se fala a língua adicional, é mais rápido e mais agradável de aprender. Escutar as pessoas o tempo todo, poder confirmar acertos e erros, ver arredor que tudo está escrito na língua que estamos aprendendo facilita a aprendizagem. Aprende-se expressões idiomáticas que não se aprendem em cursos formais. O sotaque, a entonação, etc.

Me sentia valorizada quando cheguei ao novo país, as pessoas se interessavam pela minha cultura, faziam perguntas, me diziam que eu “era diferente”. Tornei-me uma professora respeitada, reconhecida em outro país.

(..) o que me ajudou muito foram duas coisas: pedir aos próprios alunos (que eram universitários) que me corrigissem e repetissem mais devagar certas palavras.

Os excertos acima dão testemunho que a aprendizagem em contexto natural, isto é, em que se fala a língua que se quer aprender, se torna mais rápido, e agradável porque coloca o aprendiz em interação com os falantes nativos. Essa afirmação está em consonância com as pontuações feitas por Nicolaidis e Magno e Silva (2017), que enfatizam a existência de aprendizes que se sentem marginalizados e outros altamente valorizados quando imersos na comunidade. Por outro lado, também vemos pontos de encontro nas elaborações Martin Martín (2008), Celani (2008) e Paiva (2014). Há convergência, ainda, com Gargallo (2010), no que tange a aquisição de uma língua adicional ser um processo inconsciente, desenvolvida mediante a interação com os falantes nativos.

Em complementação, também vemos ponto de encontro com as elaborações de Swain (2000), calcadas na perspectiva vygotskiana, segundo as quais o diálogo colaborativo é parte integrante da construção de conhecimento. Nessa perspectiva, as estratégias utilizadas se assemelharam a de uma criança na aquisição da sua língua materna, como mencionou Paiva (2014). A narradora, ao ter dificuldades quando interagiu com um brasileiro, utiliza diversos mecanismos para poder se comunicar. Em termos de autonomia, podemos inferir que os caminhos tomados para controlar a aprendizagem são escolhidos conscientemente. As estratégias aqui são claramente sociais, já que se faz perguntas aos interlocutores, ou seja, busca-se cooperação e empatia.

Outro excerto relevante trata da aculturação:

A barreira entre as línguas foi, de longe, a mais difícil de ser superada, mas uma vez aprendida me senti mais confiante e capaz. Sabia que iria ter muito tempo para aprender, sem pressa.

A princípio, quando me falavam e perguntavam algo respondia em inglês, era automático, pois era a segunda língua até então. Não conseguia pensar em outra língua. Mas, logo comecei a relacionar as palavras e a gramática com o espanhol, isso me facilitou aprender o português.

O excerto supracitado apresenta uma relação com a teoria de aculturação porque, como explicita Yokota (2005), comporta variáveis sociais e afetivas que podem afetar o grau de aculturação. A similaridade entre as línguas parece facilitar o aprendizado da língua alvo. Vemos pontos de encontro com uma das variáveis sociais, o tempo de residência, com a menção de a narradora estar ciente de ‘ter tempo para aprender’. As estratégias identificadas são as previstas por Oxford mais uma vez: sociais, quando se procura a cooperação com os outros; afetivas, pois o “tempo” para aprender leva à diminuição da ansiedade; metacognitivas, quando há planejamento da aprendizagem; cognitivas, ao associar-se o conteúdo novo com o já conhecido. Nesse excerto especificamente, deduzimos que as estratégias não se dividem exatamente em categorias separadas, pois uma estratégia pode congrega várias categorias.

Um excerto pertinente no processo de análise por evidenciar que as estratégias de aprendizagem podem congrega várias categorias foi:

Uma das regras que tentei foi a seguinte: as palavras em português praça, prato, perigo, entre outras são em espanhol: plaza, plato, peligro, havia uma regra ali, a letra r passa a ser l em espanhol. Serviu para algumas palavras, mas não para outras. Assim, comecei a dizer “praca”, e porque escutava as pessoas dizerem “praca”, ou brusa, bicicleta, etc., (as que em espanhol são placa, blusa e bicicleta) mas estas eu não as falava porque me pareciam erradas e “feias”, e as havia escutado corretamente. Quando dava o endereço da minha sala de aula eu falava: onde tem uma “praca” com meu nome, que erro! Mas ninguém me corrigia. Só percebia que falava errado pelas expressões de surpresa ou um olhar diferente das pessoas, ou risos. Daí eu

perguntava para as outras pessoas e alunos: “é assim que se fala?” Confirmando meus acertos e meus erros.

Podemos observar a tentativa de criar regras, que pode ter relação com uma estratégia cognitiva, uma vez que se busca por regularidade para facilitar a produção linguística. Ao mesmo tempo, nos parece haver compensação, para buscar regularidade na nova língua que traz semelhanças com a língua materna. A testagem das hipóteses levantadas eram feitas no contexto de uso facilmente acessível, considerando a imersão na língua e cultura alvo. Tem-se, conseqüentemente, o contexto ideal discutido pelos educadores previamente resenhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as perguntas de pesquisa, vemos que os dados sugerem uma diferença marcada entre as estratégias utilizadas pela aprendiz no contexto formal de aprendizagem, em comparação ao contexto informal de aquisição. Nesse último são recorrentes as estratégias de cunho social, uma vez que o contexto as favorecia. Resultaram, assim, maiores lembranças de facilidade no processo de inserção na nova língua. Na primeira experiência, com o inglês, o afastamento da prática social parece levar a um processo penoso e mais demorado.

Embora os resultados tenham sido previsíveis, a identificação de estratégias e rememoração dos episódios marcantes de ambos os processos, com línguas e naturezas diferentes são de alta valia para a reflexão do professor de línguas.

Estudar os próprios processos de aprendizagem/aquisição de línguas adicionais significou passar por grandes momentos reflexão, pontilhados por congruências, contradições, entendimento, que induzem a perceber que um professor deve estar ciente tanto das multifacetadas e complexas identidades que compõem a sala de aula, quanto das demandas dos alunos, e assim poder auxilia-los a serem protagonistas do seu mundo.

Ao encerrar as discussões aqui propostas, consideramos de suma importância que o professor observe e estimule em sala de aula estratégias de aprendizagem variadas, enfatize as sociais e contribua para o desenvolvimento da autonomia.

Ressaltamos, ainda, a relevância de se criar um ambiente, no qual o aluno tenha oportunidade de usar a língua estudada para propósitos comunicativos, levando em consideração que é importante estimular sentimentos positivos, isto é, uma boa interação com o professor e colegas. Entendemos que isso pode levar aprendizes a se responsabilizem pela sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, aprenderem mais efetivamente.

Faz-se evidente neste estudo, que a afetividade é um fator relevante no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua adicional, posto que estar no país onde se fala a língua adicional é mais rápido e mais agradável de aprender. Escutar as pessoas o tempo todo, poder confirmar acertos e erros, ver arredor que tudo está escrito na língua que estamos aprendendo facilita a aprendizagem.

Reiteramos, ainda, que o conhecimento prévio de outras línguas pode influenciar a aquisição de uma outra, principalmente, quando a língua materna (ou não) é semelhante, o aprendiz busca as semelhanças para facilitar o processo, gerando autoconfiança até lograr autonomia na aprendizagem.

Concluimos que deve haver um trabalho de conscientização de que os processos de ensino-aprendizagem são interdependentes e que podem ser bem-sucedidos por meio da colaboração e interação de professor, alunos e ambiente dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011.
- BARKHUIZEN, G. (ed.) **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. 2017.

BENSON, B. **Teacher Autonomy and Teacher Agency**. In: BARKHUIZEN, G. (ed.) **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge. 2017.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e a profissão docente: (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BRUNO, F. A. T. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de Línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlo: Claraluz, 2005. 160 p.

CELANI, M.A.A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 426p. 2008.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (org.) **Pesquisas em linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: UNESP Editora, p. 109-129, 2004.

DA SILVA, S. B.; DE SOUZA, M. D. A. A.; ZACCHI, V. J. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 20, n. 1, 2018.

FERREIRA, M.C.F.D.; C.L.Reichmann;; T.R.S. Romero (eds.) **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores. 2016.

FIGLIOLINI, M. C. R. **A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de letras**. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (org.) **Pesquisas em linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: UNESP Editora, p. 109-129, 2004.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação**. Artigo apresentado na Conferência Internacional de Investigação em Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, em 5 e 6 de dezembro de 2002.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710 Data de acesso: 03 mar. 2019.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MARTÍN MARTÍN, J. **La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes**. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MOURA FILHO, A. C. L. et al. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 253-283, 2009.

NICOLAIDE, C., MAGNO e SILVA, W. (Orgs.) **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e., et al. **Autonomia e complexidade**. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2012.

ROMERO T.R.S. (ORG). **Autobiografia na (re) construção de identidades de professores de línguas: O olhar crítico reflexivo**. Coleção novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 3. Campinas, SP, Brasil: Pontes editores, 2010.

ROMERO T.R.S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. Universidade de Taubaté. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

SANTOS GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola:** aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola.** In: **Referencial curricular:** Lições do Rio Grande. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

SCHUMANN, J. H. Second language acquisition: The pidginization hypothesis. **Language learning**, v. 26, n. 2, p. 391-408, 1976.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar–mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

SOUZA, E. C. de. **Profissionalização, Fabricação de Identidade e Trabalho Docente:** Alguns Apontamentos Teóricos. In: FERREIRA, M.C.F.D.; C.L. REICHMANN; T.R.S. ROMERO (eds.) **Construções Identitárias de Professores de Línguas.** Campinas: Pontes Editores. 2016.

SWAIN, M. **The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through Collaborative Dialogue.** 2000. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. 2005. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALVERDE, C.; CECILIA, R. Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. **Andamios**, volumen 11, número 24, enero-abril, p. 215-234, 2014.

VELÁZQUEZ, R. Y.; PÉREZ, S. A.; PARRA R. J. Los Niveles de Autonomía en el Aprendizaje del Profesor en Formación de Lenguas Extranjeras. **Revista Didasc@lia: D&E.** Publicación cooperada entre CEDUT-Las Tunas y CEdeG-Granma, CUBA. 2016.

VOLPI, M. T. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente.** In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 426p. 2008.

VYGOTSKY, L. **Mind in society:** The development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England. 1978.

YOKOTA, R. **Aquisição / aprendizagem de línguas estrangeiras:** aspectos teóricos. In: BRUNO, F. A. T. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de Línguas estrangeiras:** reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005. 160 p.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS POSSIBILIDADES INTEGRATIVAS E LÚDICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE PAULA FREITAS - PARANÁ

Ana Laís Montipó¹

Roseli Vergopolan²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, possui características peculiares e é preciso entender e valorizar a cultura que cada criança traz consigo, sua maneira de sentir, pensar e agir. E assim, buscar possibilidades integrativas para melhor desenvolver as atividades educacionais e de interação.

O ensino e aprendizado de uma criança deve ser de maneira afetiva, integral e progressiva, é preciso ainda, que ocorra de forma prazerosa e ao mesmo tempo, sistematizada. Neste sentido, nota-se a relevante importância de se compreender, ao certo cada singularidade dos educandos na Educação Básica.

Nesse estudo apresentamos o lúdico como um forte instrumento para se promover a integração no espaço educativo e cooperar no desenvolvimento cognitivo da criança, afinal, por meio

¹ Licencianda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná Campus União da Vitória. E-mail: analaismontipo11@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos da Criança (UMINHO-PT). Mestre em Educação (UTP). Pedagoga. Bióloga. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais. Professora dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br.

dele é possível desenvolver atividades concretas e estimulantes que contemplem os conteúdos a serem trabalhados na fase de inserção dos educandos nos anos finais do Ensino Fundamental. Etapa essa que a criança ainda possui muitas dificuldades de compreender a logística do espaço escolar, principalmente quando se trata das disciplinas escolares onde há um professor que leciona o conteúdo específico. Além de promover o desenvolvimento do pensamento, da sociabilidade, das competências e habilidades, ou seja, desenvolver integralmente o educando.

O espaço escolar proporciona à criança a interpretação do mundo ao seu redor e apropriação de conhecimentos históricos e a socialização. É por meio dele, que a criança começa a compreender as situações que lhes são impostas pela realidade em que estão inseridas e que constrói possibilidades acerca da realidade em que vive. Conforme Freire (1996) assegura, o ato de ensinar não é apenas transferir os conhecimentos já existentes, mas construí-los e/ou oportunizar essa criação. Assim, percebe-se que abordagens educativas articuladas à brincadeira são importantes para o ensino e aprendizagem de crianças.

O procedimento metodológico adotado na presente pesquisa teve como base o estudo teórico bibliográfico, que segundo Tavares (2016), Simionato (2016), Soares (2016) e Pinheiro (2016), é baseada em literaturas já publicadas, como exemplo em livros, dissertações ou teses relacionadas com o tema e objetivo da pesquisa.

A pesquisa contou também com o método dialético e qualitativo. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 101): “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Compreende-se, portanto, que a dialética é uma abordagem adequada para se adotar, afinal, tudo está em constante mudança. De acordo com Minayo (1994, p. 15):

[...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo

da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

Percebe-se que por meio do método qualitativo se pode alcançar os objetivos de forma mais dinâmica e ampla, caracterizando assim, os resultados mais precisos e abrangentes.

A pesquisa foi realizada por meio da pesquisa de campo, que segundo Gil (2002, p.129):

Embora existam procedimentos comuns a todos os estudos de campo, não há como definir a priori as etapas a serem seguidas em todas as pesquisas dessa natureza. Isso porque a especificidade de cada estudo de campo acaba por ditar seus próprios procedimentos.

Entende-se então que, a pesquisa de campo possibilita uma aproximação com o que se pretende analisar, além, de oportunizar novos conhecimentos.

Para tal, foram aplicados questionários com alguns profissionais da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental do Município de Paula Freitas, em uma escola da rede estadual do referido município. Questionários, segundo Chizzotti (2005), consistem em um conjunto de questões, que tem como objetivo, suscitar uma resposta por escrito das pessoas informantes, referente ao tema abordado. Neles, foram abordadas questões referentes à integração e à ludicidade que os professores da rede municipal de Paula Freitas utilizam em suas aulas do Ensino Fundamental, para coleta e análise de dados.

Dentro dessas perspectivas esse texto se estrutura em: introdução, e compreender as aproximações históricas, conceituais e teóricas da Escola do Campo no Ensino Fundamental. Na sequência discute-se a realidade do acolhimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola de Campo e para finalizar são trazidas algumas possibilidades lúdicas para

contribuir na integração e no ensino e aprendizagem dessas importantes etapas da Educação Básica.

ESCOLA DO CAMPO E O ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS, CONCEITUAIS E TEÓRICAS

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino da Educação Básica que vem se concretizando em todo o Brasil, pensada por meio de uma ação conjunta do governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como um resgate histórico, uma vez que os sujeitos do campo não tinham o direito de uma educação de qualidade.

A etapa do Ensino Fundamental, possibilita uma proposta metodológica e sistemática nas salas de aula, que desenvolvem e promovem a criação, autonomia e o protagonismo dos educandos. De acordo com Brasil (2012, p. 45):

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações.

Atualmente, a Escola do Campo tem conquistado espaço e atenção no âmbito político, que por sua vez, tem como objetivo garantir o acesso à educação e qualificar os professores, adaptar os currículos e reorganizar os espaços e tempos escolares, contribuindo para a permanência dos educandos.

De acordo com Almeida, Antonio e Zanella (2008, p.58):

A relação entre movimentos sociais e educação do campo auxilia na percepção dos sujeitos do campo brasileiro, que são diferentes, por exemplo, dos camponeses do século XIX, ou como aqueles que já

estão umbilicalmente ligados à terra. No Brasil, o caráter excludente e desigual da questão agrária, constitui um sujeito camponês, em alguns casos, desvinculado da terra, ou pela violenta expropriação ou ainda pela ausência de condições de vida nela. Os sujeitos do campo não são mais somente agricultores de longa data fixados no campo, mas também desempregados em grandes centros urbanos, trabalhadores fabris, de serviços terceirizados, bóias-frias, expulsos de seu “contexto original”. Essas pessoas, somadas àqueles que engrossam as estatísticas “urbanas” de municípios predominantemente rurais (como são a maioria dos municípios paranaenses) são os sujeitos do campo, mesmo que, na maioria das vezes, eles mesmos não se identifiquem como tais.

Historicamente, os sujeitos do campo, foram muitas vezes expulsos de seu contexto original, e o dever da educação na atualidade, é reparar de alguma forma, essa desapropriação educacional que ocorreu no passado, oportunizando o acesso e a permanência na escola.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006, p. 26): “Um desafio está posto à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”. Portanto, compreende-se que a educação do campo possui um desafio ainda maior, o de interpretar, valorizar e agregar a cultura dos povos do campo, nos diversos conteúdos escolares.

Os sujeitos do campo possuem suas particularidades em seu modo de pensar, sentir e agir, para tanto, a Educação do Campo necessita compreender essas singularidades e desenvolver práticas pedagógicas para alcançar os objetivos traçados.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), os conteúdos desenvolvidos nas escolas devem ser acima de tudo, conteúdos culturais, pois são eles que fazem a escola ter um sentido na construção de conhecimentos e formação dos educandos. Os saberes escolares podem se correlacionar entre os saberes da experiência trazidos pelos alunos, os saberes trazidos

pelos professores e os saberes específicos de cada área do conhecimento.

O sujeito do campo, em harmonia com Freire (1981, p. 26): “não devem ser considerados como ‘vasilhas’ vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação”. Compreende-se, portanto, que os educandos devem fazer parte de sua própria aquisição de conhecimentos, não apenas meros receptores do saber.

Tal qual Freire (1981) afirma, desenvolver metodologias integrativas, com a participação do educando, auxilia para que eles mesmos possam analisar sua realidade e expressar, em seu discurso, os resultados de sua própria reflexão. Assim, estimulando os sujeitos do campo a expor suas observações, suas dúvidas e críticas. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo:

Cabe à escola valorizar as indagações feitas pelas crianças e seu aprofundamento, para que ocorra apropriação e produção de novos conhecimentos. A fim de que os alunos continuem a questionar a respeito do mundo, da vida, da sua história etc., é preciso que o professor seja um inquiridor nas aulas. “Ir a campo no campo” pode ser um lema para pesquisa. O importante é que o professor planeje o que será pesquisado, para que os alunos não fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam todos os dias. (PARANÁ, 2006, p. 50-51)

Dessa maneira, é possível desenvolver a consciência crítica dos educandos, estimulando sua autonomia, seus conhecimentos e interação, mas isso pode-se constituir apenas por meio da práxis na escola.

A Educação do Campo, deve possuir em suas práticas pedagógicas, meios de integração da realidade do educando com os conhecimentos específicos e gerais, para que os sujeitos do campo se sintam contextualizados dentro da sala de aula.

Consoante com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

A valorização do campo nas propostas educacionais depende de cada um de nós. E os nós do campo são desvelados na pesquisa como fundamento da prática pedagógica. Os nós do campo podem ser desvelados na gestão democrática da escola e da educação pública. Os nós da escola pública podem ser compreendidos mediante a atitude coletiva de indagação sobre a trajetória da institucionalização dos tempos escolares e da escola como lugar de aquisição de conhecimentos. A superação de uma realidade pressupõe conhecimento e apreensão dos elementos que a compõem, portanto, capacidade de argumentação. (PARANÁ, 2006, p. 50-51)

Portanto, compreende-se que as propostas educacionais e suas metodologias dependem diretamente de como o educador vem sendo formado e orientado a planejar suas metodologias valorizando as singularidades do educando do campo, além de relacionar a realidade e a escola.

A LDB de 1996, reconhece a diversidade sociocultural, possibilitando a adequação escolar, considerando nos conteúdos e na metodologia desenvolvida, os processos próprios de aprendizado do educando e o que é específico do campo. Permite também, a organização escolar própria e a adequação do calendário escolar, para que dessa forma, os estudantes não sejam prejudicados.

Afinal, o educando da Escola do Campo, carrega em suas particularidades, diferenças significativas, das dos alunos da rede urbana. Para tanto, a escola deve estar envolvida em uma procura incessante por metodologias e práticas pedagógicas, que alcancem de maneira objetiva a construção de conhecimentos dos estudantes da Educação do Campo.

A INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADE DE UMA ESCOLA DE CAMPO

O acolhimento dos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental, como em qualquer etapa da Educação Básica, deve ocorrer de forma dinamizada e contextualizada. Dessa maneira, o estudante compreenderá de forma gradativa os conteúdos, além de ser mais estimulante se aprender em um ambiente em que as atividades transcorram desse modo.

Segundo Brasil (2012), na etapa do Ensino Fundamental, o educando vai compreendendo e assumindo a condição de um sujeito de direitos, as crianças começam a perceber o motivo das transformações culturais, sociais, emocionais e corporais pelas quais passam. Junto a isso, procuram referências para sua formação de valores e estratégias.

De acordo com Coutinho (2007, p. 12):

Os modos de vida contemporâneos demandam que o professor execute a função de problematizador das práticas em que os alunos e suas famílias encontram-se enredados. Daí a necessidade de o professor assumir uma postura de pesquisador, orientando, promovendo e estimulando a discussão dos conteúdos, em vez de simplesmente apresentá-los aos alunos como verdades absolutas.

A escola e o educador podem possibilitar aos alunos, atividades que facilitem a compreensão de conhecimentos acerca dos conteúdos que lhes são apresentados, pois assim, o educando sente-se ainda mais atraído pelos diferentes saberes, tanto na Escola Urbana quanto na Escola do Campo. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais. (PARANÁ, 2006, p.50-51)

Compreende-se que a Escola do Campo possui, historicamente, uma relevante busca por igualdade no âmbito educacional e social, e para tanto, na atualidade isso deve permanecer, de modo que os educadores dessa rede, manifestem interesse por uma constante busca por aprofundamentos históricos e contextuais, para que desse modo, alcancem o intrínseco mundo de seus alunos.

A pesquisa de campo deste estudo ocorreu no município de Paula Freitas, no Colégio Estadual do Campo João de Lara, com alguns profissionais da área da educação, em qual as questões investigaram como são desenvolvidas as atividades de integração na Escola do Campo, na transição dos Anos Iniciais para os anos Finais do Ensino Fundamental.

O município de Paula Freitas era conhecido por “Estácios”, devido à existência de um porto fluvial às margens do rio Iguaçu, conhecido como “Porto dos Estácios”. Em 26 de fevereiro de 1905, foi inaugurada uma Estação Ferroviária, com o nome de Paula Freitas, em homenagem ao engenheiro civil, Dr. Antônio de Paula Freitas, especialista em estrada de ferro.

De acordo com dados do IBGE, o município passou de Estácios para Paula Freitas, em 20 de outubro de 1938, alterado pelo decreto-lei estadual n.º 7573.

Paula Freitas, segundo dados do IBGE (2018), tem uma população de 5.842 pessoas atualmente. Há seis escolas municipais, que atendem cerca de 1.259 crianças, sendo três de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental e duas estaduais, sendo uma delas, Escola do Campo.

O Colégio Estadual do Campo João de Lara - Ensino Fundamental e Médio, situa-se no bairro Rondinha, Rodovia PR 153, Nº 480. Foi fundado em 1964, obra realizada pelo então Governo Ney Braga.

Inicialmente funcionava de forma multiseriada, em uma pequena estrutura, onde o professor realizava todas as funções que a escola exigia, como direção, orientação, serviços gerais, e docência. Seu primeiro nome foi Escola Isolada Rocha Pombo, mais tarde passou a ser chamada de Casa Escolar João de Lara em homenagem ao doador do terreno, João de Lara Sobrinho.

O Colégio Estadual do Campo João de Lara, passou a ser do campo a partir do ano de 2010, conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e denomina-se como escola pública e rural, e desenvolve atividades no período matutino e vespertino. Seu prédio é também utilizado pela Escola Municipal Professor Paulo Ider Hermann. O Colégio juntamente com a Escola, contam com água e energia elétrica da rede pública e coleta de lixo periódica. Além de possuir uma ampla estrutura física, sala de professores, quadra de esportes coberta, biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos, entre outros.

Neste ano de 2018, o Colégio atende 230 alunos do Ensino Fundamental e Médio e no seu quadro de professores há 40 docentes. A pesquisa foi realizada com dez profissionais do Colégio Estadual do Campo João de Lara, sendo oito professoras(es), uma diretora e um secretário.

Entre os dez participantes da pesquisa, seis estudaram em uma Escola do Campo, nove são efetivos e um é PSS, trabalham como docentes entre quatro e trinta anos e destes, apenas dois possuem Pós-graduação em Educação do Campo.

Os participantes da pesquisa responderam um questionário com cinco questões, sendo uma fechada e quatro abertas acerca do tema abordado. Para a análise dos dados, foram intitulados com a letra P.

A primeira questão foi elaborada pensando em refletir sobre a metodologia lúdica no cotidiano escolar: A metodologia lúdica é importante e necessária no cotidiano escolar do campo?

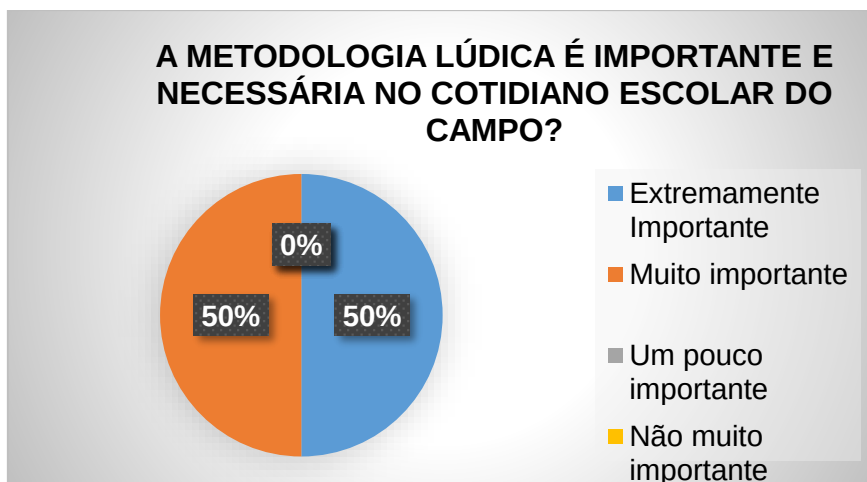


Gráfico 1: Resposta dos profissionais da área em relação à metodologia lúdica

Fonte: Elaboração própria (2018)

Percebe-se que os profissionais pesquisados compreendem a metodologia lúdica como importante, mas nem todos acreditam ser de extrema relevância oportunizar esses momentos no cotidiano escolar do campo.

A segunda questão analisa as dificuldades encontradas em relação aos educandos: Quais são as dificuldades encontradas em relação aos estudantes que adentram nos anos finais do Ensino Fundamental?

SUJEITO PESQUISADO	RESPOSTAS
P1	Maturidade. Entender que eles devem ser autônomos, devem ter atitude. Relacionar o conhecimento com a sua vida.
P2	No primeiro momento a se localizar no tempo e espaço que são diferentes dos que eles já estavam habituados.
P3	Adequação à grade curricular da escola, bem como organização dos alunos em relação às mudanças/adaptações no 6º ano (fase de transição).
P4	As diferenças em relação aos anos iniciais quanto à organização das aulas, inclusão de novas disciplinas.
P5	A adaptação dos alunos ao número maior de professores e disciplinas.
P6	Muitos educandos não conseguem relacionar os conteúdos com a realidade do campo.
P7	Interpretação de textos. Falta de atenção/interesse.
P8	Adaptação de troca de muitos professores no mesmo dia.
P9	Estudantes desmotivados, com dificuldades de aprendizagem.
P10	O interesse em realmente estudar. Ter responsabilidade com as atividades propostas na sala de aula.

Quadro 1: Resposta dos profissionais da área em relação às dificuldades encontradas.

Fonte: Elaboração própria (2018)

Quanto à essa questão, compreende-se que as dificuldades encontradas no âmbito escolar do campo, variam entre adaptação, interesse e maturidade, sendo a mais destacada a adequação ao currículo escolar diferenciado do Ensino Fundamental I, por possuir mais aulas e diferentes professores.

A terceira questão contempla sobre o planejamento das aulas: Existe algum documento ou formação continuada que possa

contribuir em seu planejamento e trabalho na Escola do Campo?
Qual?

SUJEITO PESQUISADO	RESPOSTAS
P1	Não. O PPP da escola ajuda no entendimento da comunidade escolar atendida, suas peculiaridades.
P2	Hoje em dia não temos mais (já tivemos).
P3	Cursos ofertados pela SEED e alguns oferecidos a distância.
P4	Os planos de trabalho são construídos com base nas diretrizes para a educação do campo (DCE).
P5	Não, faltam cursos na área.
P6	Diretrizes Curriculares para a educação do Campo.
P7	Sim. Durante o ano letivo acontece a Formação Continuação, do qual já foi tratado sobre o tema Educação do Campo. Eu já fiz uma Pós-Graduação em Educação do Campo em 2014.
P8	Nunca tive oportunidade de participar de cursos específica do campo só temos acesso ao currículo da escola do campo da Seed.
P9	Sim, Diretrizes da Educação do Campo, cursos ofertados pela SEED.
P10	Não existe.

Quadro 2: Resposta dos profissionais da área em relação ao planejamento das aulas.

Fonte: Elaboração própria (2018)

Com relação aos documentos orientadores, os profissionais pesquisados demonstraram que não existem da maneira que gostariam, mas que a escola disponibiliza o PPP, que auxilia no esclarecimento e entendimento da comunidade escolar atendida.

A quarta questão, investiga sobre as atividades integrativas: Na escola há algum momento de realização de atividades integrativas para os alunos do campo?

SUJEITO PESQUISADO	RESPOSTAS
P1	Sim.
P2	Sim, olimpíadas da escola.
P3	Sim, várias.
P4	Todas as atividades buscam a inclusão do aluno do campo, mas desconheço a existência de atividades “específicas” para isso.
P5	Não.
P6	Muito pouca atividades.
P7	Na Escola Itinerante Paulo Freire em Paula Freitas (escola do MST) sim.
P8	Não, cada professor trabalha individualmente.
P9	Existem atividades integrativas, mas não específicas do campo.
10	Não existe.

Quadro 3: Resposta dos profissionais da área em relação às atividades integrativas.

Fonte: Elaboração própria (2018)

Quanto às atividades integrativas para os alunos do campo, os profissionais enfatizaram que muitos professores trabalham isso individualmente, mas a Escola não desenvolve nada em específico.

Por fim, a quinta questão buscou identificar quais os desafios encontrados no trabalho pedagógico: Quais são os maiores desafios encontrados no trabalho pedagógico ao ser professora(o) da Escola do Campo?

SUJEITO PESQUISADO	RESPOSTAS
P1	Dar significado aos vários conteúdos aos alunos. Conseguir que contextualizem e sejam capazes de criar conexões entre os conteúdos e seu dia a dia no campo, dando importância ao que estão estudando.
P2	Relacionar (contextualizar) os conteúdos com a realidade dos educandos.

P3	Apesar de não termos espaços/salas maiores/laboratórios adequados, os professores realizam um trabalho maravilhoso. Materiais e recursos tecnológicos são apenas alguns empecilhos.
P4	O interesse do aluno em relação aos conteúdos (precisa ser algo atrativo) e ainda a barreira de acesso aos meios tecnológicos (muitos não tem celular, por exemplo).
P5	- / -
P6	Adequar o currículo do campo nos conteúdos programáticos.
P7	Assimilar conteúdos, readequar para os alunos do campo, de modo que aquilo que o aluno está estudando faça sentido a ele.
P8	Em qualquer instituição há muitos desafios. Na escola do campo é o conhecimento claro da filosofia e metodologia a serem desenvolvidas neste espaço.
P9	Fazer a ligação entre os conteúdos da disciplina e sua aplicação na vida do campo.
10	Proporcionar de maneira equivalente a aprendizagem, para alunos que possuem incentivo em casa e os alunos que não possuem.

Quadro 4: Resposta dos profissionais da área em relação aos desafios encontrados.

Fonte: Elaboração própria (2018)

Com relação às dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, os profissionais evidenciaram que a maior delas é relacionar os conteúdos curriculares com a realidade do campo e também a falta de materiais e recursos tecnológicos.

Com base nas respostas dos profissionais do Colégio Estadual do Campo João de Lara, pode-se perceber que os mesmos compreendem as singularidades de seus educandos, porém, muitas vezes não encontram maneiras de relacionar as experiências trazidas pelos alunos com os conteúdos habituais.

Quanto as práticas efetivas de integração, os conteúdos e formação para educação do campo há de certo modo algumas

diferenças observadas, denotando de certa forma a influência da temporalidade e dos profissionais contratados e que muitas vezes atuam em diversas escolas devido ao caráter do trabalho temporário.

Os profissionais investigados atuam nas diferentes áreas e disciplinas do ensino, porém, não possuem formação específica na Educação do Campo (exceto dois professores que possuem Pós-Graduação na área) e encontram desafios em relação aos documentos que podem contribuir em seu planejamento e trabalho na Escola do Campo. Segundo Coutinho (2007, p. 43):

Ora, se as crianças possuem suas próprias culturas, então significa que as crianças não podem ser entendidas como produtos da sociedade, ou seja, como seres que são construídos pelas relações sociais, mas sim como sujeitos que vivem efetivamente os processos sociais e que, por isso mesmo, também produzem as formas sociais de viver, também dão sentido às coisas da vida. Ao invés de simplesmente compreendermos a criança como alguém que é construída pelas relações em sociedade, o conceito de culturas infantis nos permite compreender a criança como alguém que, além de ser construída, também constrói suas próprias relações.

Entende-se que para isso ocorrer, parte do professor e dos demais profissionais da área da educação, buscar maneiras de oportunizar aos seus educandos, momentos de interação de saberes, não apenas dos saberes sistematizados, mas também daqueles que as crianças trazem de sua cultura de origem.

Assim, a sala de aula, como um todo, se tornaria um espaço de troca de saberes, onde os alunos ensinariam e aprenderiam de maneira mútua, permitindo o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e motoras, ou seja, seu desenvolvimento integral. Segundo Caldart (2006, p. 138):

A construção de uma Educação do Campo que valorize o ser humano como principal sujeito de sua educação, considerando, valorizando e problematizando sua vivência e realidade, é uma tarefa que requer o

envolvimento coletivo e direto de todos os sujeitos que dela fazem parte, incluindo os movimentos sociais que lutam para construir relações sociais mais justas e uma educação que forme seres humanos mais ativos, críticos e que saibam o que querem, o que fazem e por que fazem.

Compreende-se, portanto, que a Educação do Campo, está em uma permanente construção, pois é preciso que os profissionais dessa área busquem formas de estimular seus educandos a ser sempre críticos e reflexivos, acerca de quaisquer situações que lhes forem oportunizadas.

O educando da Escola do Campo possui um vasto conhecimento a respeito de sua cultura, seja historicamente, socialmente ou de conteúdo. Portanto, é preciso que haja professores que impulsionem uma continuidade desses temas em sala de aula (ou também fora dela), para que seus alunos se sintam sempre incitados a agregar ainda mais aprendizados.

POSSIBILIDADES LÚDICAS COMO AÇÃO INTEGRADORA NAS ESCOLAS DE CAMPO

O papel relacionado ao ato de brincar e ao brinquedo educativo, é muito relevante na constituição do pensamento da criança, pois a brincadeira utiliza da atenção, concentração e observação em seu desenvolvimento. Segundo Kishimoto (1994, p. 37):

[...] o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa é a especificidade do brinquedo educativo.

Percebe-se, portanto, que o brincar vai muito além de apenas um momento de entretenimento ou recurso para chegar a uma

finalidade, mas sim, de construção de novos conhecimentos, pois a criança busca por meio da brincadeira sanar dúvidas e ideias que surgem durante esses períodos de brincadeiras educativas.

O lúdico é um forte instrumento para se atingir o desenvolvimento cognitivo da criança, afinal, por meio dele é possível desenvolver progressivamente o pensamento, a sociabilidade, as competências e habilidades, ou seja, desenvolver integralmente o educando.

A relação existente entre as ações das crianças com sua realidade e experiências, seja do ambiente em que vivem ou das pessoas com que convivem, interferem de modo direto na constituição do ser, enquanto criança. Weil e Tompakow (2015, p. 93) afirmam que: “A vida é um fluxo constante de energia e a linguagem do corpo é a linguagem da vida; logo temos que conhecer a energia em nós”. Percebe-se então que além de desenvolver atividades lúdicas, e propiciar experiências, é de relevante importância, saber usufruir do espaço em que se realiza essas práticas, pois o ambiente possui grande significado, e pode modificar por completo as experiências adquiridas.

Sendo assim, o professor não deve ser apenas transmissor e/ou mediador em suas práticas pedagógicas, e sim, deve ser integrador em quaisquer atividades que propuser, afinal, para a criança é muito mais proveitoso quando se tem o apoio e interesse de seu professor.

As atividades lúdicas possuem uma dimensão enorme perante o desenvolvimento da criança, é necessário que haja um profissional preparado para a compreensão dessa relevante prática pedagógica.

As atividades lúdicas oportunizam não somente o movimento, mas também a interação, o raciocínio e a reflexão. Segundo Cunha, (1988, p. 14): “Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer”. Cunha apresenta em suas concepções a necessidade de brincar com a criança para que se torne autônoma e que socialize com as demais pessoas.

Segundo Cardoso (2004, p. 17 – 18):

O que diferencia um grupo do outro, apesar de viverem numa mesma esfera social, é a forma com que cada grupo interpreta e dá significações aos fatos cotidianos. Sempre que puxamos pelo fio da memória nossas lembranças, nos situamos no presente e nos remetemos ao passado. O indivíduo desloca seu pensamento referente ao grupo com qual vive para se colocar no ponto de vista de um outro grupo com qual conviveu. Com os olhos no presente, tece, reconstitui, recria e reconstrói suas experiências, dando-lhes um novo sentido. A lembrança, para ser trazida ao presente, necessita de pontos mnemônicos no tempo e no espaço: a infância e a rua, o trabalho e a fábrica, a casa nova, os vizinhos, aquele retrato, aquele sapato, um poema e aquela vez... uma única e inesquecível vez!

Entende-se que é por meio de interações e significados que o aprendizado é construído e difundido, perpetuando como característica a comunicação entre os educandos. Dessa forma, o aprendizado ocorre dinâmico e mútuo.

Além de atividades lúdicas, é preciso ainda utilizar diversas ferramentas para alcançar a compreensão das crianças do Ensino Fundamental, não somente dos conteúdos discutidos em sala de aula, mas também, para integrar e desenvolver as diferentes áreas, a social, a cognitiva, a afetiva e a motora.

Na Educação do Campo, as possibilidades lúdicas e integrativas, devem ser desenvolvidas com o intuito de estimular e facilitar a compreensão dos estudantes acerca dos temas abordados, juntamente com todo o envolvimento sociocultural que permeiam as Escolas do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda criança tem o direito ao acesso e à permanência na escola, e todo educador tem o dever de oportunizar isso. Na Educação do Campo, isso se torna um pouco mais intrincado de ocorrer, por

motivos históricos e sociais, para tanto, o educador necessita buscar diferentes formas para alcançar.

A Educação do Campo é uma modalidade da Educação Básica, que vem se concretizando com o passar do tempo, caracterizada como um resgate histórico, social e cultural.

É preciso desenvolver práticas pedagógicas na Escola do Campo que possibilitem a integração das crianças e do âmbito educacional, afinal, elas carregam consigo singularidades culturais e únicas, das quais pode-se intermediar conhecimentos ainda mais amplos e concretos.

Cada aprendizado trazido culturalmente pelos educandos, mesclado com saberes específicos da escola disseminados pelos profissionais da área da educação, podem agregar positivamente no desenvolvimento intelectual e social do educando e também sujeito do campo.

É papel da Escola do Campo possuir um currículo que permita à criança compreender e valorizar o seu contexto social, onde ela crie e recrie sua visão de mundo, além de possibilitar aprendizados culturais.

Percebe-se que dessa maneira o professor pode promover ao aluno, oportunidades de agregar ainda mais aprendizados acerca dos conteúdos específicos e daqueles mais que lhes forem apresentados, pois assim, possibilita-se ao aluno sentir-se ainda mais interessado pelos diferentes conhecimentos que a escola lhe proporciona explorar.

O educando da Escola do Campo possui um amplo conhecimento a respeito de sua cultura, seja de maneira histórica, social ou prática. Portanto, é preciso que haja educadores que possibilitem uma concretização desses temas, não somente em sala de aula, mas também fora dela, para que os educandos conduzam o desenvolvimento de seus aprendizados de maneira instigante.

As práticas pedagógicas, devem ser desenvolvidas com base em diversos instrumentos para alcançar a compreensão dos educandos do Ensino Fundamental, além de oportunizar todo o envolvimento sociocultural que permeia as Escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B., ANTONIO, A. C., ZANELLA, L. J. **Educação no campo: um projeto de formação de educadores em debate** / organização de Benedita de Almeida., Clésio Acilino Antonio, José Luiz Zanella. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

BRASIL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 de janeiro do 2018.

CALDART, R. S., PALUDO, C., DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores.** / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CARDOSO, S., R. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar** / Simone Rossi Cardoso; prefácio Raul Aragão Martins. – Londrina: Eduel, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, K., D. **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais.** – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: Fae, 1988.

DESLANDES, S. F., NETO, O. C., GOMES, R., MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Educação do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13605-cadernos-tematicos-da-secad>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessária à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paula-freitas>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2002. - (Dicionário Michaelis).

PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro do 2018.

PAULA FREITAS. Disponível em: <<http://www.pufjoalara.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/29/1880/10/arquivos/File/PP.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro do 2018.

SILVA, E. P., SILVA S. S. **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

WEIL, P., TOMPAKOW, R. **O Corpo Fala**. 74 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E O MUNDO CONTEMPORÂNEO: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE TURISMO

Fernando Silvério de Lima¹

“Existem três tipos de falantes de Inglês: aqueles que falam como primeira língua, aqueles para quem ela é uma segunda ou língua adicional e aqueles que a aprendem como uma língua estrangeira. Os falantes nativos podem sentir que a língua “pertence” a eles, mas serão aqueles que falam Inglês como segunda língua ou estrangeira que determinarão seu futuro mundial.” (GRADDOL, 1997, p.5)

PRECISAMOS FALAR SOBRE APRENDER LÍNGUA INGLESA NOS DIAS DE HOJE?

No fim dos anos noventa, o linguista David Graddol em seus estudos pelo Conselho Britânico afirmou que o futuro era bilíngue em especial pelo fenômeno da globalização. Difundido especialmente entre os anos oitenta e noventa, este conceito considerou as relações mercadológicas entre diferentes nações e a terceirização de diferentes serviços. De acordo com Graddol (1997), o fenômeno da globalização deveria ser entendido a partir de quatro questões centrais: o comércio, o investimento monetário, a migração e a disseminação de conhecimento. Todos esses fatores,

¹ Professor Adjunto de Língua Inglesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (DELET – UFOP). Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/IBILCE) de São José do Rio Preto e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). limafsl@hotmail.com

por sua vez, gerariam novos desafios aos diferentes países como é o caso do aumento de poluição, a mudança climática, o consumismo e a desigualdade. O fenômeno da globalização aconteceu e a comunicação entre os diferentes povos se estabeleceu pela língua inglesa entre as nações em crescimento.

Apesar da língua inglesa estar ali, cabe lembrarmos a ressalva de Schmitz (2016, p.335) de que “não foi a globalização que lançou o inglês, mas a partir da segunda metade do século vinte, ela o “carregou” como língua de amplo acesso atualmente”. Outras línguas como o latim já eram usadas globalmente em períodos como o das grandes navegações, que já indicavam sinais do que seriam as relações globais entre as nações. Tempos mais tarde, nos encontramos em uma sociedade cujas relações sociais continuam a ser mediadas pela língua inglesa (cf. GRADDOL, 2006), o que aumenta as demandas para que os países possam fazer parte dessas relações internacionais com falantes fluentes, capazes de compreender, serem compreendidos e criar significados em uma nova língua.

Neste cenário, este capítulo considerará uma parcela específica de sujeitos que necessitam e que desejam aprender essa língua internacional: o turismólogo. Para isso, propomos um estudo a partir da pesquisa narrativa que visa reconstituir as trajetórias de aprendizagem de alunos que chegam ao ensino superior em busca do bacharelado em Turismo. Durante uma disciplina de língua inglesa presente na grade do curso, os alunos produziram as próprias narrativas como forma de refletir como a língua inglesa esteve presente na vida deles, como eles concebem a aprendizagem deles no momento atual e quais perspectivas futuras eles têm a respeito da própria profissão e o papel de saber inglês como parte do desenvolvimento profissional. O estudo está organizado em diferentes seções que problematizam o papel da língua inglesa no mundo atual (GRADDOL, 1997, 2006; HALL, 2011; JENKINS, 2000, 2007, 2012, 2018; LIMA, 2017a, 2017b, 2017c 2018; PENNYCOOK, 2004; SCHMITZ, 2012, 2016), questões políticas do ensino de línguas no Brasil (CELANI, 2001; LEFFA, 2001; LIMA, 2017d), e a

questão do turismo (ARBACHE, 2001; OLIVEIRA; ZARDO; MICHELON, 2007; ONOFRE; MACIEL, 2015). Posteriormente, apresentamos um perfil das participantes para então delinear as narrativas. Por fim, analisamos as implicações dessas histórias individuais para pensar o ensino de inglês em um cenário mais amplo para os próximos anos.

SIM, PRECISAMOS! A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E O TURISMO

Dados do índice de proficiência em inglês da EF, conhecido originalmente como EF EPI (*EF English Proficiency index*), a respeito do número de falantes internacionais de inglês², ressaltam a importância ainda mais latente nos dias atuais de domínio dessa língua internacional. Para enfrentar esses desafios e garantir que as novas gerações sejam fluentes, “os países buscam investir, de diferentes formas e com diferentes prioridades, na formação de seus professores e no processo educativo como um todo”. (LIMA, 2017b, p.97). Dessa forma, para olhar os níveis de proficiência, é importante considerar os esforços dos países em promover em seus sistemas educacionais a oportunidade de aprender novos idiomas.

Um desses países tem sido o Brasil, que, apesar de garantir em importantes documentos nacionais o incentivo ao estudo de uma nova língua, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e mais recentemente da Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018), ficou classificado na faixa de *baixa* proficiência (EF, 2018, p.06) em um parâmetro de cinco escalas³ que vai do mais baixo para o mais alto. Em termos numéricos, o país ocupou 53º posição entre mais de um milhão de participantes dos países pesquisados. Diante

² Publicada desde 2011, a pesquisa é realizada em diferentes nações com falantes que não tem o inglês como língua materna (L1) e que participam de um teste de proficiência elaborado pela própria EF.

³ As escalas são: proficiência muito baixa (*very low proficiency*), proficiência baixa (*low proficiency*), proficiência moderada (*moderate proficiency*), proficiência alta (*high proficiency*) e proficiência muito alta (*very high proficiency*).

de fatos paradoxais como a necessidade latente da aprendizagem em meio ao cenário de baixa proficiência, em diferentes contextos de ensino encontramos nossos alunos buscando formas de não fazer parte deste grande número de brasileiros não fluentes.

Na vida cotidiana é comum o discurso de que saber inglês está atrelado aos melhores empregos e às melhores oportunidades profissionais. Em trabalhos anteriores (LIMA, 2017a, 2017b), observamos como essas ideias se evidenciam nas crenças⁴ de alunos universitários e o impacto das mesmas nos esforços dos alunos para aprender naquele contexto. Ainda que tal discurso pode impulsionar o interesse de diferentes pessoas, linguistas aplicados como Pennycook (1994) e Schmitz (2016, p.337) alertam para o que se conhece comumente como a narrativa “triumfalista” que permeia a aprendizagem do inglês, ou seja, aquela em que o domínio do idioma gera automaticamente um melhor posicionamento no mundo.

Segundo Schmitz (2016), é necessário atentar para um discurso colonial que celebra a língua inglesa como superior às outras, inclusive a própria língua materna dos falantes. A este respeito, ele explica que essa “postura atribui, por um lado, para a língua inglesa um valor inerente, isto é, a sua suposta simplicidade gramatical, e por outro, um valor extrínseco, quer dizer, a sua “eficiência” que configuram a sua superioridade sobre as outras línguas”. (SCHMITZ, 2016, p.337). Mesmo assim, cabe considerar que apesar do status privilegiado do falante nativo de inglês de ver seu idioma ser usado no mundo inteiro, a quantidade de falantes não nativos é superior (GRADDOL, 2006). Nessa perspectiva, a língua inglesa se desenvolve no mundo em seu caráter global e internacional e deixa de ser exclusivamente dos norte-americanos

⁴ Em Linguística Aplicada o conceito de crenças considera as concepções que os alunos e professores possuem sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre o que é uma língua, dentre outros aspectos. Nessa perspectiva, o estudo de crenças considera como os falantes do idioma se relacionam com esses conceitos e seu impacto na vida de cada indivíduo.

ou britânicos e passa a pertencer a todos os falantes que aprenderam o idioma e se comunicam por meio dele.

No cenário atual, concebemos a língua inglesa como língua franca. O conceito de *Inglês como Língua Franca* (ILF), ou no inglês *English as a Lingua Franca* (ELF) refere-se ao uso do inglês além dos limites linguísticos e culturais (JENKINS, 2012, 2017). Ao considerarmos um aluno brasileiro de turismo conversando em inglês em um albergue internacional (*hostel*) com um estudante russo sobre as sete maravilhas do mundo, temos um exemplo de ILF. A língua inglesa torna-se a mediadora entre dois falantes que não tem a mesma língua materna, mas compartilham interesses ao se comunicar orientando-se pela inteligibilidade (JENKINS, 2007) e não por parâmetros como o falante nativo daquele idioma ou da cultura anglo-saxã.

Em face desse status de ILF, encontramos o turismo como um campo de trabalho em ascensão que utiliza essa língua das transações comerciais às experiências individuais das pessoas que buscam o contato com novas culturas a partir das viagens. Os estudantes que buscam esse tipo de formação se envolvem em práticas empreendedoras gerando não apenas o bem estar dos sujeitos envolvidos, mas incentivando o crescimento econômico de sua região (ARBACHE, 2001; OLIVEIRA; ZARDO; MICHELON, 2007) e marcando sua presença no contexto internacional. Para isso, no entanto, é notável a necessidade da língua inglesa como forma de presença nessa comunidade internacional que expande as fronteiras físicas entre os territórios e convida novas pessoas a conhecerem a cultura local em atividades diversas (gastronomia, patrimônio e memória, artes, hotelaria, dentre outros).

Considerando esses dados citados até aqui, a língua inglesa no campo do turismo se evidencia não apenas como inevitável, mas uma condição muito necessária. O problema é termos isso claramente definido em um cenário marcado por baixos índices de proficiência mesmo após o país ter sediado importantes eventos internacionais na última década como a Copa do Mundo (2014) e os Jogos Olímpicos (2016). Para compreender esse cenário

problemático, não podemos apenas nos limitar a uma resposta breve, pois estaríamos apenas atribuindo a culpa para uma parcela específica da sociedade: frequentemente os professores desse idioma.

Autores como Celani (2001) e Leffa (2001) defendem que a formação de professores de inglês no Brasil é um fenômeno mais complexo que vai muito além do simples treinamento. É necessário investimento não apenas na aprendizagem do aluno, mas sobretudo nas condições de aprendizagem, sendo uma parcela importante a formação do professor que oportuniza o domínio do novo idioma. Como dissemos anteriormente, é louvável que tenhamos em nosso país a atenção em documentos nacionais sobre a importância de aprender novas línguas, mas no cenário contraditório, a sensação que temos, como bem coloca Leffa (2001), é de que “[a] legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem política de governantes, alunos, pais e professores”. Ou seja, as leis em quanto letras escritas não necessariamente garantem a concretude do que elas promovem. Apesar desses problemas, é possível encontrar casos que subverteram as condições adversas e que, ao aprender inglês nas escolas brasileiras, ascenderam ao grupo numericamente baixo de falantes fluentes.

No campo da Linguística Aplicada existem inúmeras pesquisas com foco na aprendizagem de inglês e na formação de professores que ocorre, por exemplo, nos cursos de Letras (CELANI, 2001; LEFFA, 2001; LIMA, 2017c). O que notamos, todavia, são quantidades menores de estudos com foco em perfis de alunos que também necessitam aprender tal língua, mas não pertencem ao grupo de professores. É o caso de pesquisas com foco em alunos de secretariado executivo (LIMA, 2017a, 2017b), de turismo (ONOFRE; MACIEL, 2015), dentre outros profissionais. A partir de tal lacuna, consideramos ser necessário atentar para a trajetória desses sujeitos que estão em busca de aprender inglês como parte de sua formação profissional. Portanto, as próximas

sessões considerarão o processo de aprender inglês na perspectiva de alunos de turismo. Jovens que fazem parte deste cenário contemporâneo que reconhece o status de uma língua franca necessária e ao mesmo tempo de condições adversas para sua aprendizagem.

HISTÓRIAS SOBRE APRENDER INGLÊS NO BRASIL: PERCURSO DE PESQUISA

O estudo foi realizado em uma turma de alunos do curso de Turismo de uma universidade federal do sudeste brasileiro. Vinte e sete alunos contribuíram com o estudo escrevendo suas narrativas de aprendizagem recontando eventos do passado, ponderando sobre o presente no curso de Turismo e suas perspectivas para a futura profissão tendo em vista sua identidade profissional e atuação (cf. ARBACHE, 2001; OLIVEIRA; ZARDO; MICHELON, 2007). A partir do corpus narrativo, selecionamos duas narrativas para ilustrar como os alunos se relacionam com a profissão e a relação da mesma com a língua inglesa. O roteiro considerou três eixos, apresentados no quadro abaixo, mas garantiu a liberdade dos participantes para compartilhar as histórias pessoais que preferiam.

Quadro 1. Roteiro narrativo preliminar

EIXOS	TEMÁTICA
1) <i>Infância e memórias de língua inglesa</i>	Informações pessoais, memórias de infância e lembranças dos primeiros contatos com a nova língua.
2) <i>Adolescência e memórias de língua inglesa</i>	Relatos da adolescência, experiências escolares e a decisão pelo curso de turismo ao final do ensino médio.
3) <i>Turismo e língua inglesa</i>	Reflexões sobre o papel da língua inglesa na profissão e na disciplina cursada.

Do ponto de vista metodológico, a “pesquisa narrativa parte do pressuposto de que a experiência humana é retratada na forma de histórias que auxiliam na compreensão de si e do mundo ao seu redor na criação de sentidos (LIMA, 2017c, p.99).” A narrativa possibilita ao sujeito organizar sua experiência atribuindo sentidos ao que vivenciou, além de elaborar opiniões pessoais sobre eventos, pessoas, lugares e momentos. O pesquisador da narrativa, por sua vez, busca compreender como o sentido construído pelo sujeito organiza sua experiência e se relaciona com as diferentes formas que as pessoas vivem suas vidas.

As duas narrativas aqui apresentadas foram escritas por duas alunas que chamaremos pelos pseudônimos Paula e Tatianna. As duas são alunas do curso de Turismo de uma universidade federal do sudeste. Enquanto Paula nasceu e cresceu em uma cidade próxima do campus universitário, Tatianna nasceu e viveu em outro estado por toda sua vida, até que se mudou para ingressar no ensino superior. As narrativas contemplarão presente, passado e futuro e estão organizadas em dois grupos: experiências anteriores de aprendizagem e experiências atuais com vistas para o futuro da profissão. Retomando o cenário contemporâneo discutido anteriormente, que reconhece o status da língua inglesa para comunicação no mundo globalizado contemporâneo, ao mesmo tempo em que o Brasil busca aumentar o número de falantes fluentes desse idioma, este estudo considerará as histórias pessoais para pensar em implicações futuras ao ensino de inglês que supere as dificuldades atualmente encontradas.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA VIDA DOS ALUNOS DE TURISMO

As primeiras experiências formais de aprendizagem de inglês geralmente ocorrem ao início do ensino fundamental, como assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e delineado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1997), sendo que este

último esteve vigente durante toda a trajetória escolar das duas estudantes. Paula e Tatianna recordam primeiro do contato informal que tiveram com a língua inglesa e como o idioma se fez presente já na infância antes da chegada aos bancos escolares.

Vinhetas 1 e 2

Paula	<i>“Acho que meu primeiro contato com a língua inglesa foi por meio de músicas... Tenho uma irmã mais velha e ela sempre escutou pop internacional, então provavelmente isso serviu como “base”. Depois disso, fui conhecer de fato o inglês no ensino fundamental I da escola que estudava. Eu gostava das aulas, elas eram dinâmicas: colorir de acordo com que estava sendo pedido nas cores em inglês, nomear animais, contar de 1 a 10... essas coisas, sabe? A gente não era muito cobrado por motivos de: quase não sabíamos direito nossa língua portuguesa, quem dirá uma língua estrangeira!”</i>
Tatianna	<i>“Não tenho muitas lembranças da minha infância, talvez algumas aventuras e traumas, mas que tiveram um papel importante no meu desenvolvimento como pessoa, seja no sentido negativo ou positivo. Línguas estrangeiras sempre foram algo fascinante pra mim, mas ao que se refere ao inglês, eu não gostava muito. Tive contato com inglês ainda jovem, minha mãe é professora de inglês, e nas escolas particulares que eu passei pude aprender também.”</i>

Nas narrativas das duas participantes a nova língua foi introduzida a partir de laços familiares. Enquanto Paula foi influenciada pela irmã mais velha que gostava de ouvir músicas em inglês, Tatianna era filha de uma professora de inglês e, apesar disso, revelou que não gostava da disciplina ensinada por ela. Outra coincidência é que no relato de ambas o ensino de inglês era descrito favoravelmente nos primeiros anos educacionais. O relato breve de Tatianna explica que foi na escola privada que começou a aprender o idioma. Paula, por sua vez, elabora a ideia de que o ensino era dinâmico, pois contemplava atividades lúdicas em torno do conteúdo linguístico. De maneira geral, a língua inglesa se fez

presente informalmente nas relações familiares delas e se intensificou nas boas lembranças escolares do ensino fundamental. Um salto narrativo nos leva para a adolescência de ambas, fase marcada por mudanças e saltos em relação à fase anterior.

Vinhetas 3 e 4

Paula	<i>“Passada a infância, chegamos na adolescência. Eu sempre fui uma pessoa muito calma (para não dizer trouxa), apesar de toda espontaneidade. Essa fase para mim foi uma das piores, um pouco conturbada, não nego. Crises de identidade, problemas na escola (lê-se bullying) e afins. Meus interesses nessa época eram todos baseados em uma pessoa só: Paula Fernandes. Cara, eu era louca com essa mulher! Aquela fã fanática que sabia quantos suspiros ela dava no dia. Ah, bons tempos... Por incrível que pareça, a Paula tem um disco todo gravado em inglês com covers de canções famosas e antigas, isso me ajudou a demonstrar mais interesse pela língua inglesa, mas, por outro lado as aulas na escola não correspondiam às minhas expectativas. Durante o ano todo era ensinado o famoso “Verb to be”, até que um dia eu desisti e só frequentava as aulas porque era obrigada.”</i>
Tatianna	<i>“Quando eu era adolescente, meu contato com o inglês foi mais intenso. Minha irmã foi para os Estados Unidos e eu entrei em um curso. Mesmo que o idioma não fosse meu maior interesse, me esforcei para aprender. As aulas trabalhavam muito o diálogo em inglês, o que me ajudou bastante no aprendizado.”</i>

O período da adolescência de ambas também foi marcado por mudanças significativas e a língua inglesa fez parte dessas transformações. O gosto por músicas em inglês intensificou o interesse de Paula como no exemplo de sua cantora favorita. Todavia, paradoxalmente, a aprendizagem na escola não ia ao encontro de seus interesses da época e acabou se esvaziando de sentido, uma vez que a aula era descrita como uma obrigação dentre as outras daquela idade escolar. Tatianna, por sua vez, recorda da viagem da irmã para os Estados Unidos como momento

catalisador. Ainda que a língua inglesa não fazia parte de seus interesses da época, iniciou um curso e percebeu que estava conseguindo aprender com aulas focadas na oralidade e na interação na língua alvo.

A partir desses relatos iniciais, é possível observar que a entrada da língua inglesa na vida dessas pessoas se deu em uma dimensão afetiva, ainda que inicialmente não havia um grande interesse em aprender. Da infância para a adolescência, a vida escolar revelou traços de mudanças mais intensas. Paula vivenciou um interesse pessoal nos artistas favoritos, todavia, o que salta de sua narrativa é o desinteresse pela aprendizagem escolar descrita como tradicional (foco na gramática). Tatianna, por conseguinte, viu sua irmã ir embora para o exterior e ao iniciar um curso privado, apesar do desinteresse primário, modificou sua relação com a língua inglesa ao perceber que estava aprendendo. A partir desses eventos narrados, foi possível obter dois perfis de alunos que chegarão ao curso de Turismo e estudarão língua inglesa cientes de como ela faz parte dos conhecimentos específicos da profissão. Apesar do entendimento da necessidade do inglês, é necessário buscar compreender como essas alunas relacionam o estudo do idioma no momento atual e quais perspectivas traçam para a futura profissão. Este será o foco da próxima seção.

EXPERIÊNCIAS COM A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO TURISMÓLOGO

No primeiro semestre de 2018, Tatianna e Paula se tornaram colegas em uma turma de aproximadamente quarenta alunos de uma universidade federal. E no segundo semestre encontraram-se matriculadas na mesma disciplina obrigatória intitulada *Língua Inglesa I*. As vinhetas a seguir ilustram o momento de opção pelo curso de turismo e algumas reflexões atuais dessas alunas.

Paula	<i>“Agora cursando Turismo eu tenho outras aspirações para o futuro e não só Paula Fernandes pra lá e pra cá. O que me motivou a escolher o curso foi, principalmente, o leque de possibilidades que o mercado de trabalho oferece ao turismólogo, onde o fenômeno do turismo tem crescido cada vez mais. Minha primeira opção de curso era música, mas estou feliz com o que estou fazendo. Dentro do curso consigo visualizar a minha carreira depois de formada. Espero conseguir fazer projetos de políticas públicas para a cidade em que eu estiver residindo.”</i>
Tatianna	<i>“Enquanto jovem, meus interesses começaram a ser mais sólidos. Pois quando é criança, tudo muda a cada 5 minutos. Então, meu amor por viajar o mundo afora, pela natureza no seu todo, pela conscientização das pessoas em diversos aspectos sociais e pela preservação do meio ambiente são muito marcantes em mim até hoje. Ao escolher meu atual curso dentro da universidade, tive que abdicar de um outro curso por motivos particulares, porém também estou feliz na minha escolha. Esta universidade federal foi a melhor opção pra mim, pois conhecia algumas pessoas daqui e sentia o acolhimento da cidade (no que se refere principalmente às paisagens naturais) me convidando a escolher esse lugar.”</i>

Paula interessou-se pelo turismo ao considerar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho, uma vez que nasceu e cresceu em uma cidade fortemente marcada pelo turismo. O curso, no entanto, não era sua primeira opção. Atualmente, vislumbra trabalhar na área e se vê como graduada em Turismo atuando em políticas públicas e engajada com o desenvolvimento da cidade onde viverá. Como se nota, ela deixa essa questão em aberto, pois não diz explicitamente que essa cidade será a que ela vive no momento. Assim como Paula, Tatianna também não tinha o Turismo como primeira opção, apesar de que seus eventos foram marcados por uma experiência emocional mais intensa. Ela recorda que seu interesse pelo turismo se relaciona com o gosto por viajar e pela natureza e sua preservação. Todavia, para chegar a este curso teve que abrir mão de um curso de Engenharia que já havia

começado e com o qual não havia desenvolvido afinidade. A mudança de curso não foi tão impactante, pois segundo ela sentiu o acolhimento não apenas da cidade, mas das pessoas conhecidas que também estudavam na mesma universidade. Diferentemente das histórias anteriores, nesse novo contexto de ensino as alunas demonstram mais engajamento e identificação, vislumbrando inclusive planos para o futuro e como a língua inglesa poderá fazer parte dessa nova fase.

Vinhetas 7 e 8

Paula	<i>“Mas, além da gestão, o turismo oferece inúmeros posicionamentos no mercado que necessitam do estudo de uma língua estrangeira, justamente pelo fato de trabalharmos com pessoas de todas as nacionalidades e por isso acho que o ensino da língua inglesa é essencial para o curso, assim como acho que a matéria de Inglês II também deveria ser obrigatória para nossa grade curricular. Além disso, acho que a principal importância de aprender inglês antes de ingressar no mercado de trabalho no Brasil é a valorização do currículo de quem procura emprego.</i>
Tatianna	<i>“Visando todos esses interesses e meu curso, eu pretendo me especializar em ecoturismo. Sobre o inglês no nosso curso, eu acredito que seja fundamental, e acredito que eu buscaria cursar mesmo que não fosse obrigatório, mas fico feliz de que eu tenha criado um interesse muito grande, que eu não tinha, pela língua inglesa quando comecei a fazer essa matéria. Pretendo fazer o Inglês II também e quem sabe conseguir um projeto nessa matéria. Vejo muito presente no meu futuro como turismóloga esse idioma, porque facilita nas relações com os turistas e nas futuras viagens que pretendo fazer.”</i>

Do ponto de vista financeiro, Paula ponderou a possibilidade de melhores oportunidades de trabalho do turismólogo atrelados ao domínio de língua inglesa. Seu relato ecoa o discurso da prosperidade comumente veiculado como justificativa para aprender inglês (SCHMITZ, 2016). Este aspecto se assemelha ao que foi investigado em outros cursos de ensino superior que

também oferecem uma língua estrangeira como no caso do secretariado executivo (LIMA, 2017a, 2017b). Somado a isso, ela gostaria que mais disciplinas do idioma fossem obrigatórias no currículo para que, nos próprios termos da aluna, pudesse ter seu currículo fortalecido.

Tatianna considera que em seu futuro trabalhará no ecoturismo, um ramo do turismo centrado na atividade consciente de uso da natureza a partir da sustentabilidade. Ela reconhece a mudança de ponto de vista sobre o inglês, tanto por ter gostado de cursar a disciplina, quanto por saber de sua importância, ao reconhecer que buscaria aprender o idioma mesmo se não se interessasse por ele. Em ambos os casos, evidenciamos um ponto de vista favorável ao papel do inglês, ainda que ele não seja na quantidade necessária além de noções básicas. De certa forma, essa língua internacional é vista como parte integrante do turismo e como reconhecido diferencial da profissão que ambas desejam possuir. Nas próximas vinhetas, elas consideram especificamente a questão da aprendizagem do inglês nos dias contemporâneos.

Vinhetas 9 e 10

Paula	<i>“Querendo ou não, hoje em dia, a maioria das empresas exige pelo menos um curso básico de inglês para ser aceito no serviço. Não é impossível aprender a língua estrangeira num país como o Brasil. Claro que possui dificuldades, só que na vida, o que não tem obstáculos, não é mesmo? Meu futuro está muito vinculado à minha profissão e sim, me vejo lá na frente sendo fluente em inglês, com meu próprio negócio...”</i>
Tatianna	<i>“Hoje, no mundo e principalmente no Brasil, o inglês está se tornando essencial, principalmente para conseguir grandes oportunidades de emprego e assim por diante. Mas é difícil falar da facilidade de aprender esse idioma no nosso país, pois o ensino básico público é bem precário, e muitas vezes os cursos não são economicamente viáveis. Contudo, se for do grande interesse do indivíduo de aprender, existem muitos meios online que são mais acessíveis. Basta então ter um tempo e muita dedicação que se consegue ir longe.”</i>

Paula novamente se ampara ao aspecto mercadológico para explicar a necessidade de aprender inglês e, apesar de suas experiências anteriores na escola regular, não acredita na impossibilidade de aprendê-lo no Brasil. Ela reconhece o caminho árduo, considerando o sistema educacional brasileiro, mas vislumbra a chance de aprender e de ter um futuro em que é capaz de atuar como turismóloga que fala inglês. Tatianna corrobora o aspecto financeiro das oportunidades e da precariedade da aprendizagem do idioma no contexto escolar regular. Assim como sua colega, não acredita na impossibilidade, mas reconhece que demandará mais esforço para superar essas lacunas. Infelizmente, a carga horária do curso permite apenas uma disciplina de língua inglesa na grade e, portanto, para alcançar esses planos futuros que elas esperam, elas terão que continuar os estudos em inglês por conta própria, aproveitando as oportunidades que podem surgir no ensino superior.

ALGUMAS PONDERAÇÕES

As narrativas aqui apresentadas delinearam um cenário complexo em que a aprendizagem de inglês é perpassada por toda uma vivência pessoal: da experiência de ser estudante desse idioma em diferentes contextos de ensino até a chegada no ensino superior, onde o próprio curso oferece mais uma vez o estudo considerando a importância desse fator na formação do turismólogo. Para concluirmos, gostaríamos de contemplar algumas implicações dessa pesquisa narrativa com estudantes de Turismo para o ensino de línguas contemporâneo.

A língua inglesa está entrelaçada com a vida pessoal dos aprendizes em suas narrativas. Este aspecto nos indica como pensar o ensino de inglês a partir de como o aluno concebe o idioma a ser aprendido, seja em seu grau de dificuldade ou em sua relevância para a vida dele ou dela. Nas narrativas apresentadas a língua inglesa aparece numa dimensão afetiva familiar e posteriormente escolar. Seja na figura da mãe ou da irmã, o idioma estava presente no cotidiano

em memórias favoráveis. O cenário muda drasticamente na transição da infância para a adolescência. Ocorre uma mudança de interesses e a aprendizagem escolar parece não figurar entre eles. Enquanto Paula relatou seu interesse pessoal em aprender inglês por meio de músicas, isso não se relacionava à forma como aprendia na escola e Tatianna, por sua vez, passou a estudar inglês em um curso onde inicialmente não queria estar, mas o despertar para aprendizagem começou a fazer um sentido diferente em sua trajetória. De maneira geral, mesmo que não diretamente ligada aos interesses pessoais de cada uma delas, a língua inglesa se fez presente nas histórias, ainda que não soubessem ou antecipassem o quanto necessitariam dela para o futuro. É a língua inglesa e seu valor de comunicação para os anos futuros, como previsto por diferentes linguistas (cf. GRADDOL, 2007).

A língua inglesa em seu status de língua franca se evidencia nas experiências pessoais e nos planos futuros de uma vida em pleno desenvolvimento profissional. Os relatos evidenciam que após a adolescência, a chegada ao ensino superior propiciou uma mudança de visão acerca da língua inglesa. Além do interesse pessoal, seja no caso de Paula que queria entender as músicas ou de Tatianna que tinha uma irmã morando nos Estados Unidos, agora elas se encontravam no curso de Turismo. O curso eleva o potencial pela sensação de pertencimento: elas se identificam com o curso e veem alguns de seus interesses pessoais contemplados ali. Mesmo que não saibam da terminologia de Linguística Aplicada (neste caso o ILF), reconhecem a necessidade de aprender o idioma nas experiências no curso de Turismo e os relatos indicam que a disciplina incentivou o estudo das alunas. Ainda que elas reverberam o discurso “triumfante” da língua inglesa atrelada aos melhores trabalhos, elas evidenciam um sentido individual para aprender a se comunicar por meio dela: desfrutar os benefícios da comunicação com as outras culturas por meios das viagens.

As narrativas de Paula e Tatianna mostram uma visão contemporânea do ILF que se volta para as necessidades do sujeito que quer aprender e neste caso expandir seu campo de trabalho e

de lazer. As preocupações estão centradas na comunicação com as outras pessoas, sem se prender exclusivamente aos falantes nativos ou aos países onde o inglês é falado como primeira língua. Existe o caráter global de uma língua de contato, uma língua que permite a comunicação entre diferentes pessoas para falar sobre diferentes coisas. As narrativas mostram sujeitos em busca desse objetivo. Apesar dos desafios atuais aqui reportados, o incentivo à aprendizagem a partir do conhecimento dos interesses dos alunos, somados ao reconhecido status necessário do inglês, se evidenciam como caminho para que mais estudantes se tornem fluentes. É importante reconhecer também o papel, neste caso do curso de Turismo, em oportunizar disciplinas (ainda que em pouca quantidade, por conta de uma grade com pouco espaço), para que os alunos possam aprender inglês enquanto refletem sobre sua relação pessoal com o idioma, assim como fizeram nas narrativas aqui apresentadas. As histórias delas não se encerram por aqui e, assim como alunos e professores se esforçam para ensinar e aprender, fica a expectativa que as novas histórias tragam relatos de sujeitos se comunicando nessa língua internacional e conhecendo novas culturas além de promover a própria.

REFERÊNCIAS

- ARBACHE, J.S. **O Mercado de Trabalho na Atividade Econômica do Turismo no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- EF. **EF EPI: Índice de Proficiência em Inglês da EF**. Education First, 2018. Disponível para acesso em: www.ef.epi. (acesso em 05/09/2019).

- GRADDOL, D. **The Future of English: A Guide to forecast the popularity of the English Language in the 21st century**. London: British Council, 1997. 65p.
- GRADDOL, D. **English Next**. London: British Council, 2006. 128p.
- HALL, G. **Exploring English Language Teaching: Language in Action**. New York: Routledge, 2011. 282p.
- JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J. **English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. **ELT Journal**, v.66, n.04, 2012, p.486-494.
- JENKINS, J. The future of English as a lingua franca? In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. London and New York: Routledge, 2018, p.594-605.
- LIMA, F. S. O sotaque do falante nativo e a aula de inglês como língua estrangeira no contexto universitário. **Revista Bem Legal**, v. 7, p. 243-247, 2017a.
- LIMA, F. S. "Ter ou não ter? eis a questão!" Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo. **Entretextos**, v. 17, p. 95-121, 2017b.
- LIMA, F. S. English As A Painful Experience: Narratives Of A Young Brazilian Immigrant In London. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 839-861, 2017c.
- 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, 2017d.
- OLIVEIRA, B. G.; ZARDO, E. F.; MICHELON, R. (Org.). **Turismólogo: Identidade, Oportunidades e Novos Cenários**. São Paulo: Roca, 2007.
- ONOFRE, L.S.G; MACIEL, R.F. Globalização e ensino de língua inglesa no contexto do turismo: considerações teórico-político-metodológicas. **Revista Philologus**, v.63, 2015, p.94-100.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London and New York: Routledge, 2017.

SCHMITZ, J. R. Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: Reflexões sobre o inglês na atualidade. **Folio (Online): Revista de Letras**, v. 08, p. 333-365, 2016

SCHMITZ, J. R. 'To ELF or not to ELF': English as a Lingua Franca: That's the question for Applied Linguistics in a Globalized World. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 249-284, 2012.

PERSONALIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

*Tarcisio Dorn de Oliveira*¹

*Andrea Quadrado Mussi*²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação passa por inúmeras transformações e, tais transformações, também devem ser observadas no âmbito dos modelos curriculares dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, focando na efetiva aprendizagem dos estudantes, individual ou em grupo, através de mudanças suaves ou de mudanças profundas. Para introduzir as reflexões desejadas é oportuno lembrar um provérbio chinês dito pelo filósofo Confúcio que tem relação direta com a aprendizagem e o ensino: o que eu ouço – eu esqueço; o que eu vejo – eu lembro; o que eu faço – eu compreendo.

Fica evidente que hoje existe um momento diferenciado no ponto de vista do ensinar e do aprender que, para Beier *et. al* (2017), as formas de aprender ampliaram-se de várias formas (redes,

¹ Pós-doutorando em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Meridional (IMED). Doutor 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).

² Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

sozinhos, intercâmbios), haja vista, que a liberdade de tempo e de espaço nos processos de aprendizagem configuram-se em um novo cenário educacional em que várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das metodologias ativas na educação superior.

Não há como pensar a educação, nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, sem vinculá-la a ideia de personalização, troca, coletividade e criação. As metodologias ativas possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído coletivamente através da interatividade. Assim, a interação e a integração surgem como papéis centrais na educação, haja vista, que cada vez mais, torna-se fundamental trazer o mundo real e vivido para dentro da sala de aula.

A aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino muito eficaz, independentemente do assunto, quando comparada com os métodos de ensino tradicionais. Silberman (1996) entende que os princípios das metodologias ativas propiciam aos estudantes o desenvolvimento das atividades de escutar, enxergar, indagar, debater, criar e ensinar. Logo, a associação da aprendizagem por problemas, provocações, instigações, incitações é fundamental para que os estudantes de Arquitetura e Urbanismo aprendam compondo, criando, concebendo, gerando, constituindo, produzindo, aprendendo, realizando, exercendo, executando, praticando, aprendam unidos, ligados, reunidos, agrupados – todos juntos e no coletivo.

A relevância deste estudo³⁻⁴ está em refletir as metodologias ativas no que tangem uma *práxis* pedagógica personalizada eficaz

³ O presente texto é parte integrante do Projeto - Arquitetura e Cidade: o itinerário arquitetônico como possibilidade de preservação e metodologia ativa para o ensino e aprendizagem nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo - de Pós-doutoramento em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Meridional (IMED).

⁴ Desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, no sentido de ultrapassar os treinamentos exclusivamente técnicos e tradicionais, observando alguns aspectos sobre a importância da prática pedagógica ativa no processo de ensino e aprendizagem voltadas ao ensino superior. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado.

DESENVOLVIMENTO

Percebe-se que a aula tradicional (somente a em sala de aula) será cada vez mais dispensada, haja vista, que a disponibilidade do conhecimento está ao alcance de todos em todos os momentos. Logo um dos maiores desafios dos docentes dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo está em abarcar ações pedagógicas inovadoras assumindo um novo papel diante do processo de ensinar e aprender, reconhecendo as demandas e os requerimentos que determinam o modo de ser e agir dos estudantes. Freire (2003) constata que não é possível fazer reflexões acerca da educação sem refletir sobre o próprio homem, que busca inovações, que se reconhece como um ser inacabado e por isso se educa na busca constante de ser mais e melhor adaptando-se ao meio – isto é a raiz da educação.

Observa-se que nos últimos tempos o perfil do estudante mudou severamente e a universidade também mudou propiciando ao estudante uma desenvoltura e segurança em um mundo cada vez mais dinâmico, complexo e repleto de novidades. Como destaca Delors (1999) a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as

atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

A educação contemporânea, baseada na personalização nos processos de ensino e aprendizagem, deve implicar aos estudantes um sentimento de proatividade capaz de autogerenciar e/ou autogovernar seu processo na formação de arquiteto e urbanista. Para Ribeiro (2005) os estudantes que vivenciam esse método adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; melhoram o relacionamento com os colegas, aprendem a se expressar melhor oralmente e por escrito, adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar. Assim:

Percebe-se que o uso das metodologias ativas estimula o processo de ensino e aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o discente participa e se compromete com o seu aprendizado, desta forma, [...] propõem a elaboração de situações de ensino que promovem uma aproximação crítica do aluno com a realidade, reflexão e gerando curiosidade e conhecimento (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019, p. 238).

As metodologias ativas personalizam os processos de ensino e aprendizagem pois instigam nos estudantes de Arquitetura e Urbanismo processos avançados de reflexão, integração e (re)elaboração de novas práticas. Para Beier, *et. al* (2017) as metodologias ativas vêm como uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado; através dela, percebe-se o estímulo à crítica e à reflexão, incentivadas pelo professor que conduz a aula. Então, o próprio estudante é o centro desse processo, pois através da aplicação de uma metodologia ativa é possível trabalhar o aprendizado de uma maneira mais participativa, uma vez que a colaboração dos estudantes como sujeitos ativos trazem fluidez e essência de tal possibilidade educativa em sala de aula.

Bonwell e Eison (1991) destacam as diversas estratégias que podem ser usadas para se conseguir ambientes de aprendizagem

ativa em sala de aula: a) Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional; b) Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos; c) Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica; d) Debates sobre temas da atualidade; e) Geração de ideias (*brainstorming*) para buscar a solução de um problema; f) Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias; g) Modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação; h) Criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa; e i) Elaboração de questões de pesquisa na área científica e tecnológica, etc. É importante notar que aprendizagem ativa refere-se a estratégias para ativar o aluno.

Então, uma característica predominante nos diversos atores do contexto educacional é a expectativa crescente de mudanças que, para Barbosa e Moura (2013), pode ser resumida em duas palavras: ansiedade indefinida. Mesmo sem saber exatamente o que está por vir no cenário educacional, a expectativa geral é de que ocorrer mudanças que façam alguma diferença na educação dos estudantes. Deste modo, Freire (1987; 1994) sinaliza que a educação libertadora é uma prática política, reflexiva e capaz de produzir uma nova lógica na compreensão do mundo: crítica, criativa, responsável e comprometida. Consoante com o proposto por Feuerwerker (2004) ao estabelecer posturas mais democráticas nas relações entre docentes e discentes, desestabiliza-se o modelo tradicional das escolas e, conseqüentemente, provoca a introdução de outras mudanças fundamentais. Logo nota-se evidente que:

[...] a contemporaneidade pede uma prática educativa implicada em mudanças, mudanças essas, visualizadas nos conteúdos e nos modos de avaliar, haja vista, que hoje se considera um sistema de ensino e de aprendizagem de acordo em um modelo centrado na formação integral do acadêmico. É importante ressaltar que o educador deverá ser o promotor de uma prática educacional viva, agradável, afetuosa, (com precisão científica e conhecimento técnico) mas sempre à cata da transformação (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019, p. 238).

As mudanças no perfil dos estudantes e a busca por novas possibilidades de ensino e aprendizagem direcionam à novos métodos de instrução pois, como considera Morin (2001), o homem como um ser político que está sempre em processo adaptativo, faz das mudanças parte de seu cotidiano, no qual o conhecimento é uma destas mudanças, considerando-se que a busca pelo conhecimento é uma aventura incerta que representa riscos de ilusão e de erro. Então, o professor de Arquitetura e Urbanismo deve, em princípio, está (ou deveria estar) em uma posição personalizada e ativa ao ensinar, selecionando informação, explicando de forma diferenciada e, acima de tudo, fazendo relações, comparações e analogias com o entorno do seu estudante, ou seja, com o mundo real e vivido.

Morán (2015) destaca que as metodologias na educação precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Para que os alunos sejam proativos, é necessário adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Ainda o autor enfatiza que os desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio das tecnologias. Logo, desafios bem delineados colaboram para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Demandam pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do primário para o complicado.

O ato de aprender deve ser, portanto, como observa Demo (2000), um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. Mitre et. al (2008) reforçam que ações direcionadas para que o discente aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do docente o exercício permanente do trabalho reflexivo, da disponibilidade para o acompanhamento, da pesquisa e do

cuidado, que pressupõe a emergência de situações imprevistas e desconhecidas. Nesse viés:

Variadas perspectivas devem guiar o futuro da educação e dos métodos de ensino ao longo do século XXI. Certamente mudanças profundas serão necessárias na organização e funções dos ambientes de ensino, pois diversas reflexões emergirão na relação: alunos, professores e sociedade. Os fundamentos da educação deverão calcar-se nas práticas de solução de problemas, estímulo à imaginação, inovação e capacitação do aluno para aprendizagem ao longo da vida (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019, p. 346).

A personalização da educação por meio das metodologias ativas nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo torna-se uma grande tendência por respeitar e compreender as necessidades dos estudantes e instigar formatos personalizados de ensino e aprendizagem, por meio de atividades misturadas e híbridas, combinando vários espaços, tempos e lugares. Bonwell e Eison (1991) e Silberman (1996) salientam que para o aluno se envolver ativamente no processo de aprendizagem, deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. O aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como atividades que ocupam o estudante em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo.

Metodologias ativas nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo devem valerem-se de situações de mobilidade e conectividade, através de um amplo e profundo ecossistema aberto e criativo de interação entre os envolvidos – a fim de transformar as características do ensino tradicional fragmentado. Silva Neta e Capuchinho (2017) percebem que novos horizontes se abrem com o surgimento de algo que veio para derrubar paradigmas e nos colocar próximos a experiências em outros países; como a Escola Pública Burnett Elementary, na Califórnia, Estados Unidos, que tenta aproximar os conceitos teóricos com a vida cotidiana dos alunos por meio do ensino híbrido, ou ainda, a escola pública Summit San Jose, reconhecida

nacionalmente nos EUA, por implementar o ensino híbrido com sucesso e adquirir bons resultados.

Nesse contexto, as autoras reforçam que visando instituir condições de aprendizagem em que o aluno seja ativo e também responsável pelo seu próprio aprendizado a fim de superar as dificuldades, ampliar o crescimento pessoal e a capacidade produtiva, surge a educação híbrida, que possibilita um ensino personalizado, mesclando parte presencial e outra online, com outras metodologias e um jeito novo de ensino, tendo o professor como mediador e orientador dos estudos.

Para Blikstein (2010) o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado nos espaços de ensino, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas é uma tragédia. Vale ressaltar, conforme apontam Barbosa e Moura (2013), que o Brasil apresenta contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. Entre esses extremos de diversidade, encontra-se escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI. É oportuno reforçar que:

Os currículos deverão fundamentarem-se em projetos e propostas de intervenção adaptados às necessidades da efetiva prática educativa, perfil profissional, propostas individuais utilizando infinitas maneiras de modo a integrar as unidades de aprendizagem construídas pelos professores. As alterações curriculares deverão presumir a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, além de expor novas ferramentas de ensino e de aprendizagem, como as metodologias ativas, consideradas uma provocação para a formação de professores do futuro (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019, p. 344).

É de fundamental importância, para além do pensar no que está fazendo, é sentir o que está fazendo – a operação dos sentimentos deve ser entendida como um elemento fundante na

fixação do conhecimento. Então, é coerente afirmar que o bom humor e a boa disposição do fazer são cruciais para o entendimento e aprendizagem. Pecotche (2011) aponta que independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência. Ou seja, a diferença principal de um ambiente de aprendizagem ativa (metodologias ativas e hibridismo) é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Para Morán (2015), as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, devem e precisam instigar nos estudantes a proatividade, sendo necessário adotar ferramentas em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes. Logo, propor aos estudantes de Arquitetura e Urbanismo desafios bem traçados contribuem para estimular suas capacidades, aptidões e habilidades, tanto à níveis intelectuais, bem como, emocionais, pessoais e comunicacionais. Nessa perspectiva:

A tendência contemporânea evidencia uma prática educativa implicada em mudança nos conteúdos e no modo de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, de acordo com um modelo centrado na formação integral do estudante. Vale ressaltar que o educador deverá ser o promotor de uma prática educacional viva, agradável, afetuosa, com precisão científica e conhecimento técnico, mas sempre à cata da transformação. Futuro (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019, p. 344).

Os espaços educacionais de Arquitetura e Urbanismo precisam inovar propondo modelos educacionais mais integrados explicitando em seus projetos pedagógicos princípios, preceitos, conceitos e concepções ampliadas, harmonizando, conciliando, proporcionando a aprendizagem coletiva e interativa. Conforme Barreto (2001) é preciso, acima de tudo, criar condições para formas

de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela.

Silva Neta e Capuchinho (2017) observam que o professor precisa ter um bom planejamento, com objetivos bem claros, metodologias diferenciadas e que possibilitem a evolução dos alunos por meio de técnicas escolhidas segundo o que se espera que eles aprendam e desenvolvam. Para tanto, percebe-se a necessidade de oportunizar aos estudantes técnicas que proporcionem o diálogo, o debate e a pesquisa incentivando a produção do conhecimento, do trabalho em equipe, da participação e a interação todos.

A diferença principal de um ambiente de aprendizagem ativa está centrado na premissa de uma atitude ativa da inteligência, através da coletividade e da interatividade, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino. Morán (2015) elenca que a criação de desafios, atividades e jogos que tragam competências necessárias para cada etapa, que ofereçam recompensas estimulantes, que combinem percursos pessoais, que se insiram em plataformas adaptativas, que reconheçam cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação propiciam uma aprendizagem significativa e em profundidade. Então, aprender e aprender com os pares torna-se ainda mais significativo – elemento esse, fundamental para o sucesso da aprendizagem.

Um dos grandes desafios da educação superior contemporânea é atender aos anseios dos estudantes que ainda chegam aos Cursos de Arquitetura e Urbanismo com um modo transmissivo de conhecimento, totalmente tradicional e centrado na figura do professor. Komatzu, Zanolli e Lima (1998) e Santos (2005) sinalizam que o estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, “descondicionando-se” da atitude de mero receptor de conteúdo, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Logo, a iniciativa

criadora, curiosidade científica, espírito crítico e reflexivo, capacidade para auto avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não dá mais para evitar as novas formas e possibilidades de ensino em sala de aula. As novas tendências na educação do século XXI exigem a inovação pedagógica em vários aspectos, haja vista, que a aprendizagem ativa ocorre quando o estudante de Arquitetura e Urbanismo relaciona-se intimamente com o assunto em estudo – entendendo-o, compreendendo-o, indagando-o, debatendo-o, argumentando-o, enfim, ensinando-o. Através de novas práticas pedagógicas os ateliers de Arquitetura e Urbanismo largam-se e fundem-se com muitos outros ambientes, tornando possível que o mundo esteja presente em sala de aula e que, qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender e que, em qualquer tempo seja tempo de aprender e ensinar.

Não há como imaginar a educação nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo sem inovação no fazer docente, sem vinculá-la a ideia de troca e criação. As metodologias ativas proporcionam formar espaços de aprendizagem, nos quais, o conhecimento é construído coletivamente através da personalização dos processos de ensino e aprendizagem. É fundamental ultrapassar a educação tradicional e focar na aprendizagem em profundidade dos estudantes – cercando-os, induzindo-os e dialogando com eles, pois é primordial que os estudantes de Arquitetura e Urbanismo sejam criativos. Mas, para isso, eles devem experimentar e experienciar inúmeras e infinitas novas possibilidades em sua formação.

As concepções atuais de ensino e aprendizagem devem extrapolar o espaço físico das salas de aulas, pois elas, encaram o estudante com maior protagonismo no processo, ou seja, a centralidade está no estudante. Observa-se que com o uso das

novas tecnologias o estudante de Arquitetura e Urbanismo envolve-se de forma ativa e atuante em seu processo de aprendizagem e o professor assume um papel de orientador e de mediador da discussão sobre a solução dos problemas expostos – o estudante de Arquitetura e Urbanismo deve ser estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva. As atuais metodologias de ensino nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo devem propiciar um ambiente de aprendizagem ativa, em que o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem e não apenas como fonte única de referência e sabedoria.

É preciso oportunizar ao estudante de Arquitetura e Urbanismo o protagonismo do seu aprendizado, em que ele assuma uma postura ativa e participante conexa com sua autonomia estudantil ampliando o pensamento crítico e associando questões do que está em estudo com as circunstâncias da vida real. Um projeto pedagógico de Arquitetura e Urbanismo, adequado às questões atuais, deve abranger a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, com vistas ao andamento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos pertinentes à vida em sociedade, conduza aos estudantes conhecimentos que lhes permitam dominar, notar, ver, explorar, analisar, saber, perceber, entender e transformar a realidade em que vivem oportunizando uma formação integral como cidadãos solidários, críticos, participantes e emancipados –o que tornará considerável a sua aprendizagem.

Novas metodologias nos processos de ensino e aprendizagem proporcionam um fazer docente rico e múltiplo, tendo em vista, que tudo hoje, pode e deve ser misturado e combinado – em que o ato de ensinar e aprender estabelece-se de variadas maneiras, em todos os momentos e em múltiplos espaços. Uma educação inovadora significa, partir do pressuposto, de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Ensinar e aprender nunca foi tão apaixonante devido às múltiplas possibilidades oferecidas no mundo

contemporâneo – mudar e personalizar os métodos de ensino e aprendizagem é preciso, pois, o estudante que ouve, conhece; o estudante que ouve e vê, recorda; o estudante que ouve, vê e discute, compreende; mas o estudante que ouve, vê, discute e faz, apropria-se do próprio processo de ensino desenvolvendo competências e habilidades significativas para sua formação profissional e cidadã.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. F; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro / RJ, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio. 2013.
- BARRETO, R. G. **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BEIER, A. A. V. *et al.* Metodologias ativas: um desafio para as áreas de ciências aplicadas e engenharias. In: Seminário Internacional de Educação, II., 2017, Cruz Alta / RS. **Anais Seminário Internacional de Educação...** Cruz Alta / RS: UERGS, 2017. p. 349-350.
- BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- BONWELL, C; EISON, J. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- DEMO, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.
- DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO/ MEC: São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1994.

KOMATZU, R; ZANOLLI, M., LIMA, V. Aprendizagem baseada em problemas. In: Marcondes E, Gonçalves E. **Educação médica**. São Paulo: Sarvier; 1998. p. 223-237.

MITRE, S. M. *et. al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro / RJ, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, jan. 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO; 2001.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [S.l.]: UEPG, 2015. p. 15-33. v. II.

PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.

RIBEIRO, L. R. de C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia**. 2005. 236 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos / SP, 2005.

SANTOS, S. S. **A integração do ciclo básico com o profissional no Curso de Graduação em Medicina: uma resistência exemplar**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual; Teresópolis: FESO; 2005

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA NETA, M. da; CAPUCHINHO, A. C. Educação híbrida: conceitos, reflexões e possibilidades do ensino personalizado. In: Congresso sobre Tecnologias na Educação - Ctrl+E, II., 2017, Mamanguape - Paraíba. **Anais II Ctrl+E ... Mamanguape - Paraíba**: [s.n.], 2017. p. 148-156.

ZALUSKI, F.; OLIVEIRA, T. D. **A contemporaneidade e seus reflexos no contexto do ensino e da aprendizagem** In: Coleção - Desenvolvimento, Tecnologias e Educação: diálogos multidisciplinares. 1 ed. Curitiba / PR: CRV, 2019, v.3, p. 339-346.

ZALUSKI, F.; OLIVEIRA, T. D. A utilização de jogos como metodologia ativa: o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior de administração e contabilidade. **Temática**, João Pessoa / PB, p. 227-241, ago. 2019.

PERFIL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA EJA

1ª GERED/SC- ITAPIRANGA SC

Dircelei Arenhardt¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata de analisar o perfil dos alunos que frequentaram as Turmas do Ensino Médio não profissionalizante da Escola de Educação de Jovens e Adultos-EJA nas escolas da 1ª GERED/SC - Unidade de Atendimento de Itapiranga. É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (URI) sobre o Número CAAE (9203218.6.0000.5352) e preservou o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Investigar o perfil dos alunos das Turmas do Ensino Médio não profissionalizante da EJA foi analisar uma Política Pública, a qual representou um grande marco para o planejamento da educação desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Para a pesquisa, foram escolhidas as duas turmas de ensino médio não profissionalizante, que totalizaram 27 alunos. Não foi utilizado nenhum cálculo amostral para obter esse número. Porém, os alunos que responderam o questionário foram 23. Os outros quatro alunos faltaram no dia da aplicação do questionário.

O objetivo da pesquisa foi analisar o perfil dos alunos que frequentaram as Turmas do Ensino Médio não

¹ Mestra em Educação (URI), Professora do Laboratório de Biologia (ACT) na Escola de Educação Básica Padre Balduino Rambo e na Escola de Educação de Jovens e Adultos/EJA, Itapiranga/SC, E-mail: dirce_lei@hotmail.com.

profissionalizante da EJA na 1ª GERED/SC - Unidade de Atendimento de Itapiranga, a fim de contribuir com a permanência e o sucesso escolar destes alunos.

Analizamos ações Políticas que, no decorrer da história, tentaram desenvolver o que hoje chamamos de EJA. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa, porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Há alguns anos, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. E hoje, será que ainda é esse o papel que a EJA ocupa? Ainda tem a função de alfabetizar? Ou ocupa a função de acolher os alunos que não estão dando certo no ensino regular?

É possível adiantar que, no decorrer da história, a educação do Brasil foi tratada de forma não prioritária pelas autoridades políticas do país. A educação brasileira foi sempre colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e interesses das classes dominantes. Nos dias atuais, não mudou muito a situação, pois ainda não se atribui a devida atenção à educação. Basta olhar para o ensino público brasileiro para encontrar escolas sem estrutura, corpo docente com pouca formação e mal remunerado, sem um mínimo de investimento para uma educação de qualidade.

Uma política, portanto, surge a partir de uma questão ou problema levantado socialmente, com intuito de enfatizar a problemática em foco, no caso a alfabetização de jovens e adultos. Para que tal política se concretize, é necessária a ação do Estado para agir no processo de solução deste problema.

A trajetória da EJA no Brasil é motivada pelo surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização, com a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação seria meia para o desenvolvimento das “nações atrasadas”.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino garantida por lei, direcionada aos cidadãos que não tiveram o acesso ou a apropriação do ensino em idade própria por algum motivo. Entretanto, apesar dessa condição, estes estudantes são pessoas que possuem sua cultura, seu conhecimento prévio, seu trabalho, sua família, pois muitos deles são pais, são trabalhadores estudantes e não estudantes trabalhadores, aspectos que devem ser considerados. Pode-se compartilhar a ideia da importância indiscutível de saber ler e escrever por parte desses educandos.

No entanto, a Educação de Jovens e adultos (EJA) é uma modalidade que ultrapassa o ato de ler e escrever. Por essa razão envolve questões complexas sobre as quais os educadores devem refletir de forma crítica. A educação de jovens e adultos pode ser definida, segundo Romão, (2002, p. 55) como:

Parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais por parte das autoridades e população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica.

Esta pesquisa contém o levantamento dos estudos sobre o tema, ainda que não exaustivo. Contém opções metodológicas a fim de situar o estudo numa abordagem histórico-crítica, tendo em vista o papel da historicidade para compreensão do problema de investigação e sobre Políticas Públicas e Políticas Educacionais, conceitos fundamentais para refletir o processo histórico da construção da Política Educacional da EJA.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida na região do Extremo Oeste de Santa Catarina. Todos os municípios possuem ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos-EJA. A

modalidade de ensino escolhida foi a EJA. A Sede da escola EJA fica localizada no centro da cidade e município de Itapiranga, no extremo Oeste de Santa Catarina. Possui unidades descentralizadas nos municípios de região como São João do Oeste, Iporã do Oeste, Tunápolis e Santa Helena, com população aproximada de 38.500 habitantes segundo dados do IBGE 2010-2014.

Em 2018, quando foi realizada a pesquisa, a entidade contava com aproximadamente 230 alunos, que estavam sendo atendidos na sede e nas cinco unidades descentralizadas. Os níveis oferecidos foram Ensino Fundamental e Médio e, de forma concomitante, em alguns estabelecimentos, o ensino profissionalizante. A equipe gestora era composta por um Diretor, uma secretária e uma Assistente Pedagógica. O corpo docente no semestre era composto por 21 professores. Além disso, uma funcionária foi contratada para Serviços Gerais na sede. Os Sujeitos da pesquisa moravam e trabalhavam nos municípios da região.

Analisar os dados levantados após uma aplicação de questionário, requer cuidado e atenção. Vamos buscar em alguns autores o que significa analisar dados. Segundo André e Lüdke, (1986, p. 45), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Com base em Minayo (1994), a fase de análise de dados na pesquisa social reúne três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e, principalmente, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Segundo o autor Gil, pesquisa é definida como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p.17)

Marconi e Lakatos (2007) afirmam que:

a pesquisa é uma indagação minuciosa ou exame crítico e exaustivo na procura de fatos e princípios; uma diligente busca para averiguar algo. Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos (p.15).

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram alunos do Ensino Médio não profissionalizante da EJA, pertencentes a Primeira GERED, Unidade de Atendimento de Itapiranga. Os alunos residiam no município e cidade de Itapiranga, São João do Oeste, Iporã do Oeste, Tunápolis e Santa Helena. As idades variavam entre 16 e acima de 50 anos de idade. Todos os colaboradores assinaram um termo livre e esclarecido, onde ficou explícito a não obrigatoriedade em participar da pesquisa, ficando cientes sobre o seu objetivo bem como a garantia de que os participantes e os dados serão preservados e utilizados unicamente para fins acadêmicos. A elaboração das perguntas apoiou-se em Marconi e Lakatos (1999),

Destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (p. 100).

O principal instrumento utilizado para colher os dados necessários para a pesquisa foi um questionário online conforme o link². O mesmo foi elaborado de forma bem simples e de fácil entendimento para os sujeitos colaboradores, com questões de múltipla escolha e com apenas uma questão descritiva.

RESULTADOS

A pesquisa mostrou que grande parte dos entrevistados é do sexo masculino 60,9%, com 39,1 % do sexo feminino. A faixa etária

²https://docs.google.com/forms/d/1j9vmeT-evJpBt_ILjyv0LX7jxU1h7t8teeZyYp4Kt0/edit?ts=5ba922c9.

é variada, com predominância de 60,9% na faixa etária dos 18 anos aos 25 anos, seguida com 26,1 % da faixa etária dos 26 anos aos 50 anos. A menor incidência situa-se entre os 15 anos e os 18 anos com 7 % e 4,3 % estão de acima de 50 anos. Ao falar da modalidade dos alunos Jovens e Adultos da EJA, depara-se com tipos humanos dos mais diversos, pois possuem traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos e estruturas de aprendizagem diferenciadas, fato esse citado entre as Políticas Públicas da EJA. A Constituição Federal de 1988, expressa a importância da EJA:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria³;

Conforme dados obtidos neste estudo e outros já realizados, como dados publicados pelo MEC (2006), as escolas para jovens e adultos “recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados” (BRASIL, 2006, p 7).

Cabe ressaltar o amparo legal da UNESCO:

Reconhecendo os alunos não como objetos, mas como sujeitos de seus processos de aprendizagem, a educação de adultos deve, mais especificamente, contribuir para: a luta pelo desenvolvimento social e econômico, pela justiça, pela igualdade, pelo respeito às culturas tradicionais, e pelo reconhecimento da dignidade de cada ser humano através do empoderamento individual e da transformação social. (UNESCO, 2014, p.206).

Em relação à questão de como você classifica sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE, as respostas também são variadas,

³ Ênfase à EJA.

com predominância de 73,9 % que se denominaram brancos, seguida de 21,7 % de pardos e 4,3 % se denominou preta. Talvez esta autodeclaração em relação à cor deva-se ao fato de estarmos numa região com predominância de imigrantes alemães.

Já quanto à faixa etária, a mesma teve variações dos 15 anos até acima de 50 anos. Há predominância de 60,9 % da faixa etária dos 18 anos aos 25 anos, seguida com 26,1% da faixa dos 26 anos aos 50 anos, e 8,7 % da faixa dos 15 anos aos 18 anos, conforme pode ser observado no gráfico 7.

Com esse dado observou-se uma pequena parcela do processo de Juvenilização, em torno de 8,7% estão na faixa dos 15 anos aos 18 anos do total de entrevistados, ou seja, dois alunos, um índice que pode ser considerado baixo, se compararmos o percentual nacional. Na minha experiência como docente da EJA, iniciada em 2014, os números de juvenilização já foram mais elevados. Observamos que os números gerais apontam para a redução de 0,28% entre 2015 e 2016. Assim, em uma década, a EJA perdeu 1,5 milhão de matrículas. Cabe investigar os motivos deste decréscimo. Redução populacional? Desinteresse pelo estudo?

Brunel (2004, p. 9) afirma que “o rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando atenção de educadores e pesquisadores na área de educação”, e enfatiza que os estudos sobre esse fenômeno no Brasil, iniciaram-se a partir dos anos de 1990. No entanto, apesar dos avanços no desvelamento das especificidades, das representações sociais da juventude, ainda não temos na literatura um consenso sobre o conceito de juventude.

Outra questão era referente com quem o estudante morava. Várias respostas surgiram: 26,1% continuam morando com os pais, por ser mais cômodo, muitos deles voltaram para casa após um casamento malsucedido. Não se tem mais a visão de que é necessário casar para constituir uma família. Outra parcela dos alunos, 21,7%, mora com a mãe. Aqui se percebe que a constituição da família não é só composta por homem e mulher. Na contemporaneidade, essa concepção mudou. E 8,7 % moram com

marido/esposa/filhos. No dia-a-dia em sala de aula, ocorrem comentários, principalmente, relacionados à falta de tempo das mães para os estudos, pois trabalham fora e ainda são as responsáveis pelo cuidado do lar. É perceptível o cansaço pela dupla jornada e, quando questionados para realizar estudo em casa, relatam falta de tempo.

A questão seguinte envolveu o questionamento sobre a decisão de estar na escola da EJA. Observou-se que 73,9 % afirmaram de que a decisão de retornar aos estudos era própria, 73,9 % afirmaram que o estudo é importante para a vida.

Paulo Freire (1991, p. 84) é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

Cabe aqui uma reflexão em relação às respostas que obtivemos na questão número 15, ou seja, até onde o estudante deseja ir com seus estudos, 52,2 % responderam que desejam fazer faculdade, 34,8 % disseram que almejam fazer pós-graduação e apenas 13 % querem terminar o ensino médio. Tal evidência confirma a importância dos estudos para a vida e o futuro de cada um.

Nas considerações de Paulo Freire (1991, p. 126):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Podemos refletir que a escola, além de transmitir conhecimentos, também necessita valorizar o aluno. “Vale a pena destacar que outras motivações levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é ser valorizada, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal”. (SOUZA, 2007, p.40).

A Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO, assim se expressa:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida - educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (1996, p. 89).

Dando continuidade às reflexões acerca dos achados desta investigação, abordamos a questão número 20, a qual indaga porque escolheram a modalidade da EJA. Eis que passamos a analisar algumas das respostas: *“Conseguir um futuro melhor” João, “Por motivos de acabar o ensino médio mais rápida” Maria, “Por que já tenho 34 anos, e para poder conciliar os horários entre trabalho e estudos” Maria, “por ser uma opção mais rápida de conclusão” João*

Analisando a fala dos entrevistados, fica claro que buscam e almejam um futuro melhor, tem consciência da necessidade de continuar os estudos. Alguns retornam também pela necessidade, pois as empresas exigem formação, mas a maioria realmente retorna para posteriormente fazer faculdade e obter colocação no mundo do trabalho. Segundo Oliveira (2001, p. 18), o/a jovem ou adulto/a da EJA é alguém que está “inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, de um modo diferente daquele da criança e do adolescente”. Aqui percebemos uma diferença pois são considerados trabalhadores estudantes e não apenas estudantes.

Na minha trajetória de EJA, já tive o prazer de encontrar ex-alunos que cursaram faculdade, o que é imensamente gratificante. Eu sou fruto da EJA, consigo ver minha trajetória nessas falas. Interrompi meus estudos devido à doença da minha mãe. Após alguns anos optei por cursar a EJA, pois precisava terminar o ensino médio. Na EJA era mais rápido, assim poderia realizar logo

o curso profissionalizante e, posteriormente, ingressar na graduação.

A modalidade da EJA proporciona oportunidade de estudo para aqueles que não tiveram chance tem também a função equalizadora, como cita Cury, (2000):

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estática e na abertura dos canais de participação. (p.9).

Se olharmos a educação através dos olhos curiosos de uma criança, a qual não cansa de explorar os porquês, com certeza teremos uma educação que prende a atenção dentro da sala de aula e um desejo de querer conhecer cada vez mais. A curiosidade é o desejo que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, estimula o aluno a perguntar, a conhecer e, por conseguinte, manter nossos jovens e adultos na escola, conforme Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (2007, p. 86).

Autores como Siqueira (2009), e Camargo e Martinelli (2006), esclarecem que a interrupção precoce do processo educacional pode ter como causa a necessidade de trabalhar para ajudar a família, de ficar em casa para cuidar dos irmãos, a distância da escola, entre outros. Dados que confirmam esta realidade podem ser observados nas respostas obtidas nas questões 13 e 14, a qual perguntava se o aluno trabalha, 87 % dos alunos responderam

afirmativamente e apenas 13 % (3 alunos, dos quais dois são menores e um cuida da mãe enferma), não trabalham. Respostas essas que vem ao encontro das obtidas na questão número 20. *“Trabalho durante o dia”* Aluno 7, *“Por causa que já tenho 34 anos, para poder conciliar os horários entre trabalho e estudos”* Aluno 8, *“Facilita por causa do trabalho”* Aluno 9, *“Facilidade de poder trabalhar durante o dia”* Aluno 10, *“Por que trabalho durante o dia”* Aluno 11, *“Pois é uma maneira mais fácil e prática para concluir pois se enquadra no nosso horário de trabalho e é um lugar ótimo para estudar e concluir os estudos”* Aluno 12, *“Melhor horário, trabalho de tarde”* Aluno 13.

Como podemos depreender nas falas dos alunos da EJA, os mesmos têm características singulares. Geralmente são pessoas que não tiveram acesso ou continuidade à escolarização na chamada idade própria. Entre os diversos motivos encontram-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, por isso são considerados trabalhadores estudantes e não estudantes que trabalham. Eles precisam sustentar a casa, família e, ao mesmo tempo, sonham e almejam um futuro melhor.

Muitos se deparam com um mercado de trabalho exigente e competitivo, que exige qualificação. Desta forma, quando são questionados sobre os fatores que influenciaram seu retorno, apontam o trabalho e a vontade de concluir o Ensino Médio para buscar uma melhor qualificação, o que contribui com o autor Fonseca (2007), quando afirma:

“[...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali”. (p.32-33).

A esse respeito, Oliveira (2001, p. 18), ensina que o/a jovem ou adulto/a da EJA é alguém que está:

(...)inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Ao analisar a questão número 14, que questionava se os alunos haviam interrompido os estudos para trabalhar, as respostas obtidas foram assustadoras, pois 72,7 % dos alunos afirmaram que interromperam os estudos para trabalhar. A partir das respostas dadas, observamos que continuam trabalhando, porém com uma visão e perspectiva diferente (*“Trabalho durante o dia”*). Em outra visão, se trabalha para sustentar minha família (*“não consigo estudar de dia”*), está implícito o desejo de uma vida mais tranquila financeiramente. Como podemos ver, são trabalhadores sonhadores, almejam um futuro melhor.

Franco, (1991, p. 53), considera a importância do trabalho e analisa também as questões sociais: Pelo trabalho, todavia, o homem se faz homem, modifica a natureza, transforma suas condições de vida. Pelo trabalho, também, o homem é alienado, subjugado, dominado. Ante duas faces, qual é o papel da escola na tão discutida “preparação para o trabalho” em nossa sociedade?

Porém, cada um tem suas necessidades pessoais, por isso muitos são obrigados a interromperem o estudo para trabalhar, o que pode ser observado na fala do aluno: *“Pois aqui tem duas ou três gerações, e todo mundo respeita um ao outro”*. Observa-se uma preocupação e, ao mesmo tempo, uma riqueza de vivências, ocorrendo uma troca entre gerações o que se torna o aprendizado significativo, tornando o aluno um autor desse conhecimento e na interação com o mesmo que, em outros espaços, não é ouvido ou compreendido.

Sabemos que a modalidade da EJA foi criada para suprir a necessidade de uma parcela da população que teve interrompido seu direito à escola, na maioria das vezes para trabalhar. A Educação de Jovens e Adultos-EJA é um direito assegurado para todos aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar ou

concluir os seus estudos na idade apropriada. É um dever do Estado, pois o mesmo está previsto na Constituição Federal de 1934. Numa visão retrospectiva, a autora Di Pierro cita,

(...) a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO et al, 2001, p.59).

Já com a Constituição Federal de 1988, Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, visto que o artigo 208 diz que: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL,1988). É reforçada nas Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, seguidos de inúmeros outros programas.

Analisando este contexto, é possível observar que existe um histórico de programas de alfabetização da EJA, cada qual com seu objetivo. Na década de 1950, por exemplo, a campanha tinha como viés as práticas de alfabetização. Na década de 1960, se apoiavam na democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos. Após 1964, os programas de alfabetização passavam a ter um foro assistencialista e conservador. Em 1967 foi lançado o Mobral como forma de Ensino Supletivo. Na década de 1980, a educação continua sendo vista como forma de suprir quem não teve oportunidades de estudar na idade própria ou interrompe os

estudos por outros motivos. Entre 1995 a 2002, ocorreu a campanha Alfabetização Solidária, um programa do Governo Fernando Henrique Cardoso. A partir de 2004 foram oferecidos inúmeros programas envolvendo educação profissional.

Questiona-se: se foram criados tantos programas para a alfabetização, como o índice de analfabetos ainda gira em torno dos 18 milhões? Será porque o próprio sistema continua produzindo analfabetos? A exclusão na escola?

Analisando as respostas em relação à interrupção dos estudos, os mesmos ocorreram em momentos diferentes, como podemos analisar nas respostas obtidas: 33,3 % aconteceram no ensino fundamental, outros 33,3 %, no primeiro Ano do ensino médio, 27, 8 % no segundo ano ensino médio e 5,6 % no terceiro ano do ensino médio.

Se o aluno voltou para a escola é porque tem esperança de ter um futuro melhor, pois é essa que fornece forças para a luta, para uma busca constante, para o enfrentamento e a concretização dos sonhos, deixando a família em casa, abrindo mão de momentos de lazer com família e amigos. Essa esperança, todavia, não pode ser entendida como um combate isolado e, sim, como um despertar ao sentimento de superação, de envolvimento na vida de todos aqueles que fazem parte da sua história.

Ainda lembrando Freire, para ele a esperança:

“faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (...)A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, é um condimento indispensável à experiência histórica (FREIRE, 2009, p. 72).

A esperança e a educação não são os salvadores da pátria, mas, seguramente, fazem a diferença para aqueles que se desafiam a segui-la, principalmente nessa fase da vida, onde os desafios são maiores.

O autor Freire corrobora ainda com essa perspectiva ao afirmar:

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente (FREIRE, 1997, p. 36).

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como uma simples fonte de conhecimento necessária para o trabalho e adequação ao mercado. Como toda a educação, ela deve considerar o desenvolvimento pleno dos estudantes. Ainda há uma visão de que os conhecimentos aprendidos na escola são fundamentais para o futuro, o que pode ser observado nas respostas da questão 19, em especial, para o futuro profissional e que, quanto maior o grau de instrução, maior é a chance de se conseguir melhores empregos e, por consequência, melhores salários. Este fato fica bem evidente nas respostas da questão número 15. Analisamos que 52,2% querem fazer faculdade e 34,8 % fazer uma pós-graduação, apenas 13 % concluir o ensino médio.

Se o aluno da EJA interrompeu os estudos para trabalhar, observamos que também foi o trabalho que fez retornar o mesmo aluno para sala de aula.

Analisando as respostas, cabe lembrar o grande Mestre em educação que expressa: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79).

A faixa etária varia dos 15 anos até acima de 50 anos. Predominância com 60,9 % a faixa etária dos 18 anos aos 25 anos, seguida com 26,1% a faixa dos 26 anos aos 50 anos, e 8,7 % a faixa dos 15 anos aos 18 anos.

Outro dado importante que define o perfil é relacionado à retomada dos estudos por decisão própria, 73,9% voltaram à escola por sua vontade, 13% pelo encaminhamento da escola onde anteriormente estudaram e 8,7% por desejo dos pais, fator esse que

está relacionado a um futuro melhor, como podemos observar nas respostas.

CONCLUSÃO

No dia-a-dia, nas rodas de conversas e até mesmo na sala de aula, percebe-se nitidamente nos estudantes da EJA o desejo de um futuro melhor, necessitam “*trabalho que paga mais*”, conforme afirmam, revelando o motivo de terminar o ensino médio mais rápido. Já tive experiência de encontrar ex-alunos que passaram no vestibular e estão frequentando faculdade que comentam com muito orgulho essa conquista. Observou-se também que 72,7 % dos alunos interromperam os estudos para trabalhar e agora retornam porque o próprio mercado de trabalho está a exigir.

Já os motivos da busca pela EJA foram inúmeros, porém o que prevalece é a questão do horário que facilita o estudo e o trabalho, além da questão de terminar o ensino médio mais rápido. Aqui cabe uma reflexão, pois “terminar o ensino médio mais rápido” gera dupla interpretação, pois se pode ter o entendimento de terminar o ensino mais rápido para ingressar na faculdade ou por ser um processo rápido, já que o ensino médio regular leva três anos para se concluir. Na modalidade da EJA, é possível concluir em um ano e meio, ou seja, metade do tempo.

Com isso podemos dizer, em relação ao perfil, que os alunos que frequentam a EJA são trabalhadores com faixa etária dos 15 anos e acima de 50 anos que retomaram os estudos por decisão própria, tendo abandonado os estudos devido ao trabalho e hoje retornam pelo mesmo motivo - o trabalho, com perspectivas mais ambiciosas.

REFERÊNCIAS

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

1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2000.

DI PIERRO, Maria Clara, Et All, **Visões da educação de jovens e adultos no brasil**, Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acessado 10 Fev. 20118.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. In **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: artigo que se completa**. 3. ed. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1983.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000, acessado em nov. 2017.

IBGE: 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>, acessado em:30/08/2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 6. Ed, – 3. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Dalila A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos, problemas e perspectivas. In: Gadotti, Moacir; Romão, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos, Teoria, prática e perspectivas**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002, (Guia da escola cidadã).

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos**. 1949. IN: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO; MEC. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>
Acesso em: 11.10.2018.

LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA RELAÇÃO POSITIVA E DESAFIADORA

Pâmela Pongan¹

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, a produção historiográfica passou por mudanças e reestruturações. Diante dessas transformações, surgiu a necessidade de incorporar novas “fontes” de se acessar a História. Uma dessas fontes é a Literatura relacionada a História, que fornece elementos historiográficos para os indivíduos que a acessam. Essa relação História e Literatura é fruto da História Cultural, que abre espaço para novas fontes, tanto para produção quanto para acesso a historiografia. Com os avanços da produção historiográfica, partindo para paradigmas culturais, Chartier (1990), destaca que essa “nova história” (depois História Cultural), estava fundamentada para além da diversidade de objetos, territórios, costumes, ambições e conquistas que embasavam outras ciências.

Nesse sentido, o historiador deve buscar analisar as manifestações populares, pois a cultura envolve a comunicação e as práticas dos indivíduos em seu meio social. A História Cultural tem como base os sujeitos como produtores e receptores de cultura, independentemente do tipo dessa cultura, podendo ser da “intelectual” até a “indústria cultural”, que molda as massas.

A tentação a que o historiador cultural não deve sucumbir é a de tratar as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação de História em História, Região e Fronteira na Universidade de Passo Fundo – PPGH/UPF. Bolsista FUPF. E-mail: ppongan@hotmail.com

um tempo. [...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2005, p. 32-33).

Os historiadores da cultura têm como estudo as representações culturais produzidas pelos sujeitos tanto no individual quanto no coletivo, e também os elementos imaginários e os “símbolos”, que são fundamentais na comunicação humana.

A História Cultural se tornou a principal concepção de estudos históricos atuais, principalmente pelo encanto e singularidade que compõem o estudo das culturas, dos indivíduos “comuns” e das produções sociais. É nessa concepção que a Literatura se apresenta como uma fonte produtiva historiográfica, pois permite aos historiadores da cultura um contato com um universo de significações e representações.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O conceito de interdisciplinaridade, surgiu no final do século XIX, por conta da fragmentação em disciplinas das ciências, realizada por ideal positivista, sendo assim, a interdisciplinaridade o diálogo entre elas.

Todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que podem ser questionamentos, confirmações, complementações, negações, ampliações, iluminações de aspectos não distinguidos. Assim, além de reconhecer as diferenças entre as áreas do conhecimento, é preciso identificar onde se encontram as zonas de interseção entre elas para localizar os pontos em comum. (BRODBECK, 2012, p.18)

Para isso é necessário que o professor dialogue permanentemente com outras disciplinas para identificar os pontos em comum, que permitem contribuições dessas em seu campo de estudo.

A interdisciplinaridade visa conciliar uma área de estudo com conceitos de diferentes áreas. Vindo em contrapartida à tradicional multidisciplinaridade, que trabalha as disciplinas de forma independente, sem relação entre uma e outras. “O grupo de multidisciplinas dispõe uma série de conteúdos, sem explicitar as relações existentes entre eles” (ROMANI, 2007, p.07).

A interdisciplinaridade propõe uma integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas e metodologias, para trabalhar um determinado tema. Como afirma ROMANI (2007, p.08), “não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma ‘interpretação’ de conceitos, dados e metodologias”.

A ideia é relacionar as disciplinas respeitando suas objetividades, não homogeneizá-las a um único enfoque. Pois cada ciência tem sua particularidade e especialidade, que deve ser compreendido e respeitado.

Não é possível combater uma abordagem que restringe os conhecimentos a campos fechados e mundos particulares, nem criar uma posição unificadora, sem que antes as diferenças sejam reconhecidas, compreendidas e, sobretudo, respeitadas. (BRODBECK, 2012, p.19)

Portanto, é necessário que professores incentivem seus alunos desde o início do processo educacional, a construir ligações entre os conteúdos apresentados pelas diferentes disciplinas do currículo. Pois, essa metodologia de interação desperta no aluno um saber crítico-reflexivo.

Mas é claro que não se pode ver na interdisciplinaridade a solução dos males do ensino, nem como a unificação de todos os conteúdos em um único saber, mas sim, uma forma crítica de ver o mundo, o conhecimento e o ensino. É um método de propiciar uma formação geral ao aluno, pois o permite identificar o real no estudado, e este como resultado das relações e das experiências vividas por todos os seres humano ao longo do tempo.

LEITURA E LITERATURA: SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A leitura se faz pelo ato de ler, que é questionar o que está escrito, buscando compreender o que pensou o autor, pois a leitura é a construção de uma mensagem. Ler, é questionar o mundo e ser questionado por ele, podendo encontrar as respostas na escrita. Conforme a definição formal: “Leitura: (lat med lactura) sf 1 Ação ou efeito de ler. 2 Arte de ler. 3 Aquilo que se lê” (Dicionário Michaelis, 2002, p.465).

O ato de ler não é algo simples, mas sim complexo e longo, pois exige compreender através de uma relação entre leitor, autor e o texto.

Ler, no sentido profundo do termo, é o resultado da tensão entre leitor e texto, isto é um esforço de comunicação entre o escritor, que elaborou, escreveu e teve impresso seu pensamento, e o leitor, que se interessou, comprou ou ganhou, folheou e leu o texto (SANDRONI & MACHADO, 1998, p.10).

A leitura, se faz assim, fundamental para adquirir conhecimentos e saberes, se fazendo um componente da educação, por estar diretamente ligada ao aprendizado, por ser uma forma de o sujeito entrar em contato com o mundo. Pois antes da leitura da palavra, há a leitura de mundo, que é escrita e reescrita na literatura.

Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão (BRANDÃO, 1997, p.22).

Assim, a leitura auxilia no desenvolvimento intelectual do indivíduo, contribuindo na aprendizagem, no desenvolvimento do processo mental, da linguagem e da personalidade. É uma

atividade que envolve descoberta, assimilação, interiorização e reflexão de conhecimentos.

O ensino de literatura integrado as disciplinas curriculares, numa ação interdisciplinar, veem em contrapartida aos problemas ocasionados pela falta de leitura dos alunos. Por isso, o professor deve incentivar essa ideia, apresentando relações concretas entre livros, literatura, leitura e realidade, pois a leitura exerce um papel na vida do sujeito quanto cidadão ativo da sociedade.

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24)

É através da leitura que o sujeito adquire conhecimentos. É por meio dela também, que o indivíduo se transforma, pois ela tem a capacidade de fazê-lo refletir sobre acontecimentos que lhe são apresentados, sendo estes, ficcionais ou reais.

Obviamente, ninguém se torna leitor sem querer, mas sim, através do contato com a literatura, porém, algumas vezes a leitura se torna chata, cansativa, principalmente quando ao ler não consegue compreender o que está escrito. Assim o leitor acaba desinteressado e desmotivado, vendo a leitura somente como algo obrigatório pelo sistema escolar. Como define Rangel

Assim, muitas vezes, é natural que nos sintamos desanimados com algumas leituras, e que custemos a iniciá-las, ou que, iniciando queiramos interrompê-las, com a proposta de fazê-lo por “pouco tempo”, na verdade, o “pouco tempo”; se estende, com a “desculpa” de “só mais um pouquinho...” e, se e quando chegamos ao fim, a sensação é de “alívio”: - “missão (árdua) cumprida! (RANGEL, 2000, p.25)

A leitura ganha um papel muito importante na vida do sujeito a partir do momento em que este adquire o hábito de ler por prazer, buscando aquisição de conhecimento.

Para que haja esse prazer, é necessário um incentivo e uma interação com a leitura desde criança, no ambiente familiar, buscando despertar esse hábito tão importante. Assim como na escola, onde desde o início da caminhada escolar do aluno, a leitura deve ser presente e incentivada.

A leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercambio entre as ações de informação e formação. (FOUCABERT, 1994, p.11).

Ao contrário do que a maioria pensa, o incentivo da leitura na escola, não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa, mas a todos os professores independentemente da disciplina que leciona. É um dever de todos que participam direta ou indiretamente do processo educacional.

A formação dos leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas é compromisso de todos educadores, que formam leitores, caracterizando, assim, uma dinâmica multidisciplinar sustentada, necessariamente, por princípios consistentes (RÖSING, 1996, p.22).

A leitura deve ser trabalhada em todas as disciplinas, pois as vezes o aluno não tem um resultado positivo em determinado conteúdo pelo simples fato de não conseguir interpretar e compreender enunciados e textos a respeito do conteúdo que está sendo trabalho. É através da leitura que há o aprimoramento dessas ações de interpretação e compreensão da escrita.

O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática [...]. Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (CAGLIARI, 1996, p.148, 149).

Por isso, é preciso que o ensino de literatura na escola busque desenvolver no aluno a compreensão de que encontrar na leitura, um lugar lúdico de reconstrução de sentidos, esperta a imaginação. Necessita-se de uma educação voltada para a literatura, que desperte no aluno a compreensão de texto com inúmeros significados culturais, sociais, ideológicos, históricos e políticos, pois a literatura é um instrumento de transformação social.

HISTÓRIA CULTURAL: O INÍCIO DA RELAÇÃO HISTÓRIA E LITERATURA

Com o passar do tempo, a produção historiográfica passou por mudanças e reestruturações. Diante dessas transformações, surgiu a necessidade de incorporar novas “fontes” de se acessar a História. Uma dessas fontes é a Literatura relacionada a História, que fornece elementos historiográficos para os indivíduos que a acessam. Essa relação História e Literatura é fruto da História Cultural, que abre espaço para novas fontes, tanto para produção quanto para acesso a historiografia.

A História Cultural surge em contrapartida a historiografia tradicional, que segundo CHARTIER (1994, p.95), partia do princípio de “identificar as estruturas e as relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais e engendram os discursos”, estudando as sociedade através de paradigmas estruturalistas, além de tratarem o mundo social como tendo uma linguagem matemática que deveria ter suas leis descobertas e estabelecidas. Com os avanços da produção historiográfica, partindo para paradigmas culturais, Chartier (1990), destaca que essa “nova história” (depois História Cultural), estava fundamentada para além da diversidade de objetos, territórios, costumes, ambições e conquistas que embasavam outras ciências. Afirmando que:

Nos últimos dez anos foram essas certezas, longa e amplamente partilhadas, que foram abaladas. De um lado, sensíveis a novas abordagens antropológicas ou sociológicas, os historiadores quiseram restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Daí resultaram vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares. (CHARTIER, 1994, p. 98).

Nesse sentido, o historiador deve buscar analisar as manifestações populares, pois a cultura envolve a comunicação e as práticas dos indivíduos em seu meio social. A História Cultural tem como base os sujeitos como produtores e receptores de cultura, independentemente do tipo dessa cultura, podendo ser da “intelectual” até a “indústria cultural”, que molda as massas.

A tentação a que o historiador cultural não deve sucumbir é a de tratar as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de um tempo. [...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2005, p. 32-33).

Os historiadores da cultura têm como estudo as representações culturais produzidas pelos sujeitos tanto no individual quanto no coletivo, e também os elementos imaginários e os “símbolos”, que são fundamentais na comunicação humana.

CHARTIER (1994, p.103) afirma que a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. Assim, a História Cultural traz para discussão a cultura, com seus elementos e características que passavam despercebidos e até desprezados pela historiografia tradicional.

Com a inclusão da análise cultural na História, essa deixa de produzir apenas sobre estruturas, hierarquias, sistemas, etc., e passa a fazer uma História sobre o operário pobre com uma vida amargurada fora das fábricas, sobre a mulher que vai ao mercado de trabalho, dentre outros temas até então ignorados pela

historiografia. Entender o comportamento dos homens do passado e como eles se viam, se compreendiam se tornou o estudo dos historiadores.

A História Cultural se tornou a principal concepção de estudos históricos atuais, principalmente pelo encanto e singularidade que compõem o estudo das culturas, dos indivíduos “comuns” e das produções sociais. É nessa concepção que a Literatura se apresenta como uma fonte produtiva historiográfica, pois permite aos historiadores da cultura um contato com um universo de significações e representações.

HISTÓRIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO MAIS QUE POSSÍVEL

Não é de hoje a relação entre História e Literatura (ficção). Isso porque enquanto a História relata os acontecimentos dos homens na sociedade, a ficção busca representar esses fatos históricos através da imaginação criadora do autor. Com isso, a narrativa histórica e a narrativa ficcional se unem, pois, seus limites na maioria das vezes não são perceptíveis, pois ambas são discursos.

As duas narrativas – a histórica e a ficcional – são como vizinhas: compartilham elementos de construção, têm vista para horizontes próximos, trocam informações e confidências, preocupam-se com problemas parecidos e se visitam regularmente. Mas, claro, como em toda relação de vizinhança existem dificuldades. Às vezes elas surgem de forma imprevista, às vezes ocorrem em função da excessiva proximidade, que termina por confundir seus espaços e fazer com que uma delas ou ambas percam sua especificidade. (PINTO & TURAZZI, 2012, p.13)

A História é feita a partir de fatos que ocorrem com o passar do tempo, porém para expressar seus sentimentos o homem dirigiu-se a literatura, onde pode demonstrar suas opiniões, frustrações, desejos, etc. Nela o autor analisa e apresenta a realidade através dos sentimentos, fazendo uma leitura sensível do mundo,

reelaborando o significado da realidade, sendo assim, uma manifestação cultural.

[...] entende serem a escrita da história assim como da literatura, antes de mais nada, discursos. Ficção e história constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado. São a partir de tais discursos que o homem reconstrói seu futuro. (TROUCHE, 2006, p.41)

O sentido do discurso literário e histórico divide também o fictício para o não-fictício, construído através da significação construída pelo fato histórico. Sobre isso Hutcheon ressalta:

[...] Em outras palavras, o sentido e a forma não estão nos acontecimentos, mas nos sistemas que transformam esses “acontecimentos” passados em “fatos” históricos presentes. Isso não é um “desonesto” refúgio para escapar à verdade, mas um reconhecimento da função de produção de sentido dos construtos humanos. (HUTCHEON, 1991, p.122)

Sendo assim, História e ficção estão entrelaçadas, pois a partir da leitura da obra ficcional, o leitor constrói um aprendizado até chegar em sua situação histórica.

Essa relação é tão antiga, segundo Pinto & Turazzi (2012), que desde o século XIX, na língua portuguesa havia as definições de “história”, que significaria as informações verídicas do passado, e “estória”, que seria a narração ficcional. Porém, com o passar do tempo, os significados desses dois termos acabaram sendo generalizados em um só – “história”.

[...] nesse sentido, tanto a moderna historiografia como o romance partilham desde suas origens o mesmo ideal, buscam encontrar o sentido da experiência humana que é histórico, por excelência, não obedecendo a qualquer sentido de ordem transcendental. No entanto, mesmo com esse espaço de participação em comum, pode-se perceber que as diferenças estão bem delimitadas: o romance crê no potencial da invenção da fantasia; a história, por sua vez, conforta-se com os arquivos e seus documentos, adotando uma metodologia de investigação seletiva e, de certa forma, positivista. (SANTOS, 2005, p.05)

No decorrer dos séculos, a literatura esteve diretamente relacionada com as camadas economicamente privilegiadas, pois os letrados eram a menor parcela da população. Por isso, nos romances fica nítido uma ideologia das classes dominantes. Entretanto, há os “clássicos”, considerados universais, que abordam questões sobre o comportamento humano, seus sentimentos e sua vivência, superando os ideais de uma classe específica.

Atualmente, a Literatura é considerada uma importante fonte de pesquisas histórica, pois ela expressa sobre o modo de viver e de pensar dos indivíduos, mais que obras históricas. Isso porque o cotidiano era ignorado por historiadores do século XIX e início do século XX, que se preocupavam em relatar fatos políticos e econômicos. Assim, como a História também é inspiração para os literatos, pois suas obras são concebidas em um determinado contexto histórico, influenciadas por ideais e valores de sua sociedade em determinado tempo.

[...] grande é a atração que alguns temas da História exercem sobre os escritores de ficção literária desde que o mundo é mundo. É que esses temas oferecem a eles grande variedade de situações (ricas em *peripécias* e emoções), dois dos elementos básicos que constituem a intriga romanesca. Não é de se estranhar, portanto, que essa atração seja maior pelos *processos com dimensão especialmente “catastrófica” da História*: guerras, revoluções, insurreições constituem momentos em que essas situações se exacerbam, e que oferecem, por conseguinte, fontes inesgotáveis de inspiração às mais diversas formas de produção literária. Todas as paixões são aí levadas ao paroxismo, situações dilacerantes de tragédia se acumulam, e a aventura guerreira toca a sensibilidade do leitor, seja nos grandes triunfos, seja nos grandes desastres. Os horrores da guerra, ao passar pelo crivo da sensibilidade privilegiada do escritor, transformam-se facilmente em emoção estética. Entende-se então o sucesso que alcançam junto ao público leitor os romances cuja intriga se desenrola em torno desses momentos de explosão da tensão histórica. (FREITAS, 1987, p.138)

Ao trabalhar com os textos literários o historiador deve ter uma atenção quanto a linguagem, pois termos e expressões coloquiais utilizados podem se tornar obstáculos na interpretação

do texto, já que a obra apresenta elementos e estilos subjetivos exclusivos de cada escritor.

A Literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens: dotada duma séria “missão”, colabora para o desvendamento daquilo que o homem, conscientemente ou não, persegue durante toda a existência. E, portanto, se a vida de cada um corresponde a um esforço persistente de conhecimento, superação e libertação, à Literatura cabe um lugar de relevo, enquanto ficção expressa por palavras de sentido multívoco. (MOISÉS, 2005, p.44).

Sendo assim, a Literatura se estrutura como uma forma de conhecer os homens e o mundo, por isso pode-se dizer que há um pouco de ciência histórica nessa arte. Por isso, a narrativa histórica e a narrativa literária devem ser consideradas como fontes de conhecimento sobre o mundo e sobre o homem, pois relatam um certo fato que aconteceu em determinado momento histórico, cada um com sua interpretação, seja embasada na historiografia ou no discurso literário.

LITERATURA E HISTÓRIA: A EXEMPLO DA OBRA A REVOLUÇÃO DOS BICHOS (GEORGE ORWELL) NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO RUSSA

Considerando o enlace entre História e Literatura como forma de complementar o aprendizado do aluno, reconhecendo-a como fonte de conhecimento histórico, utilizaremos da obra “A Revolução dos Bichos” de George Orwell no estudo da Revolução Russa.

Escrita em 1945 por George Orwell, pseudônimo de Eric Arthur Blair, nascido na Índia Inglesa em 1903. Quando criança se mudou com os pais para a Inglaterra. Em 1922, ao decidir ser escritor, passou a viver na pobreza, vagando pelas ruas, convivendo com mendigos e criminosos. A partir de 1934, trabalhou como livreiro, professor e jornalista, passando assim, a viver de seus escritos. No período da Segunda Guerra Mundial foi correspondente de guerra para a BBC. Ao fim do conflito, em 1945,

publicou seu mais famoso livro, “A Revolução dos Bichos”. Faleceu de tuberculose, em 1950 em Londres.

Orwell era grande defensor da liberdade de pensamento, de imprensa e de expressão. Em um período em que o comunismo era considerado dogma vigente, o escritor se tornou representante da crítica e dos combatentes do stalinismo e do totalitarismo.

Nessa obra, o autor utiliza-se de metáforas para satirizar a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) durante o regime de Josef Stalin (1879-1953), que resultaram da Revolução Bolchevique de 1917. Embora fictício, está diretamente ligado com a realidade, possibilitando estabelecer uma relação com fatos históricos e podendo partir de variadas interpretações. Ao escrevê-la Orwell utilizou-se de leitura de livros e jornais sobre o que estava acontecendo na URSS, pois nunca a visitou.

A história inicia em uma fazenda típica da Inglaterra, chamada Granja do Solar, onde um porco respeitado chamado Major realiza uma reunião com os animais onde expõe suas ideias sobre a vida dos animais da Inglaterra ser feita de miséria e de escravidão.

O velho Major [...] gozava de tão alto conceito na granja que todos estavam dispostos a perder uma hora de sono só para ouvi-lo. [...] Todos os animais estavam presentes [...]. Quando o Major os viu, bem acomodados e aguardando atentamente, limpou a garganta e começou: - Então, camaradas, qual é a natureza desta nossa vida? Enfrentemos a realidade: nossa vida é miserável, trabalhosa e curta. Nascemos, recebemos o mínimo alimento necessário para continuar respirando, e os que podem trabalhar são exigidos até a última parcela de suas forças; no instante em que nossa utilidade acaba, trucidam-nos com hedionda crueldade. Nenhum animal, na Inglaterra, é livre. A vida do animal é feita de miséria e escravidão: essa é a verdade, nua e crua. [...] Por que [...] permanecemos nesta miséria? Porque quase todo produto do nosso esforço nos é roubado pelos seres humanos. Eis aí camaradas, a resposta a todos os nossos problemas. Resume-se a uma só palavra – O homem. O homem é nosso verdadeiro e único inimigo. Retire-se da cena o homem e a causa principal da fome e da sobrecarga de trabalho desaparecerá para sempre. [...] Não está, pois, claro como água, camaradas, que todos os males da nossa existência têm origem na tirania dos humanos? Basta que nos livremos do homem para que o produto do nosso trabalho seja só nosso. Praticamente, da noite para o dia, poderíamos nos tornar ricos e

livres. Que fazer, então? Trabalhar dia e noite, de corpo e alma, para a derrubada do gênero humano. Esta é a mensagem que eu vos trago, camaradas: Rebelião! Não sei dizer quando será esta revolução, pode ser daqui a uma semana ou daqui a um século, mas uma coisa eu sei, tão certo quando o ver eu esta palha sob meus pés: mais cedo ou mais tarde, justiça será feita. Fixai isso, camaradas, para o resto de vossas curtas vidas! E, sobretudo, transmiti esta minha mensagem aos que virão depois de vós, para que as futuras gerações continuem na luta, até a vitória. (ORWELL, 2007, p. 09-14)

Major falece, e três porcos – Napoleão, Bola de Neve e Garganta - assumem a tarefa de coordenar as ideias dele, que deu origem ao Animalismo, onde os bichos não seriam mais explorados pelos seres humanos. O que eles não esperavam era que a revolução ocorresse tão facilmente, quando conseguiram expulsar os donos – Sr. Jones e sua esposa - da granja, que agora estava sob o poder deles.

Primeiramente, renomearam a Granja do Solar para a Granja dos Bichos, onde uma bandeira verde, com um chifre e um casco brancos ao centro, foi adotada como símbolo. O trabalho foi distribuído de acordo com a capacidade de cada um, assim como os frutos seriam divididos de acordo com a necessidade de cada bicho. Enquanto os porcos somente supervisionavam o trabalho dos outros animais, já que eram considerados os mais inteligentes, por serem letrados, tendo assim privilégios sobre o restante dos membros.

Havia uma intriga entre Napoleão e Bola de Neve, pelo fato de Bola de Neve querer mais conforto para a granja elaborando projetos que Napoleão discordava totalmente. Por conta dessa discordância, Napoleão utilizou-se de seus nove cães que criara em segredo para expulsar Bola de Neve da granja, surgindo assim, uma nova escravidão, onde os animais passaram a obedecer às ordens de Napoleão, foi eleita uma comissão de porcos que decidia sobre a granja e depois repassava aos demais, retomando o comércio com as granjas vizinhas.

Os porcos perceberam que a inteligência definia a liderança, repassando o conhecimento aos descendentes de sua espécie apenas. Reforçando a lei criada por eles, onde “Todos os bichos são iguais, mas alguns bichos são mais iguais que outros” (ORWELL, 2007, p. 106). Assim, distorceram os objetivos da rebelião se colocando em posição privilegiada em relação ao restante dos animais, dominando a granja de forma covarde, explorando a ignorância dos demais.

Por fim, o autor finaliza a história com os animais observando do lado de fora da casa-grande, porcos e homens jogando cartas, festejando e brindando, deixando a subentender que tanto o imperialismo quanto o socialismo foram injustos.

Doze vozes gritavam cheias de ódio e eram todas iguais. Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem, quem era porco (ORWELL, 2007, p. 111-112).

A obra de Orwell retrata que em qualquer revolução onde os mais fracos tomam o poder, com o tempo são por ele corrompidos. A reescrita da História está presente ao longo do livro, pois faz alusões a Revolução Russa, onde seus personagens podem ser ligados aos correspondentes históricos. Assim como apresenta VOGT (2007, p.25-37):

O animalismo = O socialismo ou o comunismo
O Solar dos Bichos = União Soviética
Os porcos = A burocracia soviética
Os homens = A burguesia
Os animais = O proletariado
Sr. Jones = O Czar Nicolau II
Major = Marx
Napoleão = Stálin
Bola de Neve = Trotsky
Os cachorros = A polícia política (KGB)
O porco Garganta = A propaganda

A bandeira verde com o chifre e o casco = A bandeira soviética com a foice e o martelo

Orwell busca apresentar que as teses stalinistas destruíram as de Marx, relatada na narrativa quando há as distorções no pensamento do Major. A obra finaliza com a Conferência de Teerã, onde o autor iguala socialistas e capitalistas, além de apresentar o nazismo como a granja vizinha, que ainda não foi vencida. Em sua visão, os porcos representam os bolchevistas, que no desenrolar da trama assumem o mesmo papel dominante e exploratório exercido anteriormente pela burguesia. Refletindo assim, sobre as utopias e realidade da construção retórica de uma sociedade justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a relação História e Literatura se faz mais presente, pelo fato de ser mais produtiva, principalmente nos aspectos sociais e culturais presentes nas relações humanas.

Vista como fonte documental, a Literatura permite ao pesquisador interagir com elementos característicos socioculturais de determinado período e sociedade. Assim, é importante destacar que nessa relação uma não deve se curvar diante da outra, mas cooperarem, trabalhando de forma recíproca, criando uma teia de informações onde os elementos – históricos ou literários e reais ou fictícios - proporcione ao historiador uma infinidade de possibilidades de interpretação e análise, para que assim, ele consiga explicar o espaço social abordado.

Sendo assim, a Literatura como fonte de conhecimento histórico pode auxiliar o historiador na construção de conhecimentos sobre determinados períodos e fatos ocorridos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A história hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 13, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREITAS, Maria Teresa de. **Ficção e História: Malraux e a Guerra Civil Espanhola**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, n. 13, set. 1986/fev. 1987. v. 7.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991
- MICHAELIS: **dicionário escolar língua portuguesa**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002. – (Dicionários Michaelis)
- MOISÉS, Massaud, **A Criação Literária**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PINTO, Júlio Pimentel & TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2000.
- ROMANI, Giovani Luiz. **Ensino de História e a interdisciplinaridade**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de

História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

RÖSING, Tania M. K. **A formação do professor e a questão da leitura.** Série Didática. Passo Fundo, 1996.

SANDRONI, L.C.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro.** São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Roberto Carlos dos. **História e literatura: divergências, convergências.** Disponível em: <http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/gt1504.htm>. 2005, pp. 05-13. Acesso em: 05.07.2019.

SILVA, E. T. da. **Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda!** Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

TROUCHE, André Luiz Gonçalves. **América: história e ficção.** Niterói, RJ: Eduff, 2006.

VOGT, Olgário Paulo. **A revolução russa através da revolução dos bichos.** Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 229-249, jan./jun. 2007.

ZACARIAS DE GÓES E VASCONCELOS E SEUS DISCURSOS NO SENADO ENTRE 1868 E 1869

Jaqueline Schmitt da Silva¹

INTRODUÇÃO

Cercado por repúblicas, em 1822, o Império do Brasil surgia como resultado da independência diante da colonização portuguesa na América. A vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, produziu modificações importantes e influenciou na construção de um sistema monárquico após a independência, bem como na unificação e relativa estabilidade, que se produziu no período logo após o desenlace colonial. A dominação portuguesa se fez de maneira distinta da dominação espanhola, o que acarretou um processo de construção diferente quanto ao sistema político a ser instaurado. Enquanto a região portuguesa formava um único país em 1825, a região correspondente aos espanhóis acabou convertida em 17 países independentes, em um processo que levou meio século (CARVALHO, 2013). A opção pelo regime monárquico, a unidade territorial e a conformação de um governo estável são pontos que se devem ao fato de predominar na região da América portuguesa uma elite política particularizada, em especial, devido a uma homogeneidade ideológica e de treinamento. Originárias das classes dominantes, essa conformidade acabava por atenuar as disputas dentro da própria elite, ao mesmo tempo em que proporcionava um paradigma de dominação política (CARVALHO, 2013, p. 21).

¹ Mestra em História e Doutoranda em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista Capes. E-mail: jaqueline.schmitt@hotmail.com.

Tal homogeneidade ideológica era construída a partir de uma formação acadêmica com origem comum. Juristas e magistrados que desempenharam papel fundamental na condução administrativa do regime colonial e após no Brasil independente, haviam tido formação em Direito na Universidade de Coimbra (fundada em 1290, com forte influência da tradição romana advinda de Bolonha e com tendência a justificar a vontade e supremacia dos reis diante da Igreja ou dos barões). A coesão de ideias proporcionada pela formação comum tornou a elite brasileira exitosa no processo de formação do Estado, uma vez que um contexto de ideias homogêneas configurava maior potencial de agir politicamente (CARVALHO, 2013, p. 34). Na primeira metade do Oitocentos, a elite brasileira teve formação em Coimbra. A maior parte se dedicou à formação jurídica e ocupou espaço entre os funcionários públicos, magistratura e exército (CARVALHO, 2013, p. 37).

Tal debate em torno da questão ideológica como mecanismo de conformação unificada do Estado brasileiro é apresentada por José Murilo de Carvalho. A coesão daquela elite diminuiu os conflitos internos e também as possibilidades de ascensão social, devido à inexistência de modificações abruptas nas estruturas do poder. Sem desconsiderar, também, a continuidade da escravidão, que limitou ainda mais a questão da mobilidade social. A burocracia estatal tornava-se a principal via de mobilidade.

Gerava-se, então, uma situação contraditória em que o Estado dependia, para sua manutenção, do apoio e das rendas geradas pela grande agricultura escravista de exportação, mas, ao mesmo tempo, tornava-se refúgio para os elementos mais dinâmicos que não encontravam espaço de atuação dentro dessa agricultura. Instalava-se dentro do próprio Estado uma ambiguidade básica que dava à elite política certa margem de liberdade e ação. (CARVALHO, 2013, p. 40-41).

Naquele período, o emprego público era carreira de prestígio, que serviu para impulsionar a ascensão de muitos nordestinos pertencentes às famílias agrárias decadentes, a exemplo de Nabuco

de Araújo. A burocracia, assim, dividia com a elite uma homogeneidade ideológica que provinha mais do treinamento, do que de uma condição social comum. Por outro lado, o Estado dependia da produção agrícola realizada em grandes fazendas escravistas, fator que delimitaria sua possibilidade de agir (CARVALHO, 2013, p. 42).

A feição comercial adotada pela colonização portuguesa na América, aliada ao aspecto do monopólio, constituem elementos primordiais de caracterização do Antigo Sistema Colonial. Para Ilmar Mattos, o monopólio era o componente essencial para a unificação das duas faces da moeda colonial: de um lado, a cara, equivalente ao Reino ou Estado Moderno; do outro lado, a coroa, a face colonial, a propriedade colonial, e, como resultado, os proprietários coloniais (MATTOS, 2011, p. 31-32; p. 43). A vinda da família real romperia com o monopólio comercial, aspecto central do pacto colonial, ou como afirmou Mattos, quem rompeu com o pacto foram os próprios agentes da Coroa portuguesa, o que se fez necessário pela própria situação do sistema colonial mercantil (MATTOS, 2011, p. 44). A construção do Estado imperial estava conectada com a ascensão ao poder político de homens produtores de café, donos de terras e escravos na região sudeste. Tal fato se deu através de suas ligações com o Partido Conservador, os saquaremas. À vista disso, a construção do Estado imperial estava ligada à constituição de uma classe senhorial e à expansão desse grupo político, que procurava, entre outros, proteger os interesses escravistas. Mattos também aponta a educação como ponto importante na construção do Estado e também como artifício da classe senhorial, uma vez que proporcionou a uniformização da instrução pública (MATTOS, 2011, p. 287).

Nesse contexto de construção nacional, dois partidos se revezaram no poder: o Liberal e o Conservador. Faoro entendeu que o Partido Liberal estava mais próximo das grandes propriedades rurais, tendo em vista que a descentralização defendida pelos liberais seria positiva para tal grupo que ambicionava poder local. Os conservadores estariam mais

próximos dos comerciantes e senhores de créditos que dominavam o meio agrário (FAORO, 1997, p. 341-342). Oliveira Torres afirmava que o Partido Conservador possuía bases rurais, e o Liberal, bases urbanas (TORRES, 1957, p. 337). José Murilo de Carvalho destacou que um Estado forte e centralizado era a principal defesa do Partido Conservador, do qual faziam parte proprietários de terras e escravos, dedicados à agricultura para exportação, principalmente nas regiões da Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. Os liberais, favoráveis à descentralização, eram proprietários rurais voltados ao mercado interno, localizados em Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (CARVALHO, 2012, p. 95).

Ao longo do Segundo Reinado, os partidos Liberal e Conservador se revezaram no cenário político. Após o fracasso das revoltas liberais em 1842, os conservadores chegaram ao poder com Honório Hermeto Carneiro Leão, o marquês de Paraná. Um ano depois, o gabinete foi demitido e os liberais foram convocados. Na ocasião, permaneceram no poder até 1848. Nesse interim, as ações dos liberais eram projetos defendidos pelos conservadores, a exemplo da Tarifa Alves Branco, que elevou os impostos sobre produtos importados. Em 1847, foi criado o cargo de presidente do Conselho de Ministros. Em 1848, teve início o período denominado Conciliação, com a adesão dos dois partidos, na tentativa de construir estabilidade política. Sob a égide conservadora, a Conciliação foi organizada ao redor da chamada Trindade saquarema, constituída por políticos conservadores ortodoxos, principalmente Eusébio de Queirós, o visconde de Itaboraí e o visconde do Uruguai. O ano de 1856 pôs fim ao gabinete da conciliação, com a morte do líder marquês de Paraná, ocasião em que Caxias foi chamado ao poder (NEVES; MACHADO, 1999, p. 239-247).

Em 1857 um novo gabinete foi formado, com a presidência de Pedro Araújo Lima, o marquês de Olinda. Os gabinetes de Abaeté e Ângelo Muniz Ferraz reforçaram a polarização dos conservadores e liberais. Nas eleições de 1860, os liberais elegeram deputados importantes no Rio de Janeiro, como Teófilo Otoni,

Francisco Otaviano e Saldanha Marinho. Em 1861, Ferraz pediu demissão e Caxias foi chamado, em uma tentativa de conter a presença liberal. Em 1862, Zacarias de Góes, chefe oposicionista, foi chamado para presidir o novo gabinete que durou poucos dias. Foi o início de um período de isolamento dos conservadores ortodoxos, que terminou em 1868 com a queda do terceiro gabinete comando por Zacarias naquele intervalo de tempo (NEVES; MACHADO, 1999, p. 249-253).

Com a queda do gabinete de 3 de agosto e a ascensão dos conservadores em 16 de julho de 1868, teria início o que Sérgio Buarque de Holanda (2008, p. 14) chamou de “a onda que vai derrubar a instituição monárquica”. Embora o Império ainda fosse sobreviver por pouco mais de duas décadas, a troca de ministérios daquele ano e os desdobramentos, indicariam um novo contexto. Nos dias seguintes a 16 de julho, o Conselho de Estado foi convocado. Em 19 de julho, um decreto foi publicado com a dissolução da Câmara dos Deputados. “A gravidade dos sucessos que acabavam de sacudir o país, tomando aparências de golpe de Estado, fazia-os matéria de todas as conversações e era motivo de críticas mordazes à Monarquia e ao Monarca” (HOLANDA, 2008, p. 14).

A figura pública de Zacarias de Góes e Vasconcelos ocupou papel de destaque naquela cena política. Sua longa trajetória incluiu a participação no processo de construção nacional no Brasil, tendo em vista seu envolvimento nas discussões e disputas políticas e partidárias que decorreram no período. Nasceu em 5 de novembro de 1815, em Valença, na Bahia. Há controvérsia sobre sua origem: biógrafos postulam que seus descendentes eram os primeiros portugueses a chegar à Bahia e que seu pai havia enriquecido com a extração e o comércio de madeira; Albino Pereira dos Santos, contemporâneo e adversário de Zacarias de Góes, afirmou que este era de uma família pobre e filho ilegítimo. Em 1837, concluiu o bacharelado em Direito, em Olinda. Tornou-se professor daquela instituição. Ingressou no partido conservador por intermédio de Francisco Gonçalves Martins, que viria a ser o visconde de São Lourenço e ocupou cadeira no legislativo da Bahia.

Nos anos 1840, presidiu as capitanias do Piauí e Sergipe. Na década de 1850, ingressou na Câmara dos Deputados, o que deu início à atuação em nível nacional. Faleceu em 28 de dezembro de 1877, no Rio de Janeiro. Era senador, conselheiro, com participação em quatro ministérios e presidente do Conselho de Ministros em três ocasiões (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

Machado de Assis, que cobriu as sessões do Senado na década de 1860, registrou suas nuances na crônica “O Velho Senado”, publicada originalmente na Revista Brasileira, em 1898.

Zacarias fazia reviver o debate pelo sarcasmo e pela presteza e vigor dos golpes. Tinha palavra cortante, fina e rápida, com uns efeitos de sons guturais, que a tornavam mais penetrante e irritante. Quando ele se erguia, era quase certo que faria deitar sangue a alguém. (ASSIS, 1994).

Sentava-se à esquerda da mesa, próximo de Nabuco. Quando se aproximava de alguém “era-lhe lhano e simples, amigo e confiado” (ASSIS, 1994). As pessoas que frequentavam sua casa falavam sobre a sua postura polida entre seus livros e de como era um gosto poder ouvi-lo.

OS DISCURSOS DE ZACARIAS: EMBATES PARTIDÁRIOS, O SENADO, O PODER MODERADOR E CRISE MINISTERIAL DE 1868²

Em 30 de junho de 1868, no discurso proferido por ocasião do voto de Graça, Zacarias reclamava dos insultos a ele remetidos diariamente através das colunas de jornal escritas pelo senador por Minas Gerais, Firmino Rodrigues Silva. O jornal que publicava os debates do Senado, havia dito que Zacarias “ameaçara o Senado”,

² Os quatro discursos aqui citados e analisados estão publicados no livro organizado por Cecília Helena de Salles Oliveira, na Coleção Formadores do Brasil, da editora 34. Foram proferidos por Zacarias de Góes no Senado do Império, no final da década de 1860. Três deles nos meses de junho e julho, de 1868, dois deles anteriores à crise ministerial, um terceiro após a queda do gabinete em 1868 e, o último discurso, realizado em junho de 1869.

afirmação que se amparava nas notas taquigráficas antes de serem corrigidas pelo orador, como era de costume e direito dos membros de ambas as câmaras. No seu discurso, Zacarias considerou tais acontecimentos como um escândalo.

[...] antes da correção, não é lícito a ninguém, e menos ao redator da folha que tem com a casa um contrato, dizer, para incomodar o ministro (e dizer mal, porque a verdade não abonava a sua asserção), que foi verificar nas notas taquigráficas que a proposição saíra da boca do orador um pouco diferente daquilo que apareceu publicado no discurso. Isso é de certo um escândalo.

Tratava-se do jornal *Correio Mercantil*, fundado por Francisco Muniz Barreto e Francisco Otaviano de Almeida Rosa em 1836. Deixou de ser editado em novembro de 1868. Zacarias ressaltou: “[...] nunca houve, não há, nem haverá entre o Ministério e o Partido Conservador aconchego algum”. A intenção era estabelecer a distância com os conservadores, em um contexto de críticas e disputas políticas. Naquela circunstância, Zacarias concordou e elogiou o senador por São Paulo, Pimenta Bueno, depois marquês de São Vicente, que na tribuna havia afirmado não haver nenhum acordo entre o ministério e o seu partido, uma vez que as circunstâncias eram pouco favoráveis à subida dos conservadores ao poder. Tais circunstâncias se referiam a uma câmara que teria de ser dissolvida, a mudança completa das presidências das províncias que teria de ser feita, além dos chefes de polícia. Em suma, seria necessária uma profunda transformação na ordem política.

Zacarias contrariava José Maria da Silva Paranhos, senador por Mato Grosso. Paranhos mencionara que o presidente do Conselho havia considerado extinta a missão do Partido Conservador. Zacarias afirmava que a circunstância era desfavorável à subida ao poder pelos conservadores e que levantar o fato de que poderia afetar os negócios públicos não era condená-los ao ostracismo. Quando Cotegipe, político conservador e diplomata protestou e disse que a opinião de Paranhos era individual a ele, Zacarias comentou sobre as divergências entre os chefes do Partido Conservador, que, em assuntos graves, poderia

ser interpretado como falta de unidade. A divergência sobre a ocasião de subir ao poder era um desencontro grave dentro do partido

[...] é necessário que o Partido Conservador, resignando-se, espere a vez de governar, e tenha confiança no seu futuro, na força de seus princípios; mas encostar-se ao partido que ora dirige os destinos do Império, ou àqueles que desse partido separaram-se por motivos que eu talvez averigüe em tempo, é sacrificar-se, é manifestar ao país que em si não tem recursos para subir; seria afagar os dissidentes entrar com eles em aliança, e logo depois, quando aparecesse ou estivesse próxima a vitória, dizer-lhes “ou nós ou vós”.

Zacarias afirmava que os dissidentes liberais eram tão liberais como aqueles que apoiavam o governo. Após a formação da Liga, que havia reunido conservadores e liberais, e depois havia tomado o nome de Progressista, havia se dado uma dissidência. Os históricos eram os liberais que não concordavam com aquele ministério: “[...] *em ideias, em programa, em doutrina, não há diferença alguma*”.

Zacarias contribuiu para a configuração da Liga Progressista, articulação política que reunia políticos moderados do Partido Conservador e membros do Partido Liberal, com inspiração na Conciliação dos anos 1850; entretanto, com predomínio dos liberais. Na ocasião, os conservadores Zacarias e Nabuco tentavam isolar os conservadores “emperrados” que giravam em torno do eixo saquarema fluminense. A articulação conseguiu derrubar o gabinete de Caxias em 1862. Foram seis gabinetes liberais ou progressistas que se sucederam até 1866, ocasião em que Zacarias (à frente do Partido Progressista) se articulou e reassumiu o controle do Conselho de Ministros, onde permaneceu até 1868, com a intervenção do imperador (SALLES, 2009, p. 59).

Teófilo Otoni, liberal histórico e senador por Minas Gerais nomeado em 1864, não apoiou a fala do presidente do Conselho. A pauta de Zacarias era tornar evidente a não existência de antagonismo entre os liberais que apoiavam o gabinete e os dissidentes. Foi mencionada pelo presidente do Conselho a fala de Francisco Otaviano, senador pelo Rio de Janeiro nomeado em 1867,

que havia proposto uma renovação no Ministério, algo que Zacarias chama de *“inocular no ministério sangue novo”*. Tal fala havia sido reproduzida nos jornais, o que Otaviano imputava à malícia de Zacarias de Góes: *“Eu disse que v. exc. tivesse a necessária abnegação para sacrificar-se”*. Ficou claro para o presidente do Conselho, que a ideia do senador Otaviano era a retirada do gabinete por ele dirigido. O mesmo senador havia feito a menção ao papel do Senado como a diretriz da política do país, o que para Zacarias colocava em questão a saúde política da nação. Zacarias afirmou que o seu ministério tinha conseguido *“a passagem de todos os meios de governo”*, ainda que a maioria fosse de partido contrário à situação. Utilizava metáforas: *“esta flor estragou todo o seu ramalhete”*, referindo-se às atribuições do Senado para influir na política, fazendo ou desfazendo gabinetes, conforme teria evidenciado o senador Otaviano.

Nos idos de 1850, quando membro do corpo legislativo, Zacarias relembrou a unidade dos conservadores, disciplinados, sem discordâncias com os chefes. Na ocasião, analisava as modificações que o partido havia sofrido, por exemplo, com os debates entre São Vicente, que afirmava não ser ocasião própria para subirem ao poder, e Cotegipe, que defendia o oposto, a possibilidade de subida ao poder. *“[...] o Partido Conservador, embora com maioria aqui, não pode atrapalhar o governo”*, reiterava Zacarias. O período referido por Zacarias é o da Conciliação, um dos mais prósperos do império, unindo-se com a atuação de Irineu Evangelista de Sousa, o barão de Mauá, importante empresário da época. Além dos recursos liberados pelo fim do tráfico de escravos, o período coincide com a expansão da lavoura cafeeira pelo Vale do Paraíba (SALLES, 2009, p. 50).

Quando o senador pelo Mato Grosso, José Maria da Silva Paranhos, acusou o gabinete de traçar um círculo de ferro em torno de si, Zacarias afirmou que em face das nomeações de conselheiros de Estado e demais atos que não denotavam exclusivismo, era possível observar que tal círculo de ferro inexistia; assim, a referida declaração não poderia partir daquele político. Ressaltou o papel

dos conservadores no governo, como conselheiros de Estado e, inclusive, a incumbência da guerra para generais conservadores. *“Se o ministério não nomeia conservador algum, é exclusivista; se nomeia um conservador leal, este é logo progressista!”*, afirmou Zacarias, realizando crítica incisiva ao pronunciamento de Paranhos, que acusava o gabinete de ser o mais exclusivista que havia existido: *“Exclusivista um gabinete que chamou o nobre senador para o Conselho de Estado, e que tantas provas há dado de não olhar para os partidos quando se trata de certas nomeações”*. Na ocasião, o presidente se referia à nomeação do marquês de Caxias, um conservador moderado, a exemplo de Paranhos, que o sugeriu para o comando das tropas no Paraguai.

O senador pelo Mato Grosso, Paranhos, havia trazido a questão da existência dos partidos. Ressaltava a falta de características divergentes entre os partidos, as linhas divisórias estavam apagadas. Francisco Otaviano considerou um equívoco, pois havia dois partidos, o Liberal e o Conservador. Zacarias ressaltou que, para haver partidos, não era necessário somente reunir pessoas, mas *“[...] que esses homens tenham certas ideias e as sustentem”*. Zacarias de Góes e Vasconcelos definia e diferenciava os partidos

Quando, Sr. Presidente, no Brasil o liberalismo perturbava a tranquilidade pública, o Partido Conservador defendia o seu princípio de ordem com toda a energia; porém, desde que o Partido Liberal renunciou a esses excessos, modificou-se o princípio do Partido Conservador, sem perder de todo a sua feição característica. O princípio do Partido Progressista é a liberdade, não sem ordem; o do Partido Conservador é a ordem, não sem liberdade. O que caracteriza os partidos é a preeminência do elemento de cada um deles; do lado dos nobres senadores o elemento que prepondera é a ordem, que não exclui a liberdade. O que querem os liberais? É a liberdade, mas não a liberdade sem a ordem.

Sobre os banquetes realizados com objetivos políticos, a posição do presidente do conselho era de antipatia. Zacarias considerava improdutivos os gastos com banquetes, jantares entre políticos, que segundo ele, eram locais onde nem sempre a lealdade

era predominante. Concluía seu discurso repensando a questão sobre estar extinta a missão do Partido Conservador e reiterava que afirmar que a missão do Partido Liberal não estava concluída, não era dar ponto final à atuação conservadora. Como oposição os conservadores tinham um importante papel, que os liberais desempenhariam em situação semelhante: *“A tarefa dos dois partidos dura tanto quanto a sociedade”*, afirmava Zacarias naquele discurso.

No discurso proferido em 3 de julho de 1868, Zacarias iniciou sua fala mencionando o papel do visconde de Itaboraí (Joaquim José Rodrigues Torres) no esclarecimento sobre a influência do Senado na política do país, que teria vindo em tempo *“de salvar a Constituição da tortura por que alguns conservadores a queriam fazer passar”*. O que disse Itaboraí e que defendeu Zacarias, é que o papel do Senado na proposição – discussão e votação dos projetos que deveriam ser convertidos em lei – era de liberdade tão ampla quanto da câmara temporária. Entretanto, no tocante a dirigir bilhetes à Coroa e conformar a derrubada de ministérios, ou seja, manobras políticas diretas, não deveriam ser atribuições do Senado e sim da câmara temporária.

Em 17 de julho de 1868, Zacarias acreditava ser do seu dever expor ao Senado a causa e o modo da exoneração do gabinete de 3 de agosto, o qual presidia e ocupava a pasta da fazenda, e o porquê da decorrência de alguns dias entre o pedido e a concessão da demissão.

No dia 11 de julho, um sábado, o imperador havia solicitado ao ministério posição sobre alguns pontos: primeiramente sobre a escolha de Francisco de Paula Silveira Lobato como senador por Minas Gerais; depois sobre Francisco Salles Torres Homem, também como nome indicado ao Senado pelo Rio Grande do Norte; posteriormente pediu para que fosse feita uma reflexão acerca da eleição do Amazonas, no que se referia a escolher ou não um nome da lista tríplice que havia deixado o cargo de presidente da província há menos de seis meses.

Após a retirada do imperador e de deliberarem sobre o assunto, analisaram que seria necessário pedir a sua exoneração,

tendo em vista a escolha para senador pelo Rio Grande do Norte, que para o Ministério não seria acertada e, portanto, não poderia assumir a responsabilidade. No dia 12 de julho, Zacarias encaminhou ao imperador uma carta, em conformidade com os colegas de Ministério. Na carta, pedia uma hora para conversar com a majestade. No mesmo dia, o imperador lhe concedeu horário, às 14 horas, momento em que estava em São Cristóvão; e, após recusar a demissão e discutir os motivos, Pedro II pediu que Zacarias buscasse entendimento com os demais membros do Ministério.

Zacarias, então, convidou os colegas para uma reunião em sua casa, naquela noite. A decisão permanecia unânime, diante da escolha do senador pelo Rio Grande do Norte, deixariam o poder. Após a reunião, Zacarias escreveu bilhete ao imperador, o qual foi respondido com a indicação de uma nova reunião para a tarde do dia 13 de julho. Era ocasião do aniversário da princesa Leopoldina. Os ministros compareceram à reunião e o imperador falou com cada um deles, dos quais ouviu a mesma declaração já concedida por Zacarias. Não concedeu à Zacarias a demissão e pediu para meditar até o dia seguinte. No dia seguinte, Zacarias foi ao São Cristóvão; então, o imperador concedeu a demissão do ministério e pediu que indicasse um sucessor para organizar o novo gabinete, tarefa que Zacarias recusou. Após, Pedro II pediu que Zacarias chamasse ao Paço o visconde de Itaboraí. No dia 16 de julho, Zacarias referendou o decreto que nomeou o visconde Itaboraí chefe do Conselho de Ministros, político que havia elogiado em discurso anterior.

De acordo com Oliveira (2002, p. 13), para a queda do gabinete Zacarias em 1868, duas justificativas foram indicadas:

Uma delas seria a incompatibilidade criada pelo próprio ministério liberal ao indicar Caxias, um político conservador, para o comando das operações militares na Guerra do Paraguai. A outra estaria no impasse gerado pela indicação imperial de Francisco de Salles Torres Homem, também um conservador, para ocupar uma das cadeiras no Senado pela província do Rio Grande do Norte.

Sales Torres Homem, nome que o gabinete comandado por Zacarias não quis referendar como senador, havia desempenhado papel importante na queda do gabinete comandado por Zacarias de Góes, em 24 de maio de 1862. Naquela ocasião, Torres Homem tomou a palavra e apresentou uma moção com inúmeras assinaturas. Questionava a legitimidade do governo de seguir com os debates propostos, entre eles o regulamento das promoções na Armada, visto que a oposição havia subido ao poder com a maioria de um voto, sem dissolução da Câmara e novas eleições para consulta aos eleitores. “[...] o primeiro Ministério Zacarias finou-se ainda mais depressa do que o esperavam seus inimigos, e ficará conhecido na história como o Gabinete dos Três Dias” (HOLANDA, 2008, p. 19).

O paranaense Túlio Vargas, em biografia sobre Zacarias, apontou que a queda do gabinete, após a indicação de Salles Torres Homem para presidir a província do Rio Grande do Norte, indicação a qual o gabinete se opôs por não considerar acertada, pode ser entendida como um incidente provocado pelo imperador para causar a demissão. No caso, Zacarias atribuiu à atitude do imperador, um tom de censura. O autor citou uma nota escrita pelo imperador à margem de um livro de Joaquim Nabuco, na qual ficou posto que o pretexto foi construído. Na anotação feita pelo imperador, ele menciona não ter cedido a respeito da escolha do Senador devido ao seu desejo, de terminar com honra e proveito às relações externas, a guerra contra o Paraguai. D. Pedro estaria certo de não conseguir prolongar a conciliação entre Caxias e Zacarias e necessitava harmonizar os fatos militares e políticos. Dessa forma, a escolha senatorial teria sido um incidente arquitetado para trazer os conservadores novamente ao poder. “O ministério liberal não podia continuar com a permanência de Caxias à testa do Exército” (VARGAS, 2007, p. 110-101).

Cecília Helena de Salles Oliveira ressaltou que os biógrafos de Zacarias apontaram como característica central para o fim de seu gabinete, as atribuições do poder moderador, causas de contenda entre o imperador e o presidente do Conselho de Ministros. Após

a demissão de Zacarias, os conservadores voltaram ao poder, com Itaboraí nomeado Presidente do Conselho. “Mas as repercussões do episódio foram muito mais graves, motivando a organização não só de um novo partido liberal como das agremiações republicanas” (OLIVEIRA, 2002, p. 13).

Para Raymundo Faoro (2012, p. 505), a destituição do gabinete Zacarias em julho de 1868 expôs o Império ao impulso liberal:

Desse ano de 1868 se projetará a ruína do Império, não, como se afirma sempre, pelo golpe de Estado que arrebatou o posto a um gabinete com maioria na Câmara dos deputados – fato com muitos precedentes –, mas pela ruptura imprudente do quebra-mar construído pela mais fina arte monárquica, sem que a Coroa, insensível à violência da tempestade, nada ceda para conjurar o desastre.

Após tal episódio, Zacarias se notabilizou por fazer oposição aos ministérios conservadores a partir do Senado. O porquê da mudança partidária efetuada por Zacarias, indo do campo conservador ao liberal, assim como as opções feitas quando chefe de gabinete são lacunas a respeito do estadista. Com análise de seus discursos, é perceptível a complexidade da época em que viveu (OLIVEIRA, 2002, p. 13).

Em sessão no senado de 26 de junho de 1869, Zacarias deu ênfase ao que acreditava tratar-se do ódio de Saião Lobato, senador pelo Rio de Janeiro, ao Partido Liberal e seu programa, que deixava de lado os debates sobre a Fala do Trono para fazer oposição. O senador criticou Saião Lobato em duas questões. Primeiramente, o senador pelo Rio de Janeiro teria afirmado que os liberais elaboraram o programa sem uma verdadeira adesão dos membros, e depois, disseminavam a ideia de uma ascensão imediata dos liberais em todas as regiões do país. Nabuco de Araújo já tinha contestado a asserção e Zacarias reforçava a falta de vitalidade do ministério: “[...] o que nas províncias consta, e que consta por toda a parte é que o gabinete como está não pode prosseguir; que há o que quer que seja em presença da unanimidade da Câmara, unanimidade que não é um apoio, mas um perigo”.

A oposição ao gabinete era forte. Aliás, uma característica que determinou a personalidade de Zacarias após a queda do gabinete em 1868 foi o seu papel de oposicionista. Uma oposição ferrenha que o senador passou a desempenhar da câmara vitalícia ao governo comandado pelo partido conservador. Em 1870 foi nomeado para o Conselho de Estado, posição que recusou. Túlio Vargas, em sua biografia, heroizou o personagem, atribuindo sua recusa ao Conselho de Estado como uma prova de caráter. A recusa causaria uma onda de críticas a Zacarias, como o motivo de que desmerecia a Coroa. Ele se justificou pelos jornais, ocasião em que relembrou sua tese defendida em Olinda, de que a monarquia constitucional representativa era a melhor forma de governo para o Brasil, que os ministros de Estado respondem pelos atos do poder moderador, visto que a prerrogativa era do imperador. Parecia-lhe que o cargo oferecido era um meio de aplainar dificuldades nas Câmaras. Criticou o Conselho de Estado: mais um brinquedo do Governo, do que útil para a administração (VARGAS, 2007, p. 114-117).

O talento de Zacarias para a oposição foi evidenciado na obra de Taunay, contemporâneo do personagem. Taunay nos diz que a posição de Zacarias no Senado era de críticas e intervenções fortes, apesar de aquela ser a casa onde o debate era mais ameno, não prosseguia dessa maneira o conselheiro, que sem hesitar fazia suas críticas incisivas e questionava as atitudes de todos. No Senado, os debates mais fortes não eram comuns. Taunay ressaltou a sutileza que predominava naquele parlamento. “Se havia semideuses em política, eram os senadores do tempo da monarquia. Entretanto, Zacarias de Góes era um caso à parte. O senador não colocava limites em matéria de realizar aos colegas as mais duras críticas. Era capaz de interromper seu discurso em momentos de auge devido à conversa dos colegas. As brigas com Rio Branco e, principalmente, com Cotegipe eram constantes (TAUNAY, 1923, p. 25-28).

A responsabilidade ministerial nos atos do poder moderador era uma tese fundamental da teoria de Zacarias de Góes, que marcou, inclusive, sua transição do partido conservador ao liberal, quando publicou a primeira versão do opúsculo “Da natureza e

limites do poder moderador”, em 1860. A obra, reeditada em 1862, é considerada uma versão liberal da teoria e prática do poder moderador: “[...] entendido como referência para o estudo do poder moderador e para a compreensão da estrutura e funcionamento do Estado imperial, como se fosse a síntese dos princípios elaborados pelos liberais ao longo de todo o período monárquico” (OLIVEIRA, 2002, p. 15). Zacarias observou que Benjamin Constant, ao analisar a Constituição inglesa, percebeu que

[...] no acervo de atribuições da realeza, há um grupo que pode figurar à parte; grupo que constituiu o que se chama prerrogativa da Coroa entendeu que essas atribuições podiam constituir um poder separado do Executivo ou ministerial, que ele chamou poder real, e que a nossa Constituição denominou poder Moderador.

Enfatizava que na Inglaterra não existia a distinção entre poder real e ministerial; o rei e a rainha tem como responsáveis, em quaisquer que sejam as ações, os ministros. A declaração de guerra foi escrita por Constant como atribuição do poder real, pois a Coroa seria o órgão do Estado responsável para com o estrangeiro. Se a guerra fosse injusta ou justa, de qualquer modo a responsabilidade seria dos ministros. O fim seria conservar a inviolabilidade real. Assim, seguindo a lógica de Constant, os liberais compreendiam o poder moderador. Quando a decisão da Coroa utilizando a prerrogativa do poder moderador não for assentida pelo ministério, deveriam dar ao conhecimento da Coroa a não concordância.

Suposto isso, temos o poder Moderador pertencendo à Coroa, como querem os conservadores, o poder Executivo nas mãos dos ministros, e a responsabilidade dos ministros em todos os atos da realeza, tanto em uma como em outra ordem de atribuições, satisfazendo a todas as necessidades de um governo livre.

No caso da escolha do ministro para o Rio Grande do Norte, o que se fez foi não aceitar a responsabilidade e, para isso, deixaram de ser ministros. O poder moderador deveria existir naqueles termos, sem responsabilidade alguma ao imperador. “Não é o Partido Liberal que atacou a monarquia, é o Conservador”.

Para Zacarias, o ministro que se dizia obrigado a referendar todos os atos do poder moderador, comprometia o sistema representativo. Utilizava de metáfora:

E para que as revoluções se evitem, é preciso pôr sal na cabeça do peixe. O sal é a responsabilidade; até hoje as combinações políticas ainda não descobriram outra. Na Inglaterra, o sal com que se consegue o verdadeiro governo parlamentar é a responsabilidade dos ministros; tem-se a ela efetuado muitas vezes, não obstante a maior proteção aos reis.

O caráter inviolável do monarca deveria ser garantido pelos responsáveis por intermediar as opiniões da sociedade, imprensa e Câmara, para que não atingissem a figura do imperador. Tendo em vista que o rei não estava livre de cometer erros, como todo ser humano, a responsabilidade ministerial o isentaria que tais erros pudessem prejudicar o governo e a coletividade (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

PALAVRAS FINAIS

O conteúdo dos discursos envolve os embates entre os grupos políticos. Como chefe do gabinete de ministros, Zacarias utilizou o Senado para defender seu governo dos ataques conservadores. Após sua queda, continuou utilizando o púlpito do Senado para explicar os motivos do fim de seu gabinete, bem como demonstrar que seguia sua teoria política da responsabilidade ministerial. Como opositor ao governo conservador que assumiu após o 1868, reforçou a discussão sobre as atribuições do poder moderador e a importância da responsabilidade dos ministros para que a figura do imperador se mantivesse inviolável.

No Brasil imperial, após as demissões dos gabinetes, sucedia-se a dissolução da Câmara dos Deputados. Para um regime presidencialista seria proporcional a um golpe de Estado, no governo imperial era uma forma de consultar a opinião pública sobre manter ou não um governo. A constituição de 1824 admitia em caso de exceção. Para Holanda (2008, p. 118): “Seja como for, é

de supor que seu uso seguido e indiscriminado poderia ameaçar a própria segurança do sistema e é o que sucederá mais tarde, quando a exceção se transformar em regra”.

José Murilo de Carvalho analisa o período posterior à crise ministerial de 1868 como um processo de radicalização política, que se estendeu ao ano 1870, quando foi fundado o Partido Republicano. O ministério de Zacarias que iniciou em 3 de agosto foi turbulento. A inclusão da questão servil na Fala do Trono de 1867 e o pedido de demissão de Caxias, conservador, que comandava as operações na guerra do Paraguai, foram pontos de ebulição durante o ministério. Quando levado ao Conselho de Estado, o problema sobre quem demitir, se Caxias ou o gabinete Zacarias, o impasse persistiu, até julho de 1868 (CARVALHO, 2007).

Angela Alonso compreende que a cisão na elite política imperial surgiu quando se colocou em pauta o futuro da monarquia e da escravidão. A maior parte dos liberais e uma ala moderada do Partido Conservador eram favoráveis a uma modernização, lenta e gradual, da política e da economia “[...] no sentido da abolição da escravidão, da laicização do Estado e da democratização das instituições políticas, de modo a garantir a representação das minorias” (ALONSO, 2009, p. 89). Entre os conservadores “emperrados”, pairava o medo de que a hierarquia e a ordem política tradicional fossem destruídas; portanto, eram oposição. Na virada da década de 1860 para 1870, ocorreu o embate entre tais grupos, exacerbam-se as críticas ao poder moderador feitas pelos liberais, e por outro lado, os conservadores moderados enfrentavam os “emperrados” quando começaram “uma reforma modernizadora”. Assim iniciou o contexto de crise nos dois partidos políticos e na ordem que sustentava o império ao longo do tempo. Logo, nasceu o Partido Republicano.

O papel desempenhado pelo estadista Zacarias de Góes e Vasconcelos no decorrer da década de 1860, chefiando gabinetes ministeriais, liderando os progressistas que ascendiam ao poder e buscavam estabelecer-se, protagonizando a crise ministerial de 1868, foi significativo para compreender os rumos da monarquia

no Brasil, assim como a emergência de novos grupos políticos em busca de alteração do *status quo* imperial, como os novos liberais, os radicais que se tornam clube radical e, posteriormente, republicano, originando o que Alonso (2002) chamou de liberais republicanos, assim como os federalistas científicos e positivistas abolicionistas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **Ideias em movimento**: a geração 1870 na crise do Brasil Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALONSO, Angela. A apropriação de ideias no Segundo Reinado. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.). **O Brasil Imperial**. Vol. III (1870-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 1-30.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

CARVALHO, José Murilo de. **Liberalismo, radicalismo e republicanismo nos anos sessenta do século dezenove**. Centre for Brazilian Studies: University of Oxford, CBS, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. A vida política. In: CARVALHO, José Murilo de (Coord.). **A construção nacional, 1830-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 83-129.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico**: do Império à República. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. t. 2, v. 7.

MATTOS, Ilmar Rohlf de. **O tempo saquarema**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira; MACHADO, Humberto F. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. Da natureza e limites do poder moderador e a memória do conselheiro Zacarias de Góis e Vasconcelos. *In*: VASCONCELOS, Zacarias de Góis. **Zacarias de Góis e Vasconcelos**. Organização e introdução de Cecília Helena de Salles Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 9-58.

SALLES, Ricardo. As águas do Niágara. 1871: a crise da escravidão e o ocaso saquarema. *In*: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.). **O Brasil Imperial**. Vol. III (1870-1889). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 39-82.

TAUNAY, Visconde de. **Reminiscências**. 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1923.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **A democracia coroada**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1957.

VARGAS, Túlio. **O Conselheiro Zacarias (1815-1877)**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Juruá, 2007.

VASCONCELOS, Zacarias de Góis e. **Zacarias de Góis e Vasconcelos**. Organização e introdução de Cecília Helena de Salles Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2002.

O ORIENTE MÉDIO CONTEMPORÂNEO NA SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO OUTRO

David Anderson Zandoni¹

INTRODUÇÃO

Ao tempo em que circulam notícias do Oriente muçulmano através dos mais diversos e variados meios de comunicação, a representação política, cultural e social deste espaço geográfico parece ser exclusivamente traduzida em um mundo de violência, caos e desordem. Um lugar assolado por guerras e imerso no mais profundo fanatismo religioso. Portanto, a partir desse prisma, tanto harmonia, quanto paz social inexistem. Uma sociedade mergulhada no mais puro retrocesso, aonde o mais notório é a representação dos escombros, as ruínas, a desolação e a morte.

A guerra é um produto comum nesse espaço, o qual não parece haver progresso, liberdade e/ou modernidade. Dessa forma nos convém perguntar: existe um marco na história do tempo presente para tal foco noticioso atrelado ao Oriente Médio na imprensa ocidental? Como são transpostas essas informações? Ademais, qual o interesse destes meios de comunicação em noticiar ao mundo tais questões? Além disso, seria totalmente despretensioso tal olhar acerca dos povos do Oriente Médio? Enfim, uma série de perguntas emerge ao pensarmos o Oriente

¹ Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo – PPGH/UPF. Professor de História na Rede Municipal de Getúlio Vargas (RS). E-mail: david_zandoni@hotmail.com

muçulmano e, a partir disso, procuraremos responder tais inquietações com a proposta de estudo aqui apresentada.

Todas essas indagações, sobre o Oriente Médio, em especial o Oriente muçulmano e Árabe estão presentes nas aulas de História. O ensino de História não é opinião. É sim um componente curricular comprometido com a formação integral do ser humano: crítico, reflexivo, democrático, baseado em estudos científicos, problematizando a realidade que o cerca e, principalmente refutando preconceitos, estereótipos, homogeneizações, frutos do senso comum.

Assim, esse artigo procura debater as formas como certos conteúdos são abordados em sala de aula no ensino de História tratando-se da temática do Oriente Médio, sobretudo após o 11 de setembro de 2001, data do ataque às torres gêmeas do World Trade Center em Nova Iorque. Analisar-se-á também, como a mídia de massa (*mass media*) constrói representações e sentidos sobre a referida temática, formando opiniões que podem ser debatidas criticamente nas aulas de História.

O Oriente Médio e todos os elementos que se referem a esse espaço geográfico são, muitas vezes, estranhos às pessoas. Assim, nossa proposta contempla a análise das opiniões de estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Getúlio Vargas, localizada no norte do Rio Grande do Sul. A escola possui cerca de 320 estudantes nos turnos manhã, tarde e noite, nas modalidades Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos finais e Educação de Jovens e Adultos.

Através de um formulário eletrônico, construído no Google formulários², foram feitas seis perguntas que os estudantes foram convidados a responder de forma voluntária: 1) O que você conhece sobre o Oriente Médio? 2) O que já ouviu falar ou assistiu nos noticiários sobre o Oriente Médio ou sobre a cultura islâmica?

² Disponível em <https://docs.google.com/forms/u/0/> acesso em 31/08/2019 às 14h: 16min.

3) Você já ouviu falar do país chamado Irã? O que sabe sobre ele? 4) Você visitaria um país localizado no Oriente Médio? Justifique sua resposta. 5) Como você acredita ou imagina que vivem as pessoas que habitam os países que vivem no Oriente Médio? 6) Quais dos itens abaixo você acha que estão mais vinculados ao Oriente Médio ou ao islã? Você pode marcar quantos quiser.³ O formulário foi disponibilizado no ambiente virtual chamado *Google Classroom*, ou Google sala de aula⁴, para as turmas de 7º ao 9º ano, totalizando 76 estudantes, entre 12 e 16 anos.

Partindo das respostas dos estudantes, procuramos analisar qual é a imagem ou representação que eles possuem do Oriente Médio e do Irã⁵ partindo de seus conhecimentos prévios, ou da ausência de tal contexto presente nas questões sugeridas no formulário. Nesse sentido, de acordo com Marco Lucchesi,

O desafio intelectual deste século reside no fim de uma visão parcial e negativa de que são vítimas as culturas do Oriente diante de nossa arrogância intelectual. Se o Ocidente é Acidente, e não Destino, se é Parte, e não Todo, como pode outorgar a si mesmo a condição de Leitor ideal do que se passa nas areias do Tchad ou nas mesquitas da Caxemira? (...). (LUCCHESI, 2002).

O autor destaca o desprendimento de representações preconcebidas ou intencionalmente fixadas para estabelecer sentidos de verdade e criar um imaginário que procura explicar fenômenos de forma unilateral, sem nenhuma problematização. Dessa forma, os estudantes acabam materializando uma noção de Oriente Médio marcado pelos elementos que descrevemos no início

³Disponível em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebyhXMDPY7oncFtXY76_8jnJDrx8XBgD_GPOxC52cYO4tT5w/viewform acesso em 01/09/2019 às 22h: 35min.

⁴ Disponível em <https://classroom.google.com> acesso em 31/08/2019 às 14h23min.

⁵ O Irã foi escolhido pelo fato das nossas pesquisas terem se voltado, nos últimos anos para a temática da Revolução Islâmica Iraniana de 1979 como um produto do estranhamento das relações entre esse país com o Ocidente, principalmente com os Estados Unidos.

desse artigo. Aqui entra o papel dos professores, sendo mediadores do conhecimento e trazendo, através de bibliografias e outros estudos acadêmicos comprometidos com a qualidade e seriedade científica, elementos que problematizem aquilo que parece o único recurso de construção do conhecimento e produto comercial as *mass media*.

AS MÍDIAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O ORIENTE MÉDIO

Em 2013, o filme “Argo”, dirigido por Ben Affleck, ganhou o Oscar de melhor filme da Academia de Cinema. A entrega foi emblemática, pois o prêmio, maior da honraria na categoria do cinema hollywoodiano, foi feita pela então primeira dama estadunidense, Michelle Obama. A obra em questão procura retratar o episódio de resgate, arquitetado pela CIA, de 6 diplomatas estadunidenses no contexto da Revolução Islâmica Iraniana em 1979 e a tomada da embaixada dos Estados Unidos em novembro daquele ano. O longa-metragem, além de dirigido pelo ator Ben Affleck, tem o ator como protagonista da trama, um agente da CIA responsável pelo plano de resgate dos diplomatas em meio ao contexto revolucionário iraniano.

Como de costume, a visão dos fatos gira em torno do heroísmo estadunidense que nunca mede esforços para proteger, resgatar ou salvar um dos seus cidadãos, ou seja, norte-americanos em perigo. A audácia e eficiência da Agência de Inteligência dos Estados Unidos, com outros filmes conhecidos, realça uma ideia de tornar possível o impossível. Algo totalmente impensado ou que teria tudo para dar errado é contornado pela capacidade de infiltrar-se ou buscar meios de concretizar os objetivos. Enfim, planos perfeitos, sempre em nome de um bem maior, a salvação do planeta e, em especial, de um cidadão dos Estados Unidos são motes comuns. O inimigo, por sua vez, é variado: ora são os nazistas, se tratando de Segunda Guerra Mundial, ora são os soviéticos, quando se trata de Guerra Fria, e em nosso exemplo específico, os

Orientais muçulmanos, islâmicos. No caso do Irã, o filme retrata a população como irracional, atrasada e raivosa. Gritos de morte ao satã, em referência aos Estados Unidos, atraso, antimodernismo, fanatismo religioso, falta de liberdade, etc., são fatores preponderantes na representação dos iranianos.

Existem outros exemplos de produções que retratam esse choque ou combate ao “terror” e a produção de sentidos acerca dos povos existentes no Oriente Médio, quais sejam: *Falcão Negro em perigo* (2001); *Fahrenheit: 11 de Setembro* (2004); *Voo United 93* (2006); *Guerra ao Terror* (2008); *Ameaça terrorista* (2010); *Argo* (2012); *A hora mais escura* (2012); *Sniper Americano* (2014); *“Survivor”* (2015); *Decisão de Risco* (2016); *Trem para Paris* (2018), apenas para ilustrar alguns entre outros que poderiam ser citados. Outra mídia que explora o tema EUA contra “inimigos” do mundo civilizado, leia-se o Ocidente, são os jogos eletrônicos, os vídeo games e os jogos de computador, por exemplo, estão entre os prediletos dos adolescentes. A internet, em suas mais diversas plataformas (computadores, notebooks, tablets, celulares, etc.) inclui-se na predileção dos estudantes quando necessitam buscar informações sobre determinados assuntos. Além disso, em um número inferior, estão os telejornais, as novelas, e, em um número bastante reduzido jornais e revistas. Nesse sentido o pesquisador búlgaro Tzvetan Todorov (2010), explica que,

Tal pessoa corre o risco de tornar-se bastante perigosa no dia em que vier a decidir que o mundo inteiro deve beneficiar-se das vantagens próprias de sua sociedade e que, a fim de esclarecer melhor os habitantes dos outros países, ele tem o direito de invadir seus territórios. Esse foi o raciocínio adotado, no passado, pelos ideólogos da colonização, mas também, frequentemente, pelos apóstolos da ingerência democrática ou humanitária, hoje em dia. O universalismo dos valores ameaça, então, a ideia de que as populações humanas são iguais entre si e, portanto, também a universalidade da espécie. (TODOROV, 2010, p.23)

O problema está justamente no filtro que esses estudantes fazem no momento de analisar as informações, nos referidos meios

e plataformas disponíveis. Sem problematizar, na maioria das vezes, em grande medida, esses jovens acatam os dados recolhidos como verdades. Se tratando de certos perfis ideológicos midiáticos, a produção de sentido sobre determinado assunto, povo ou cultura, acaba por ser o produto que se materializa como resposta final, pronta e acabada.

O chamado imperialismo moderno e a sua expansão civilizacional pretendida por parte dos países ocidentais, principalmente ao final do século XIX, através do neocolonialismo, fortaleceram e potencializaram as relações belicosas entre Oriente e Ocidente. Inglaterra e França, apenas para citar os países que ocuparam posições territoriais em grande parte da Ásia e África - especialmente no Oriente Médio, durante o século XIX e o primeiro quarto do XX, foram exemplos desse processo. Tal expansionismo dividiu e segregou o mundo entre os ditos civilizados: modernos, industrializados, representados pelo Ocidente, e, do outro lado, os bárbaros: incivilizados, fanáticos religiosos, atrasados e não industrializados, representados pelos não ocidentais.

O conceito de civilização universal é um nítido produto da civilização ocidental. No século XIX, a ideia do “fardo do homem branco” ajudou a justificar a expansão do domínio político e econômico ocidental sobre as sociedades não-ocidentais. No final do século XX, o conceito de uma civilização universal ajuda a justificar o predomínio cultural do Ocidente sobre as outras sociedades e a necessidade para essas sociedades de imitar as práticas e as instituições ocidentais. O universalismo é a ideologia do Ocidente para confrontações com culturas não-ocidentais. (HUNTINGTON, 1997, p. 78)

Essa leitura de mundo ideal, tendo como pressupostos os valores cristãos, liberais e democráticos, é frequentemente reforçada nos meios de comunicação, principalmente na imprensa. Tal prática, contudo, não é fruto apenas das mídias de massa modernas e recentes, muito antes, tal exercício data dos projetos de ocupação ocidentais ao Oriente no século XVII. Este é um debate suscitado pelo pesquisador Edward Said, que denomina tal prática ocidental de *Orientalismo*, configurando-se, em resumo, na

tentativa de interpretação do Oriente pelo Ocidente. Assim, segundo Said,

[...] a indagação imaginativa das coisas orientais era baseada mais ou menos exclusivamente numa consciência ocidental soberana, de cuja centralidade não questionada surgia um mundo oriental, primeiro de acordo com as ideias gerais sobre quem ou o que era um oriental, depois de acordo com uma lógica detalhada regida não apenas pela realidade empírica, mas por uma bateria de desejos, repressões, investimentos e projeções. (SAID, 2007, p.35).

Portanto, para Said, o Orientalismo é a forma de visão ou leitura do Ocidente acerca do Oriente, conferindo-lhe, através de pseudo-orientalistas e produções ditas parciais, científicas e objetivas, sua visão de mundo em relação ao Oriente e sua cultura. Para o autor, “a relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa.” Nas palavras do autor,

O orientalismo, portanto, não é uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material. O investimento continuado criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma rede aceita para filtrar o Oriente na consciência ocidental, assim como o mesmo investimento multiplicou – na verdade, tornou verdadeiramente produtivas – as afirmações que transitam do Orientalismo para a cultura geral. (SAID, 2007, p. 33-34).

Said entende que existe, essencialmente, a construção de um arcabouço de teorias que procuram designar as sociedades orientais, em especial do Oriente Médio, como inferiores e bárbaras. Assim sendo, a partir do Orientalismo, seria um dever dos especialistas ocidentais ou orientalistas de levar o padrão ocidental de civilização ao Oriente, guiando suas vidas para um ideal de mundo harmonioso, democrático, liberal, progressivo e moderno. Partindo dessa premissa ocidental, entende-se que o Ocidente acredita ter autoridade e propriedade para definir o Oriente, estruturando-se então em uma espécie de “hegemonia

cultural em ação que dá ao Orientalismo a durabilidade e a força necessária [...] uma ideia de Europa”, além disso, “uma noção coletiva que identifica o ‘nós’ europeus contra ‘aqueles’ não-europeus [...] a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não-europeus.” (SAID, 2007, p.34).

Além de Said, outro autor dedicado a apresentar as contradições ligadas ao discurso estadunidense e a pretensa busca pela paz mundial é o italiano Domenico Losurdo. Na obra: *A linguagem do império: léxico da ideologia estadunidense*, com tradução no Brasil em 2010, o autor analisa o discurso ocidental com o objetivo de dismantelar as ideologias vigentes e historicamente determinadas, justificadoras do domínio da modernidade capitalista e liberal do Ocidente e seu poder desmedido.

“Estamos em guerra” e “A guerra contra o terrorismo será longa e difícil” são as declarações que hoje ecoam na boca dos governantes, nos editoriais e nos artigos dos órgãos de informação, nos livros e libelos que competem na produção do alarme contra o perigo que paira sobre o Ocidente.

[...] E eis que, as acusações, dirigidas em primeiro lugar ao mundo islâmico, de “terrorismo”, de “fundamentalismo” (o caldo de cultura da violência terrorista) ou de cego “ódio contra o Ocidente”, outras acusações ressoam, ou melhor, ribombam.

[...] Nesse clima de mobilização total contra os bárbaros às portas da cidadela do Ocidente, e até nela instalados, seria ingênuo esperar equilíbrio e rigor na utilização das categorias, chamadas, na realidade, para rotular o inimigo e seus cúmplices e, portanto, empunhadas e brandidas como armas de guerra. (LOSURDO, 2010, p. 13-14).

Já no prefácio de sua obra, o autor apresenta as contradições presentes acerca do conceito de terrorismo ou a aparente ideia de segurança nacional ou prevenção contra o chamado terror oriundo, sobretudo, dos países islâmicos. Tal entendimento faz-se imprescindível frente a atual situação apresentada pela mídia ocidental acerca dos países do Oriente muçulmano. Em um exercício intelectual simples, ao solicitarmos para uma pessoa que pense no referido termo, o terrorismo, e o associe a um local, grupo de pessoas ou cultura, potencialmente o Oriente Médio será a

resposta. Esse lugar-comum, ao qual o termo remete, é resultado da incessante noticiacão em que os países orientais aparecem na imprensa, tendo imediatamente sua ligacão com o conceito de terrorismo. Segundo Losurdo (2010)

Se por terrorismo de massa entendermos o desencadeamento da violêcia contra a populacão civil com o intuito de alcançar determinados objetivos políticos e militares, devemos dizer que na história o exemplo mais clamoroso dessa forma horrível de violêcia foi o aniquilamento nuclear de Hiroshima e Nagasaki. (LOSURDO, 2010, p. 21)

Para Karen Armstrong (2001), autora que se dedica ao estudo das relações entre Oriente e Ocidente, o termo fundamentalismo, entretanto, tem origem na própria sociedade Ocidental, muito antes de se utilizar esse conceito referendando o Oriente. Tal conceito remonta o século XIX nos Estados Unidos quando os protestantes temiam que a chamada “Era moderna” da industrializacão, afastaria as pessoas da religiosidade e do purismo religioso. Ávidos pela modernidade, estes fiéis esqueciam-se dos fundamentos da fé e, nesse sentido, um grupo de religiosos teria, então, começado o resgate junto aos crentes estadunidense, prestes a desviarem-se nas tentações da sociedade moderna: álcool, jogos, drogas, prostituição, etc. Segundo a autora, no livro “Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo”, Karen Armstrong afirma que,

A mídia ocidental muitas vezes dá a impressão de que a forma de religiosidade armada e ocasionalmente violenta, conhecida como “fundamentalismo”, é um fenômeno puramente islâmico. O que não é verdade. O fundamentalismo é um fato global e em toda religião importante tem surgido como resposta aos problemas da nossa modernidade. (ARMSTRONG, 2001, p. 219-220)

Ainda, de acordo com a autora.

Entre 1910 e 1915 publicaram-se uma série de doze panfletos intitulada *The fundamentals*, em que, numa linguagem acessível, destacados teólogos conservadores expunham doutrinas como a da Trindade, refutavam a crítica

superior e enfatizavam a importância da difusão da verdade dos Evangelhos. Cerca de 3 milhões de exemplares de cada panfleto foram remetidos, gratuitamente, para todos os pastores, professores e estudantes de teologia dos Estados Unidos. (ARMSTRONG, 2009, p.237).

Armstrong demonstra que os fundamentalismos, ou seja, a observação mais rígida da religiosidade está presente em todas as principais religiões monoteístas. Contudo, observamos na mídia, principalmente a ocidental, a vinculação única e exclusiva desse aspecto ao islã. Dificilmente é visto em uma reportagem de televisão ou em impressos como jornais e revistas ações ditas fundamentalistas de cristãos e/ou mesmo de judeus.

O contexto do término da Segunda Guerra Mundial marca um ponto crucial nas relações entre Oriente e Ocidente, sobretudo com a emergência do conflito bipolar. Oriundo das potências ditas vitoriosas da guerra (1939-45), a chamada guerra fria estendeu-se por quase cinco décadas e ao final, com o desmantelamento do estado soviético, em 1991, as relações oriente e ocidente pareciam normalizadas ou estabilizadas. Neste sentido preconizou-se o “Fim da História” escrito em 1989 pelo cientista político Francis Fukuyama.

A polêmica tese do autor tratava de analisar o desfecho da guerra fria como o término do atrito político-ideológico. Desta forma, o sistema capitalista liberal não teria mais competidores com a falência do sistema socialista soviético. Contudo, o autor reconhecia que tal falta de concorrência não se estendia ao que Fukuyama chamava de “mundo islâmico”, assim segundo ele,

No fim da história a democracia liberal não tem mais nenhum competidor ideológico importante. No passado a democracia liberal foi rejeitada porque todos acreditavam que era inferior à monarquia, à aristocracia, à teocracia, ao fascismo, ao totalitarismo comunista, ou a qualquer outra ideologia. Mas fora do mundo islâmico, parece haver consenso geral que aceita a afirmação da democracia liberal de que é a forma mais racional de governo, isto é, o Estado que realiza com maior perfeição o desejo racional ou o reconhecimento racional. (FUKUYAMA, 1990, p.259-260).

Contrariando essa paz pretendia, sobretudo após a revolução iraniana de 1979, países do Oriente Médio opuseram-se aos modelos políticos liberais ocidentais, iniciando uma nova série de conflitos que se estendem até os dias recentes. Desta forma, Ocidente e Oriente mantêm-se em conflito, agora em um enredo que envolve além do contexto econômico, questões culturais, sociais e, principalmente, religiosas. Segundo Kanaan (2005),

A política externa americana tem encoberto um perfil claramente expansionista. Os pretextos utilizados para os bombardeios preventivos no Iraque não escondem o real interesse econômico de reformular a geopolítica da região em busca de governos mais amigáveis aos EUA. Se houvesse preocupações humanitárias legítimas, a nação americana teria tomado atitudes veementes contra o genocídio étnico promovido por Milosevic na Iugoslávia, ou também, não faria vista grossa para os ataques contra alvos civis palestinos promovidos pelo governo de Israel. Cabe ressaltar, que o número de crianças que morreram no Iraque durante o embargo econômico a partir de 1991 é igual ao número de vítimas do ataque de 11 de setembro. (Kanaan, 2005, p. 9).

Noam Chomsky (2004) com seu debate em torno do imperialismo estadunidense torna-se importante neste estudo. O autor discute a ideia de manutenção do poder dos Estados Unidos desde o fim da Segunda Guerra Mundial até os nossos dias. Em que pese, Chomsky propõe o debate a partir de alguns exemplos do governo Ronald Reagan (1981-1989) e, com ênfase especial, ao governo George Bush II (2001-2009), principalmente as ações de retaliação do governo de Washington contra o Afeganistão no pós 11 de setembro de 2001 e, posteriormente, no Iraque em 2003, contra Saddam Hussein.

O desdém pelas leis e instituições internacionais foi especialmente flagrante nos anos Reagan-Bush – o primeiro reinado dos membros do atual círculo de Washington -, e seus sucessores continuaram a insistir que os Estados Unidos se reservaram o direito de agir “unilateralmente quando necessário”, incluindo aí o “uso unilateral do poderio militar” para defender interesses vitais, tais como “o acesso ilimitado a mercados-chave, suprimentos de

energia e recursos estratégicos". Essa postura, contudo, não era propriamente nova. (CHOMSKY, 2004, p. 21)

O autor demonstra como o governo dos Estados Unidos contrariou a ONU impondo uma pauta de dominação e opressão militar para, pretensamente, salvar o mundo do oriente islâmico. Das questões apresentadas por Chomsky, nos interessa em particular a tese das duas potências mundiais: os Estados Unidos, principalmente o Estado e sua política de segurança nacional, além da opinião pública mundial.

E nesse sentido continua,

Estudos revelaram, no início de 2003, que o medo inspirado pelos Estados Unidos atingira picos impressionantes no mundo todo, juntamente com a desconfiança em sua liderança política. O menosprezo pelas necessidades e pelos direitos humanos elementares combinavam-se a uma demonstração de desdém pela democracia para o que não é fácil achar paralelos, tudo isso acompanhado de discursos abundantes em promessas de devoção aos direitos humanos e à democracia. (CHOMSKY, 2004, p.10)

Parece-nos essencial retomar aqui esta temática a partir do debate em torno da dicotomia entre os conceitos de bárbaro e civilizado. O búlgaro erradicado na França, Tzvetan Todorov, nos apresenta, em sua obra: *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*, traduzido no Brasil em 2010, um estudo apurado e denso sobre as noções de barbárie e civilização, tendo por intento interpretar os conflitos que, atualmente, opõem países ocidentais ao resto do mundo.

Para falarmos das relações que se estabelecem entre povos ou sociedades, devemos abordar, inicialmente, uma questão difícil: será que se pode utilizar os mesmos critérios para julgar atos que têm a ver com culturas diferentes? Neste ponto, fica a impressão de que não se escapa a um exagero sem cair, imediatamente, em outro. Quem acredita em julgamentos absolutos, portanto, transculturais, corre o risco de considerar seus valores habituais como universais, de praticar um etnocentrismo ingênuo e um dogmatismo cego, convencido de deter para sempre o que é verdadeiro e justo. (TODOROV, 2010, p.23)

Assim, desde o advento da modernidade tais conflitos, sejam em qualquer dos âmbitos já referidos ou aqui propostos, têm sido reportados e anunciados através das mídias. Sejam através de jornais ou revistas, a mídia escrita e falada, filmes, jogos, livros, etc., sendo o veículo que transpõe cotidianamente fatos e acontecimentos mundiais. Tal aspiração ao universalismo cultural e, por definição, de valores, é apresentada por Todorov como preocupante e, como o próprio autor alerta, um perigo se utilizado por lideranças mundiais para definir políticas internacionais.

A SALA DE AULA: O PAPEL DOS PROFESSORES FRENTE ÀS MÍDIAS

Ao ingressar na docência, após a formação inicial nas instituições de ensino superior, e mesmo após passar pela fase de estágios, os professores se veem desafiados. Uma série de aspectos se apresenta em um chamado “mundo real” que está longe do “mundo ideal” visualizado, tanto nas aulas da universidade, quanto nos livros lidos na formação dos professores.

Primeiramente, lidamos com burocracia estatal (seja ela de qualquer esfera de atuação), incluindo as equipes diretivas das escolas. Depois iniciamos a convivência com o ambiente escolar (colegas professores, funcionários) e, por fim, e mais importante, os estudantes. Em sala de aula temos que desenvolver o trabalho fazendo escolhas como: abordagem, didática, método, recursos didáticos, avaliação. Para o docente engajado, esses desafios são instigantes e estimulam sua busca pelo aperfeiçoamento constante: cursos de pós-graduação, formação continuada (ofertada ou não pela rede de ensino que está atuando) e, obviamente, não podemos negar o plano de carreira que o professor está inserido, o qual pode estimular ou desestimular o profissional da educação.

Posto esses elementos iniciais, o trabalho em sala de aula após as escolhas acima referidas, sobretudo quando se trata de um conteúdo, por vezes exógeno, desconhecido, principalmente para o docente, o rigor do estudo prévio e da organização do material se

mostra ainda maior. Assim, temas como o Oriente Médio, o islã, e tudo mais que concerne ao chamado mundo muçulmano, requerem atenção e problematização. Não que os demais assuntos, conteúdos sejam mais fáceis ou simples, contudo, a questão aqui é a forma com que os estudantes chegam à escola com o conhecimento prévio adquirido nas mídias que já foram debatidas.

Para ilustrar essa realidade, passamos agora a observar os resultados obtidos na pesquisa que foi sugerida aos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, como objeto de pesquisa acerca desse estudo.

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Após a disponibilização do formulário, os estudantes tiveram cerca de duas semanas para responder as perguntas. Ao final desse período foram registradas 32 respostas, de um total de 76 estudantes. O número se deve a dois fatores: o acesso que muitos ainda não possuem ao computador e segundo, o próprio desinteresse com a temática, o que também é um indício de desconhecimento.

Com relação à primeira pergunta, 15 estudantes atribuíram suas respostas ao fato de ser uma região rica em petróleo. Outros 6 atrelaram o Oriente Médio ao caráter religioso, 1 aluno respondeu que se tratava de um lugar que tem especiarias e os demais, ou seja, 10 responderam que não tinha o menor conhecimento sobre.

A segunda pergunta 16 estudantes relataram que já viram filmes ou noticiários sobre o Oriente Médio e o Islã, e nessas visualizações o que lhes marcou foi a questão religiosa, as vestimentas “muito diferentes das nossas” e, novamente, a questão do petróleo. Outros 6 alunos relataram que viram na TV que se trata de uma região de terroristas. Os demais, cerca de 10 estudantes disseram que não sabiam nada a respeito.

As respostas referentes à terceira pergunta demonstraram que, apenas 7 estudantes já ouviram falar a respeito do Irã, os outros

nunca ouviram, leram ou assistiram algo sobre ou não tem conhecimento acerca do assunto.

Questionados de como imaginavam a vida das pessoas que habitam o Oriente Médio, os estudantes colocaram que acreditam que esses povos vivem em guerra constante, passam necessidades, convivem com a violência, o terrorismo, são controlados por rígidos sistemas políticos ligados a religiosidade.

Sobre a possibilidade morar ou visitar algum país do Oriente Médio, a maioria dos estudantes relatou que não teriam interesse, nem de residir, nem de visitar. Atribuíram a negação à violência das guerras, ao rigor religioso, as vestimentas das mulheres. Entretanto, 6 estudantes relataram que visitariam por curiosidade.

Por fim, provocados a ligar conceitos ou ideias sobre o Oriente Médio e o Islã, tendo disponíveis os seguintes termos: paz, petróleo, guerra, terrorismo, cinema, fanatismo religioso, violência, destruição, cultura, arquitetura, especiarias, alfabeto, números e, caridade, o resultado foi que, 2 alunos atribuíram a paz, 10 o petróleo, 13 a guerra, 19 o terrorismo, 1 o cinema, 16 o fanatismo religioso, 11 a violência, 8 a destruição, 14 a cultura, 4 a arquitetura, 6 as especiarias, 3 o alfabeto, 3 os números, 1 a caridade. Fica evidenciado que elementos como: guerra, terrorismo e fanatismo religioso levam grande vantagem com os demais, com exceção de cultura, que teve 14 ligações.

PROPOSIÇÕES A PARTIR DOS RESULTADOS

Inicialmente temos que destacar que, a identificação do problema, ou seja, a observação da questão de imparcialidade dos meios de comunicação quando se trata do Oriente Médio no Ocidente e a produção de sentidos construída sobre esse espaço geográfico, não é suficiente, por mais que seja importante. Assim, a crítica pela crítica em si não se torna completa, é preciso, pois, apontar proposições, caminhos, que de longe são soluções, contudo, são possibilidades, proposições.

A partir da breve pesquisa proposta aos estudantes, por mais efêmera que possa parecer, é um meio de identificação e, posteriormente, de propor ideias que refutem ou atenuem uma visão deturpada das culturas orientais, ou que alimentem a intolerância entre povos e culturas. Dessa forma, a partir daqui traremos alguns elementos que podem auxiliar os docentes na prática do ensino em torno do Oriente muçulmano.

Primeiramente, a leitura crítica dos materiais disponíveis na escola é um importante começo. O livro didático, muitas vezes, é o único recurso utilizado pelos professores ou, com mais frequência, o único suporte fora da escola para os estudantes. Assim, sem um elemento de comparação ou sem parâmetros reflexivos, o conteúdo torna-se acabado, pronto. No caso do Islã ou do Oriente Médio, em História, o primeiro contato sobre essa questão se dá no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Quando estudamos os povos da Antiguidade, grande parte dessas coletividades está localizada geograficamente na faixa que atualmente concentram-se as sociedades muçulmanas ou árabes. O Oriente Próximo, porém, nesse recorte temporal, é o pré-islâmico, o que, por vezes, dá à impressão, por esse elemento, de não ser ligado ao fanatismo religioso ou ao terrorismo, justificativa já usada por governos em determinados períodos históricos⁶. Outro exemplo é no 9º ano do Ensino Fundamental, quando nos últimos capítulos dos livros aparecem a Revolução Islâmica Iraniana de 1979 e a relação com os Estados Unidos. Na sequência, por vezes, temos a questão do ataque às torres gêmeas do World Trade Center, no 11 de setembro de 2001. Fica intrínseco, nesse caso, que o Oriente Médio e os povos islâmicos têm total e exclusiva ligação com esses fenômenos, ou seja, guerras, conflitos contra o Ocidente e a irracionalidade. Ataques como as bombas atômicas de Hiroxima e Nagasaki, em agosto de 1945, não são tratados como atos terroristas, por exemplo.

⁶ Aqui, em especial, quando analisamos a questão da dinastia Pahlavi no Irã entre 1925-1979.

Além da criticidade ao material didático escolar, outro ponto que destacamos é a leitura de obras que discutem a relação entre Oriente e Ocidente. Algumas dessas já foram apresentadas aqui nesse breve estudo, contudo existem uma série de estudos, teses e dissertações que tratam desse tema. Situações como a do grupo terrorista Estado Islâmico, *Hammas*, *Hesbollah* e outros grupos não devem ser vinculados como únicos grupos terroristas no mundo. No Brasil, apenas para citar, o Comando Vermelho (CV) e o Primeiro Comando da Capital (PCC), além dos grupos neonazistas, também são grupos terroristas, mas no noticiário não são acompanhados do termo cristãos. Assim, quando lemos ou assistimos uma reportagem em que atos de terrorismo praticados por islâmicos ocorreram, fica a impressão que apenas islâmicos cometem esse tipo de ação. Na Europa, em outro exemplo possível, o grupo IRA é uma facção paramilitar formada, essencialmente, por católicos irlandeses.

Trazer outros filmes, não apenas os *hollywoodianos*, *blockbusters* (filmes arrasta quarteirão) que enchem as salas de cinema e exaltam o salvacionismo estadunidense, também é uma boa estratégia. Obras cinematográficas iranianas, paquistanesas, árabes entre outras, torna-se uma forma de diálogo plural. Como encontrá-las? A internet está cheia dessas obras.

Enfim, procuramos apresentar algumas estratégias de inúmeras outras que podem ser propostas, tanto a partir dessas como as que não foram sequer mencionadas, mas que não temos espaço suficiente para mencionar. De qualquer modo, o primeiro passo, e, acreditamos o mais importante, é a preocupação e/ou interesse dos profissionais da educação em desconstruir estereótipos ou elementos determinados pela sociedade através dos produtos fomentados pela indústria cultural e as *mass media*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a partir dos debates suscitados, dos resultados da pesquisa proposta, podemos observar que o ensino de história tem papel fundamental na formação crítica e reflexiva do ser humano. Ver,

ler e compreender o mundo requer acesso às informações de maneira problematizada e contextualizada. *A construção do outro*, nesse sentido, está justamente em uma visão parcial e unilateral daquilo que absorvemos todos os dias. Dessa forma, o papel da escola e do ensino, nesse caso em especial o de História, torna-se essencial como mediador e facilitador do processo de crítica ou reflexão do que se mostra pronto e simplificador.

Quando mais estranho e distante, *o outro* é diferente e, por vezes, entendido por perigoso, pois criamos receio ou aversão ao que não conhecemos. As representações acerca de determinadas culturas, religiões, povos ou sociedades, podem fortalecer o sentimento de estranheza e distanciamento. Aproximar e esclarecer mitos ou produções de sentidos totalmente desvinculadas com aquilo que se tinha construído inicialmente é função também do ensino de História. Essa nos parece, a essência do estudo e do ensino de História, a oferta de visualização do mundo plural, diversa, não pré-concebida e com pré-conceitos determinado, acabado, mas, muito pelo contrário, o que está para ser desvendado diariamente.

As culturas do Oriente, em especial os muçulmanos são, sim, visualizados no Ocidente como esse *outro*, distante, distinto, estranho e perigoso. Cabe aos professores engajados com uma educação problematizadora, crítica, reflexiva e preocupada em formar sujeitos integralmente, mostrar que existem mais elementos para compreender o mundo, sem as amarras que, muitas vezes, a mídia (*massa media*) produz para deleite e enriquecimento de grupos particulares.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2003.

CHOMSKY, Noam. **O império americano**: hegemonia ou sobrevivência. Tradução – Regina Lyra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

KANAAN, Hanen Sarkis. **O fim da história e o último homem**. Revista Percursos. Vol. 6, n. 1. Florianópolis: UDESC, 2005. Resenha. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1451/1224> acesso em 05/09/2019 às 20h: 25min.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LOUSARDO, Domenico. **A linguagem do império**: léxico da ideologia estadunidense. Tradução por Jaime A. Clasen. – São Paulo: Boitempo, 2010.

LUCCHESI, Marco. (Org). **Caminhos do islã**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além do choque das civilizações. Tradução – Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.] org. **Ensino de história**: desafios contemporâneos – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. 296 p.

CRIMINALIZAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO NOVO: O CASO DE “PADRE SEBASTIÃO”, O “INTEGRALISTA POLITIQUEIRO”

Leandro Mayer¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este capítulo contextualiza o processo criminal instaurado contra “Padre Sebastião”, que figura como acusado de crime contra a segurança nacional no Processo Crime nº 353 junto ao Tribunal de Segurança Nacional, no Rio de Janeiro.

Com a normatização de condutas do Estado Novo, modelo autoritário de governo, a população de origem imigrante alemã, concentrada principalmente na região sul do País, sofreu repressões. Partindo do pressuposto de que a normatização da Campanha de Nacionalização passou por leituras e interpretações dos agentes oficiais envolvidos, responsáveis pela implementação e o cumprimento da lei, entende-se que o processo como um todo foi peculiar, a depender dos envolvidos, da resistência e da repressão. Desse modo, parte-se de um contexto macro-histórico, para verificar, em escala reduzida, as respostas singulares.

Os Processos Crime, além de serem inéditos em estudos acadêmicos, são capazes de revelar aspectos não abordados em outros campos de análise. Sobre a relevância das fontes, concordamos com Ginzburg (1991), que afirma que um documento realmente excepcional pode ser muito mais revelador do que mil documentos estereotipados. Já Dosse (2009) enaltece que a

¹ Doutorando em História (UPF). Bolsista FUMDES/UNIEDU. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br

descoberta de documentos novos e até então inacessíveis possibilita novas leituras, oferecendo ao historiador, uma seara única. É fato também que a documentação criminal é o espaço onde se dá voz aos anônimos, cujas vozes para Rosemberg (2009) se cruzam, esbarram e se complementam.

PADRE SEBASTIÃO: O “POLITIQUEIRO”

Pretendemos com esta escrita, embora sucinta, contribuir com a temática proposta Dos 293 Processos-Crimes provenientes do Estado de Santa Catarina, o primeiro a envolver padres ou pastores é o de número 353. É movido contra um sujeito identificado ao longo do processo apenas como “Padre Sebastião”. O inquérito policial teve origem em 22 de dezembro de 1936 no Distrito de Luiz Alves², comarca de Itajaí. Na portaria de apresentação do inquérito, o sub-delegado Antônio Barrio Nuevo assim esclarece a autuação do padre:

Persistindo elementos filiados à Ação Integralista Brasileira a fazer comícios públicos neste distrito, não obstante o estado de guerra e em desobediência à portaria do Dr. Secretário de Segurança Pública do Estado, e tendo esta sub-delegacia conhecimento de comício realizado no dia vinte do corrente mês, na localidade de “Rio Canoas” deste distrito e de acordo com o telegrama anexo [...] seja aberto o respectivo inquérito, devendo, para tal fim, intimar as testemunhas Bernardo Hammes, João Schmitt, Antônio Flor Dias, José Mathias Hermes e Jeronimo Vinter, para deporem nesta sub-delegacia, amanhã, 23 do corrente, às nove horas, acerca do fato objeto da presente portaria. Cumpra-se. (P. C. 353, 1937, p. 3).

O telegrama mencionado pela autoridade policial trata de denúncia sobre a realização de comício em Rio Canoas pelo padre vigário durante a vistoria de prédio escolar. Mais adiante, o

² A colonização de Luiz Alves deu-se a partir de 1877. Suas terras foram ocupadas inicialmente por italianos, seguidos de alemães, austríacos e portugueses. Atualmente o município conta com aproximadamente 10.000 habitantes.

inquérito dá conta de denúncia de que o prédio escolar teria sido arrombado para a realização do comício integralista pelo padre.

Este Processo-Crime em particular, é muito interessante, pois, trata de intervenção policial realizada ainda em fins de 1936, tendo como denunciado, um *padre integralista*.

O integralismo surgiu no Brasil como movimento em 1932. Os integralistas conquistavam seus seguidores e simpatizantes com o lema “Deus, Pátria e Família”, sob comando de Plínio Salgado, principal idealizador e articulador político do movimento.

Para Tonini,

o movimento integralista mantinha um discurso de cunho fortemente nacionalista, antiliberalista, ferozmente anticomunista, anti-semita, propulsor dos valores autoritários e de grande simpatia pelo fascismo europeu e espiritualista. Exaltava o catolicismo, a moral, a família e a religião, com grande destaque para o lema “Deus, Pátria e Família” (TONINI, 2003, p. 27).

Gertz (2012) considera que os fatores que potencializavam a adesão à AIB estão unicamente ligados a variáveis universais. Assim ressalta:

Quando eu deixava de considerar o fator “etnia alemã” ou “cultura alemã”, concentrando-me unicamente em variáveis universais, como, por exemplo, estrutura social local e regional, e tentava **vincular determinados estratos sociais à AIB**, a coisa funcionava perfeitamente – nem os camponeses de origem alemã mais pobres e pouco “assimilados” das picadas mais distantes nem as elites econômicas e intelectuais urbanas, muitas vezes claramente “germanistas”, aderiam, mas sim **estratos médios, em geral bastante indiferentes em relação a sua identidade “alemã”, ávidos por ascender social e politicamente, dentro de seu país, o Brasil. Sim, a massa deles tinha sobrenomes alemães (como a massa do conjunto da população), mas eles eram, de fato, subjetivamente “alemães” em graus muito variados e relativos.** Uma dinâmica socioeconômica peculiar nas assim chamadas regiões de colonização, que originara esse tipo de setores médios em proporções maiores que nas regiões tradicionais, explicava, de forma muito satisfatória, a maior densidade da presença integralista (GERTZ, 2012, p. 4-5, **grifos nossos**).

Nestes termos, para o autor, a adesão dos alemães e descendentes à AIB deve ser vista e compreendida não como um fator étnico-cultural, mas como variável universal, especialmente ligada à estrutura social local e regional. Sobre a propagação da AIB no Brasil, Tonini (2003) afirma que o movimento alastrou-se celeremente nos meios católicos, deixando muitos membros da hierarquia católica hesitantes, “tentando mostrar que o integralismo poderia trazer felicidade ao país se o teor de seu programa fosse bom, salientava o exemplo da Itália, com Mussolini, e de Hitler, na Alemanha, esse como o grande salvador da pátria” (TONINI, 2003, p. 47). Neste sentido, considera-se a rápida adesão do movimento integralista entre os colonos italianos e alemães, especialmente no sul do País, uma vez que o integralismo era uma possibilidade de inserção na política para os colonos. Neste contexto, um padre integralista realizando comícios não é de causar estranheza, uma vez que “os integralistas da AIB poderiam sempre contar com o clero que faz constante e metódica obra de propaganda em favor do integralismo, protegendo os valores da religião” (BRANDALISE, 1997, p. 24). Neste viés, o integralismo “procurou construir a ideia-imagem do homem-integral, o qual seria o porta-voz do movimento. Este homem-integral vestido de corpo e alma pela doutrina integralista deveria ser um exemplo de cidadão condutor da futura implantação do Estado Integral” (CANABARRO, 1994, p. 10). Um padre nesta prerrogativa cumpriria perfeitamente esta função. Padre Sebastião é, portanto, criminalizado no Processo-Crime 353 pela sua conduta política em prol da Ação Integralista Brasileira.

Conforme determinava a portaria do inquerito policial instaurado para investigar a denúncia, as testemunhas foram ouvidas sobre o episódio do comício do “Padre Sebastião”, o padre politiqueiro.

Figura 1 – Capa do Processo-Crime 353 contra “padre Sebastião”

CS.O. PC. 2955

PROCESSO
Nº 353

JUSTIÇA ESPECIAL
TRIBUNAL DE SEGURANÇA NACIONAL

Ano de 1937

Processo n.º 353

Reg. no L. 1 Fls. 72

ACUSADO *Sebastião (Padre)*

Procedência *Est. Sta Catharina*

Recebimento em *31, março, 1937*

Apresentação ao Presidente do Tribunal em *31, 3, 37*

Vista ao Procurador em *7, abril, 1937*

Denúncia em *1, 1*

Arquivamento em *10, Novembro, 1937*

RELATOR

Remessa ao Escrivão em *1, 1*

Volta à Secretaria em *10, Novembro, 1937*

Julgamento em *10, Novembro, 1937*

Registro do acórdão no Livro *1* Fls. *122*

Observações

Na identificação do acusado consta apenas “Sebastião (Padre)”. Fonte: (P. C. 353, 1937, p. 1).

Bernardo Hammes foi o primeiro interrogado, afirmando que participou da reunião promovida pelo “Padre Sebastião”, a qual teria ocorrido na residência de um morador do lugar informado, não na escola da localidade. Relatou que o “Padre Sebastião” é ex-vigário da paróquia de Bananal, Joinville e atual vigário de Morro dos Momos, Parati. Afirmou que na reunião o padre pediu que os participantes “se unissem em torno do seu partido, o integralismo,

tendo depois da prelação apresentado aos assistentes uma lista para quem quizesse se inscrever no partido integralista” (P. C. 353, 1937, p. 5). Porém, disse não se recordar dos termos usados pelo padre durante o comício, mas afirmou que no dia 8 de dezembro do mesmo ano, o mesmo padre teria realizado comício semelhante na escola municipal de Rio Canoas, depois da missa na localidade.

A testemunha João Schmitt, além de repetir as informações da testemunha anterior, disse que o “Padre Sebastião” teria convidado os participantes a cantarem o hino nacional brasileiro, tendo em seguida dito que “vinha naquele momento trabalhar para fazer um Brasil forte, porque o povo já estava adormecido e que a falta de instrução neste Estado ele culpava os governos” (P. C. 353, 1937, p. 6). O depoente afirmou ainda que o religioso criticou a atuação dos políticos da Liberal Democracia e que era necessário, diante das futuras eleições, a união dos integralistas.

Antônio Flor Dias foi ouvido em seguida. Praticamente não trouxe elementos novos, mas afirmou que o padre culpou o governo de “muito povo não conhecer *a nossa língua*” (P. C. 353, 1937, p. 7). Mencionou também uma crítica feita pelo sacerdote sobre os partidos políticos atuais⁴, afirmando que no contexto, “uns apoiam os Konders e outros os Ramos, e assim por diante, e que ninguém se entendia” (P. C. 353, 1937, p. 7).

A testemunha seguinte ouvida no caso foi José Mathias Hermes, mas seu depoimento não trouxe nenhum elemento novo. Por fim, Jeronimo Vinter, o último ouvido no inquérito, disse que em 8 de dezembro de 1936 ouviu, em comício integralista que participou, o “Padre Sebastião” conclamar aos “assistentes” para que se juntassem ao partido integralista para fortalecê-lo, argumentando que “o Brasil estava fraco e que o integralismo queria levantar o país” (P. C. 353, 1937, p. 9). Reafirmou as informações das testemunhas anteriores e finalizou afirmando que

³ No caso, a língua portuguesa.

⁴ A menção é em relação ao Partido da Liberal Democracia.

viu muitos dos presentes no comício realizado no dia 20 “assinar as listas integralistas trazidas pelo padre” (P. C. 353, 1937, p. 9).

Colhidos os depoimentos das testemunhas, o sub-delegado Antônio Barrio Nuevo considera em seu despacho (fl. 10) que o inquérito realizado pertence à “alçada da justiça pública” e que comprovadamente o responsável pelo comício integralista é o “tal Padre Sebastião”. Determina que o inquérito seja remetido à autoridade competente afim de serem tomadas as devidas formalidades legais. Desta forma, os autos chegam à Comarca de Itajaí, e em vistas datadas em 29/12/1937 o Promotor Público da Comarca considerou que o caso é de competência da Justiça Federal e não da Estadual, argumentando que o crime cometido pelo “Padre Sebastião” está previsto na Lei de Segurança Nacional. O Juiz em seu despacho acompanhou o argumento do Promotor, determinando o encaminhamento dos autos do processo ao Secretário de Segurança Pública em Florianópolis.

A pedido da Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina, na folha 12 dos autos, o Delegado de Itajaí informou que após diligências da sub-delegacia de Luiz Alves, não se comprovou a denúncia sobre o suposto arrombamento da escola para realização do comício. Esclarece o delegado:

Deixamos de lavrar o auto de arrombamento porque não houve arrombamento nem vestígios de arrombamento, estando tudo em ordem. A casa onde funciona a Escola Municipal é, conforme informações, de propriedade de diversos e os próprios interessados foram que abriram a casa espontaneamente, com a própria chave da escola, fornecida pelo Inspetor, que teve do fato anuência (P. C. 353, 1937, p. 12).

E conclui: “A denúncia do arrombamento foi improcedente, não obstante ter o comício sido realizado na Escola conforme declararam as testemunhas deste inquérito” (P. C. 353, 1937, p. 12).

Na sequência, os autos foram remetidos ao Egrégio Tribunal Especial de Segurança Nacional no Rio de Janeiro, onde foram recebidos em 31 de março de 1937. Em manifestação, o Procurador do Tribunal de Segurança Nacional, Honorato Himalaya Vergolino

considerou que a abertura do inquérito ocorreu em virtude de comícios públicos que estavam sendo feitos pela Ação Integralista Brasileira em dezembro de 1936 por intermédio do “Padre Sebastião”, “apesar da proibição da polícia daquele Estado”. Reconhecendo que o inquérito apurou e confirmou a reunião política intermediada pelo padre Sebastião que “reuniu o povo, concitando os presentes a se congregarem em torno do Integralismo, depois de ter feito uma crítica sobre a atuação dos partidos políticos atuais e de ter culpado os governos, pela falta de instrução do povo” (P. C. 353, 1937, p. 15).

Diante do exposto, o Procurador considerou em 25 de outubro de 1937 que o fato atribuído ao “Padre Sebastião” foi o de ter desobedecido à ordem policial que proibia a realização de comícios, mas considerou que esse fato “não constitui crime previsto na Lei de Segurança” e, como medida de justiça requereu o arquivamento do inquérito.

Assim, o inquérito chega à “Sala das Sessões” em 10 de novembro de 1937, acordando os Juizes do Tribunal de Segurança Nacional, por unanimidade, pelo deferimento do pedido de arquivamento do inquérito policial onde figurava como indiciado o tal “Padre Sebastião”, sendo o extrato da ata da sessão encaminhada para publicação no “Diário de Justiça”.

Portanto, assim termina a trajetória do inquérito policial movido contra “Padre Sebastião”, um “padre politiquês”, defensor da causa integralista. Um inquérito que acusou um sujeito de Crime Contra a Segurança Nacional, mas que sequer conseguiu apurar a identidade do acusado, que até ao final do Processo-Crime é denominado apenas de “Padre Sebastião”. Instaurado inquérito, os autos são remetidos ao Tribunal de Segurança Nacional, onde, por decisão unânime dos juizes do Tribunal Pleno, é arquivado. Talvez, o próprio padre desconhecesse que estava sendo processado por conta do seu ato político praticado em Rio Canoas.

REFERÊNCIAS

- BRANDALISE, Carla. Camisas-Verdes: o Integralismo no sul do Brasil. **Acervo: revista do Arquivo Nacional**. V. 10, n. 2 (jul./dez. 1997). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1998. p. 17-36.
- CANABARRO, Ivo dos Santos. **Uma abordagem cultural de um movimento político dos anos trinta**: o caso do integralismo em Ijuí. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- GERTZ, René E. **Integralismo, nazifascismo e "neonazismo" no sul do Brasil**, 2012. Disponível em <http://renegertz.com/publicacoes/textos/17-textos/95-integralismo-nazifascismo-neonazismo-sul-brasil>. Acesso em 20 maio 2015.
- GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: _____. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 169-178.
- ROSEMBERG, André; SOUZA, Luiz A.F. de. Notas sobre o uso de documentos judiciais como fonte de pesquisa histórica. In: **Revista Patrimônio e Memória**. Vol 5, nº 2. Julho/dezembro, 2009. Disponível em <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/issue/view/15/showToc>. Acesso: 16 nov. 2014.
- TONINI, Veridiana M. **Uma relação de amor e ódio**: o caso Wolfram Metzler (1932-1957). Passo Fundo, UPF, 2003.

FONTE PRIMÁRIA

PROCESSO CRIME - Processo Crime nº 353 contra Padre Sebastião, instaurado em 1937. Acusação: Crime contra a segurança nacional. Disponível no Arquivo Nacional (fichário TSN – Tribunal de Segurança Nacional).

“IDE E ENSINAI A TODOS OS POVOS”: A ATUAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NAS ESCOLAS PAROQUIAIS

Maikel Gustavo Schneider¹

“No prisma da Restauração Católica a missão de ensinar e educar é uma delegação recebida de Cristo por mediação da Igreja” (KREUTZ, 1991, p. 94).

INTRODUÇÃO

As escolas paroquiais, constituídas nas linhas, picadas e comunidades, situadas nas diversas colônias alemães e católicas existentes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, foram constituídas nos cem primeiros anos da colonização alemã no Brasil, quando a influência da Igreja Católica ainda não estava tão evidente, sendo elas verdadeiras escolas comunitárias.

Desse modo, a típica escola teuto-brasileira caracterizava-se, no início da colonização, por ser uma escola da comunidade. Contudo, com o decorrer dos anos e diante da chegada de religiosos católicos nas colônias, principalmente os da Companhia de Jesus, os vigários assumiram um papel decisivo na vida das associações escolares e das comunidades.

Assim, se no início as escolas possuíam fortemente a característica comunitária, sem influências religiosas ou estatais, esse cenário alterou-se com a chegada dos sacerdotes Jesuítas no Rio Grande do Sul, uma vez que estes saíram da Prússia, por

¹ Graduado em Direito, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre em História, pela Universidade de Passo Fundo. Professor da UCEFF – Centro Universitário de Itapiranga/SC. E-mail: maikel.gustavo.schneider@gmail.com.

determinação de Bismarck, no contexto do *Kulturkampf*, estando eles à serviço do Papa no Brasil.

Em 1849, portanto, quando os primeiros jesuítas chegaram no Rio Grande do Sul, encontraram comunidades estabelecidas e organizadas em torno de pequenas associações escolares, com fortes laços de solidariedade. A partir desse cenário, os Inacianos visualizaram nas escolas um meio para manutenção do nível cultural, moral e religioso na população. Outrossim, viram naquela realidade um campo fértil para o início do programa de Restauração da Igreja Católica no Brasil.

Diante disso, nesse artigo, dedicado especialmente às escolas paroquiais, apresentaremos um breve panorama acerca dessas instituições, que foram fundamentais para o desenvolvimento das colônias teuto-católicas, tanto no Rio Grande do Sul como em Santa Catarina, analisando a atuação da Igreja Católica neste meio educacional.

PROFESSOR PAROQUIAL: “EXEMPLO DE VIRTUDES CRISTÃS”

Os religiosos da Companhia de Jesus, juntamente com outras ordens e congregações que desembarcaram no Sul do Brasil, “aproveitaram do interesse entre os teuto-brasileiros pela escola para se fazerem presentes aí e orientarem a atividade educacional prioritariamente segundo o Projeto de Restauração Católica” (KREUTZ, 1991, p. 77). Nessa perspectiva, o projeto fundamentou sua atuação a partir da figura do professor paroquial, sendo ele considerado um agente estratégico dentro das comunidades, com fortes ligações com o clero.

O papel do professor paroquial era de promover a cultura, incentivar e indicar leitura dos jornais, almanaques e revistas editados especialmente para os teuto-católicos, além de promover a realização de grupos de teatro, coral, dança e intercâmbios. Dentro desse contexto, os professores paroquiais eram detentores de acentuada religiosidade e destacavam, tanto na escola como fora

dela, a prioridade da função educativa-religiosa. Além disso, os ensinamentos e instruções repassadas pelo professor não ficavam restritas ao ambiente escolar, chegando até as famílias dos colonos por intermédio de seus filhos. Desse modo, o professor paroquial pode ser considerado como sendo um agente indispensável dentro dos propósitos da Igreja Católica.

O professor paroquial era considerado pelos jesuítas um elemento estratégico para o Projeto de Restauração Católica Regional, pois era “agente de ligação e representação entre clero e comunidades rurais”, e suas atribuições ultrapassavam os limites da sala de aula. [...] o interesse pela condução do processo escolar por parte das duas Igrejas [católica e luterana] estava, a princípio, ligado a uma “reação cristã contra o espírito liberal (ARENDE, 2008, p. 22).

Acerca dos escolhidos para ocuparem o papel de professor paroquial, Lúcio Kreutz destaca que “[...] sempre se considerava como condição para admissão de um professor que ele fosse um exemplo de virtudes cristãs, de retidão no agir, sendo um modelo de austeridade e de bons costumes” (KREUTZ, 1991, p. 100-101).

No mesmo sentido, Paulino Eidt explica que

O professor era criteriosamente mapeado pela comunidade e pelo vigário, deveria residir no centro da comunidade, junto à escola e à igreja, numa casa construída especialmente para ele. O mestre se constituía num agente estratégico de ligação entre a Igreja e a comunidade. Recrutado entre os mais letrados pela retidão de conduta, deveria sempre estar disponível para as extensas funções sociais e religiosas, como pacificador de desavenças, acolhedor do padre, tocador de sino... Atribuir prerrogativas morais e religiosas ao professor foi uma cópia do modelo confessional e autoritário das escolas paroquiais que existiam na Alemanha até a laicização do ensino no século XIX (EIDT, 2016, p. 42).

Evidencia-se, com isso, que o professor paroquial era um colaborador do clero, caminhando ao lado dos religiosos, devendo ele ser, ao mesmo tempo, um mestre para as crianças, um modelo para a juventude, um líder e conselheiro para a comunidade e um diácono para os leigos (RAMBO, 1994).

O DIREITO DA IGREJA CATÓLICA SOBRE AS EDIFICAÇÕES ESCOLARES E A EDUCAÇÃO

Se desde o início a escola representou um assunto da comunidade, as edificações escolares também contaram com essa solidariedade para serem erguidas. Os materiais necessários para a construção e a mão de obra era originária da própria comunidade, sendo que após a edificação do prédio, este passava a ser de toda a associação escolar.

Em verdade, essas associações escolares alemãs católicas não possuíam personalidade jurídica para figurarem como proprietárias² do lote e do prédio escolar edificado sobre ele, possuindo somente a posse³ daquele bem imóvel.

Diante dessa situação, de que as associações escolares não possuíam as prerrogativas de utilizarem todas as funções e aproveitarem todos os benefícios que a propriedade favorece, vez que esses poderes são inerentes ao proprietário, complicações começaram a acontecer no campo legal.

Nesse sentido, Pe. Theodor Amstad, SJ, discorreu sobre esse problema:

No decorrer dos anos, acumulou-se em não poucas comunidades, um respeitável patrimônio escolar. Esse é representado pelos prédios escolares, pelas residências dos professores, pelas terras que pertencem à comunidade. Todos esses bens deveriam ter um dono legal (*DER FAMILIENFREUND*, 1922, p. 104).

No discurso acima, redigido no almanaque editado para as famílias teuto-brasileiras católicas, constata-se que o Padre Jesuíta

² De acordo com o Código Civil Brasileiro (2002), em seu artigo 1.228, “o proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha”.

³ Possuidor é aquele que não tem a seu favor um documento hábil que comprove a qualidade de proprietário, mas age como se o fosse, vez que tem sobre a coisa um dos poderes inerentes à propriedade, conforme determina o artigo 1.196, do Código Civil Brasileiro.

subscritor do texto lança o dardo rumo à intromissão das autoridades eclesiásticas no patrimônio das escolas até então comunitárias. Ele é claro ao afirmar que “tudo isso deveria ter um dono legal”. Logo, diante do considerável patrimônio que muitas associações escolares detinham, a grande maioria sem propriedade devidamente constituída, os religiosos estenderam seu olhar de interesse sobre aquelas riquezas até então comunitárias.

Nesse mesmo norte, na década de 1920, a Arquidiocese de Porto Alegre lançou várias resoluções que objetivavam enquadrar as escolas, até então comunitárias, no rígido controle do clero. Essas resoluções determinavam que todo o patrimônio material das associações escolares deveria ser transferido à respectiva mitra diocesana. Esse fato configurou-se como sendo uma verdadeira intervenção no direito de propriedade, onde as escolas pertencentes as comunidades foram desapropriadas no intuito de acrescerem ao patrimônio da Igreja Católica.

A resolução de número 33, publicada na revista *Unitas*⁴, em janeiro de 1921, assim estabelecia: “Todos os prédios das escolas catholicas, juntamente com seus respectivos terrenos, hão de ser propriedade parochial, devendo, para lhes garantir os direitos civis, ser passada a escritura em nome da Mitra das respectivas dioceses”.

Arthur Blásio Rambo é taxativo ao afirmar que “encontramos frente a um ato de extorsão da propriedade das comunidades. É difícil entender essa resolução do poder eclesiástico e impossível tentar encontrar uma justificativa convincente” (RAMBO, 1994, p. 94). E o historiador acrescenta, ainda, que o resultado da intervenção foi “um reforço nada desprezível ao patrimônio das dioceses, sem nenhum ônus a não ser papel, tinta e o carimbo da respectiva mitra” (RAMBO, 1994, p. 95).

⁴ Publicação oficial da diocese de Porto Alegre, direcionada tanto para os clérigos quanto para o público leigo, que em 1921 completou oito anos de publicação, com edição especial e divulgação das resoluções sobre as escolas paroquiais. Encontra-se disponível para consulta no Acervo Histórico da Biblioteca da PUCRS.

No que tange ao direito do Estado sobre a educação, conforme previsão na Constituição Federal, os religiosos afirmavam que “quem quiser fazer valer um direito, terá que comprovar que o recebeu de Deus ou que decorre da própria natureza do assunto” (RAMBO, 1994, p. 108). Argumentavam eles que, nas escrituras sagradas, não é possível encontrar qualquer menção acerca do direito estatal de educar a juventude.

Naquele período - Primeira República -, os estados da federação eram responsáveis pelos encaminhamentos das questões sobre educação, de acordo os seus recursos financeiros, liberando o ônus do Governo Federal.

Especificamente em Santa Catarina, as escolas estavam divididas em escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e escola normal, conforme determinava a Lei n.º 846, de 11 de outubro de 1910. Na maioria delas, o pagamento do professor e os materiais escolares eram subvencionados pelo Governo Estadual. Contudo, inúmeras outras, como as instaladas na colônia Porto Novo eram construídas e mantidas exclusivamente com recursos da Igreja ou da própria comunidade. Desse modo, até 1930⁵, o Estado não vai se opor a esse modelo, vez que, nas comunidades desassistidas por escolas públicas, os governantes contavam com a presença de associações escolares comunitárias, administradas, na maioria dos casos, pelo clero.

Entre 1819 e 1947, o Brasil recebeu em torno de 4.900.000 imigrantes de diversas etnias. *Não tendo escolas públicas à disposição, os imigrantes que provieram de países com tradição escolar começaram a organizar escolas comunitárias.* Não existe dado exato do número de escolas étnicas existente no Brasil. Dependendo das fontes pesquisadas encontramos diferenças em seus números, e, algumas vezes, bastante acentuadas. Mesmo existindo essa controvérsia, o Brasil chegou a ter em torno de 2.500 escolas étnicas em 1930. Dessas escolas, 1.579 eram de imigrantes alemães (KREUTZ, 2010, p. 72). (Grifo nosso).

⁵ De acordo com Lúcio Kreutz (2010, p. 75), “o processo de nacionalização do ensino no Brasil ocorreu de forma compulsória entre 1937-1945”. Assim, a partir de 1930, o poder estatal estará mais presente no ambiente escolar, de forma gradativa, sendo compulsória essa presença a partir de 1937.

Nesse norte, para o clero, o direito de educação sobre as crianças e jovens residentes nas colônias alemãs católicas era de sua inteira responsabilidade, vez que cabia unicamente à Igreja Católica, depositária das virtudes religiosas, a formação correta dos alunos de acordo com os preceitos morais, religiosos e culturais defendidos pela instituição. Assim, toda a direção do ensino nas escolas paroquias, bem como da catequese, era de competência exclusiva da Igreja. “[...] o direito inerente sobre a questão escolar é uma decorrência da própria definição da Igreja como portadora da mensagem de salvação. E, a educação, só é verdadeira quando realizada nessa dimensão, reorientando tudo para a dimensão espiritual” (KREUTZ, 1991, p. 94). Logo, as edificações também deveriam pertencer à instituição religiosa.

Além disso, no mesmo sentido das resoluções anteriormente citadas, lançadas a partir de 1921, havia determinações que o programa escolar deveria ser aprovado pela diretoria da Instrução Diocesana, sendo que necessitaria prevalecer o ensino da religião, da língua materna (alemão), da história e da geografia. Caso fosse possível, poderiam os alunos ainda serem contemplados com aulas de língua portuguesa⁶.

Com a presença da língua portuguesa na grade de disciplinas das escolas paroquias, verifica-se que elas não se opuseram ao ensino da língua oficial do Brasil, eis que os alunos e suas famílias necessitam de contato com a população brasileira. “Contudo, a par do zelo pela língua da terra, permanece a língua materna alemã a base para a educação no lar e na escola. [...]. A língua materna é língua do coração na qual a alma toda com seus pensamentos e emoções, encontra a sua forma de expressão” (Anais da Assembleia Geral dos Católicos do Estado, 1932, p. 120-121).

Dos ensinamentos acima elencados, destaque especial também merece o da religião, principalmente quando detalhado pelas palavras de Arthur Blásio Rambo:

⁶ Ver resoluções n.º 24 e 25, também publicadas na Revista Unitas, em 1921.

Dos conteúdos ensinados nas escolas, o mais importante é a religião: a) para o indivíduo, porque só na religião encontrará a verdadeira felicidade; b) para a sociedade humana, porque ela se fundamenta em última análise na religião.

Finalidade: a finalidade do ensino religioso consiste

a) em iniciar a criança nos princípios religiosos, para assim cumprir os deveres que lhe são próprios como homem e como cristão, não apenas como fidelidade, mas também como compreensão e alegria.

b) em levar às crianças os conhecimentos religiosos a tal ponto, que possa acompanhar mais tarde, com proveito, instruções ministradas em sermões e escritos. Equipar a criança para que mais tarde possa defender a religião dos ataques mais comuns (RAMBO, 1994, p. 129).

Diante desse destaque, constata-se que o objetivo postulado pelo clero nas escolas paroquiais era de incutir nos alunos seus direitos e deveres como católicos autênticos, leais e fiéis ao Vaticano, o que podemos chamar de doutrinação. A missão escolar era de alinhar as novas gerações de acordo com a moralidade da fé cristã, onde o processo de alfabetização acontecia em paralelo.

O FIM DA HEGEMONIA DA IGREJA SOBRE A EDUCAÇÃO

Os religiosos mantiveram em pleno funcionamento esse modelo das escolas paroquiais até no final da década de 1930, quando, com o advento do Estado Novo, essas escolas foram submetidas a uma vigilância constante por parte das autoridades civis. “Em nome de um crescente nacionalismo, o Estado multiplicou e generalizou de maneira decisiva os tentáculos ordenadores da vida e das atividades nacionais”. (RAMBO, 1994, p. 99).

A partir da campanha de nacionalização, escolas paroquiais foram fechadas ou substituídas por novas que estivessem aos cuidados do Estado. Nesse período alterou-se inclusive o professor paroquial, que deu lugar para um profissional indicado pelo ente estatal. Além disso, os livros didáticos editados pelos religiosos foram banidos e descartados nesse período da história, vez que o Estado buscava destruir qualquer material que contivesse palavras na língua alemã ou ligação com a terra natal daqueles imigrantes.

No estado de Santa Catarina, houve ainda a promulgação do Decreto Lei n.º 88, em 31 de março de 1938⁷, inserido dentro do contexto da Campanha de Nacionalização, que estabeleceu normas relativas ao ensino primário em escolas particulares e públicas do estado. Aludida norma obrigou aulas ministradas no idioma nacional, além da contratação de professores e diretores que fossem brasileiros natos, sendo proibido o recebimento de subsídios ou auxílios financeiros de governos e/ou instituições estrangeiras. Caso tais orientações não fossem cumpridas, a determinação do governo estadual era de fechamento da instituição.

Amparado nesse decreto, localizamos, junto ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, uma correspondência datada de 11 de maio de 1938, onde o Inspetor Escolar de Cruzeiro do Sul solicitou o fechamento de uma escola paroquial localizada na colônia Porto Novo⁸, estado de Santa Catarina, destacando:

Diante do Decreto-lei 88 que estabelece entre outras disposições, a de que o ensino nas escolas primárias, deve ser feito unicamente no vernáculo, é lamentável que crianças até a idade de 14 anos não saibam sequer uma palavra da língua do paiz em que nasceram. É a prova evidente e incontestável de que esta escola não cumpre as determinações de nossas leis e é um foco de anti-nacionalismo, o que em absoluto não podemos admitir. Assim sendo, proponho ao Governo do Estado que lhe sejam aplicadas as penalidades previstas no referido Decreto-lei n. 88. Itapiranga, 11 de maio de 1938. Antônio Lucio, Insp. Escolar⁹.

Posteriormente, em 19 de junho de 1938, o Monsenhor Dom Carlos Eduardo de Saboia Bandeira de Mello, Administrador Apostólico de Palmas, responsável pela colônia Porto Novo,

⁷ Decreto Lei n.º 88, de 31 de março de 1938, promulgado pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

⁸ O território da colônia Porto Novo, atualmente, compreende os Municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis, localizados no Extremo-Oeste do estado de Santa Catarina.

⁹ Correspondências de Diversos para o Palácio do Governo. Livro 1938, p. 164. Palmas, 19 de junho de 1938. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

remeteu sua contestação aos fatos narrados pelo Inspetor Escolar, apresentando a Nereu Ramos, Interventor Federal de Santa Catarina, as seguintes justificativas para ausência de aulas proferidas na língua nacional:

A falta de conhecimento da língua nacional nas creanças de Itapyranga, prova uma situação anormal, tristíssima, chocante na colônia deste nome. Mas, por si só, ainda não demonstra a culpabilidade da escola, do diretor ou professor. A ignorância no nosso idioma em filhos, na maior parte, de colonos rio-grandenses de descendentes allemã, - os quaes, durante perto de um século não foram molestados pelo governo daquele Estado no uso e ensino do idioma de origem, - que vieram para a séde de Itapyranga trazendo acirrados este seu costume herdado, - colonos que na sua absolutíssima maioria não falla nossa língua, - colonos que teimam em empregar somente o allemão em casa, - a ingnorancia das creanças, digo, está fundada neste estado de cousas e neste espírito da população, e não haverá escola, por mais nacionalista que seja, que consiga mudar essa dolorosa situação dentro de alguns mezes, porque os meninos, sahindo da sala escolar, nem têm ocasião de praticar ou ouvir praticado o idioma nacional.¹⁰

Ao final da correspondência, o Administrador Apostólico suplica ao Interventor Federal o não fechamento da escola em questão, comprometendo-se a destituir os estrangeiros da direção da escola paroquial e nomear imediatamente diretores e professores brasileiros. “Não dê uma bofetada moral num bispo brasileiro, de quem se dirá que não soube cumprir suas obrigações de patriota. Não desmoralize a Igreja brasileira, pela apparencia della cultivar o estrangeirismo nas suas escolas parochiaes”¹¹, finalizava o Monsenhor Dom Carlos Eduardo em sua correspondência, reiterando seu compromisso em nomear brasileiros natos para os cargos existentes nas escolas paroquiais.

Essa correspondência oficial é capaz de nos revelar dois importantes pontos. O primeiro, acerca da preocupação do Estado

¹⁰ Correspondências de Diversos para o Palácio do Governo. Livro 1938, p. 164. Palmas, 19 de junho de 1938. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

¹¹ Correspondências de Diversos para o Palácio do Governo. Livro 1938, p. 165. Palmas, 19 de junho de 1938. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

para com a nacionalização do ensino, a fim de que as crianças sejam educadas dentro da língua nacional, sob pena de fechamento do educandário. O Inspetor Escolar era responsável por percorrer as escolas e verificar o cumprimento das legislações e, em consequência, garantir o afastamento de estrangeiros e das ligações com outras nações.

Já o segundo ponto, e aquele que mais nos interessa, é a preocupação do Administrador Apostólico no não fechamento da escola, ou não estatização da mesma. Ou seja, há um evidente interesse por parte da Igreja na manutenção das escolas paroquiais para que estas permanecessem com os religiosos, vez que, conforme já destacado, elas estavam sendo amplamente utilizadas dentro do Projeto de Restauração da Igreja Católica. Logo, a perda desse instrumento poderia representar o enfraquecimento do projeto e o desvirtuamento dos alunos e fiéis. Em verdade, os religiosos não coadunavam com o fechamento das escolas e estavam dispostos a abrirem mão da língua alemã para permanecerem com o controle dos educandários.

Nesse ponto podemos indagar: será que a questão religiosa estava acima da questão étnica? Ao que tudo indica, sim. Deve ser sublinhado, aqui, que ser cidadão brasileiro e falar a língua oficial do país – português – era uma política já adotada e defendida pelo discurso dos religiosos católicos e protestantes. Ademais, o fato do Brasil adotar o *jus soli*¹² para aquisição da nacionalidade dava mais força ao discurso, eis que a maioria dos alunos haviam nascido no Brasil e deveriam ser considerados brasileiros, ensinando-lhes a língua oficial do seu país, no pensamento dos religiosos.

É necessário lembrar que a escola atuava também como mantenedora da etnicidade, sendo que, no caso dos educandários teuto-brasileiros, a proibição do ensino em língua alemã foi

¹² *Jus soli* e *jus sanguinis* são formas para aquisição da nacionalidade. No sistema *jus soli*, adotado pelo Brasil, a nacionalidade originária é obtida em virtude do território onde o indivíduo nasceu. Logo, não importa a nacionalidade dos pais, mas sim o local do nascimento. Já o *jus sanguinis*, é o direito de sangue, em que a pessoa herda a nacionalidade de seus pais.

considerado um profundo golpe e uma ameaça ao futuro da germanidade (SEYFERTH, 1986).

A associação existente entre igreja e escola dava suporte não apenas para a transmissão da fé e dos ideais católicos, mas também para a difusão da língua materna e da cultura alemã, atuando como agente “germanizador”. De acordo com Giralda Seyferth (1986, p. 62) “manter a fé e a nacionalidade alemã também era o propósito da comunidade católica”.

Acerca da língua falada pelos alemães no Rio Grande do Sul, Jeffrey Lesser classifica-a como sendo uma mistura entre o alemão e o português:

Os imigrantes alemães viam-se relativamente isolados, em termos linguísticos e culturais, e o contato entre as diferentes colônias era feito por barco. Uma das consequências do mínimo contato com os brasileiros nativos foi o desenvolvimento de uma língua chamada Riograndense Hunsrückisch, uma forma de alemão arcaico modificada pelo contato com o português. Hoje, a língua continua a ser ocasionalmente usada, e construções semelhantes, combinando a língua pré-imigração com o português podem ser encontradas entre os falantes do italiano, iídiche, e do japonês no Brasil. O uso do Riograndense *Hunsrückisch* declinou quando por ocasião da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial para lutar ao lado dos Aliados, em 1942, foram aprovadas leis que exigiam o uso exclusivo do português. Na década de 1980, alguns juízes tentaram cassar a cidadania brasileira de pessoas que falassem unicamente o Riograndense Hunsrückisch (LESSER, 2015, p. 74).

Desta forma, a escola paroquial existente nas colônias foi utilizada pela Igreja Católica, em parceria com os Jesuítas, com dois propósitos: transmissão da fé e manutenção da nacionalidade alemã a partir do uso da língua. Contudo, quando esses dois propósitos foram colocados em cheque, durante a campanha de nacionalização, revelou-se que a questão religiosa estava acima da questão étnica, prevalecendo, mais uma vez, os interesses da Igreja e fragilizando a germanidade nas colônias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas paroquiais, conforme revelado neste estudo, foram criadas e sustentadas, inicialmente, com os esforços dos colonos alemães católicos, sem a participação da Igreja ou do Estado. Logo, constituíram-se como verdadeiras escolas comunitárias.

Contudo, com a chegada dos religiosos católicos, especialmente dos Jesuítas, a partir de 1849, estas estruturas educacionais começaram a ser utilizadas com propósitos religiosos, culturais e morais dentro do amplo Projeto de Restauração do Catolicismo no Brasil.

Nesse sentido, esses espaços, que representavam o centro de formação para as gerações mais novas, foram utilizados para o desenvolvimento dos jovens de acordo com os preceitos católicos e alinhados ao grande projeto da Igreja, a fim de garantir-se, com isso, fiéis leais e defensores do Catolicismo. Ademais, um filho inserido no ambiente escolar representava uma família atualizada e conhecedora das instruções repassadas pelos professores e pela religião.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE DER FAMILIENFREUND, anos 1922, 1932, 1933, 1936 e 1937. Disponíveis no Memorial Jesuíta da Unisinos, São Leopoldo, RS.

AMSTAD, Theodor. **Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul: 1824-1924**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2005.

ARENDT, Isabel Cristina. **Educação, religião e identidade étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Maço Correspondências de Diversos para o Palácio do Governo**. Livro 1938. Florianópolis, SC.

EIDT, Paulino. **Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise.** Unijuí, 1999

_____. **Os sinos se dobram por Alfredo.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2016.

JORNAL DEUTSCHES VOLKSBLATT, edições de 1914, 1927 e 1928. Disponíveis no Memorial Jesuíta da Unisinos, São Leopoldo, RS.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Florianópolis: Editora da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945).

Revista Poiésis, v. 3, n. 5. Tubarão: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, jan./jun., p. 71-84.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

_____. Restauração Católica no Sul do Brasil. In: **História: Questões & Debates**, Curitiba: Editora UFPR, n. 36, p. 279-304, 2002.

_____; RABUSKE SJ, Pe. Arthur. **Pe João Evangelista Rick, SJ: cientista, colonizador, apóstolo social, professor.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

_____. **Somando Forças: o projeto social dos jesuítas do Sul do Brasil.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011.

REVISTA SKT. PAULUSBLATT, n. 01 do ano de 1912, n. 05 do ano de 1913, n. 03 do ano de 1914, n. 09 do ano de 1920 e n. 06 do ano de 1926. Disponíveis no Memorial Jesuíta da Unisinos, São Leopoldo, RS.

REVISTA UNITAS, janeiro de 1921, disponível no Acervo Histórico da Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SANTA CATARINA. Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. **Dispõe sobre a reforma do ensino público.** Decretos e Actos de 1910 a 1913, Florianópolis, 1916.

_____. 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.

SEYFERTH, Giralda. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem européia no sul do Brasil). **Revista De Antropologia**, n. 29. São Paulo: USP, 1986, p. 57-71.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - REFLEXÕES ATUAIS E PRÁTICAS NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL

André Luis Ramos Soares¹

João Vitor Sausen²

Maria Medianeira Padoin³

*(...) a identidade tem no passado o seu lugar de construção.
A identidade se constrói na memória
(JESUS, 2010, p. 5).*

¹ Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professor do Programa de Pós Graduação em História (PPGH) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural (PPGPC) da UFSM; Coordenador da Cátedra UNESCO em Fronteiras e Migrações - UFSM; Professor convidado do Mestrado em Arqueologia e Arte Rupestre - Instituto Politécnico de Tomar - IPT- Portugal; Investigador colaborador do grupo de Quaternário e Pré-História do Centro de Geociências da Universidade de Coimbra, Portugal; Docente Visitante Erasmus Mundus, programa de Mestrado em Arqueologia Pré-Histórica e Arte Rupestre - IPT – Portugal; Tutor do Programa de Educação Tutorial - PET – Indígena; Coordenador do Laboratório de Arqueologia, Sociedades e Culturas das Américas (LASCA); E-mail: alrsoaressan@gmail.com.

² Licenciatura em História (2015-2019) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Membro do Grupo de Pesquisa CNPq História Platina: Sociedade, Poder e Instituições, onde é bolsista PROBIC/Fapergs/UFSM sob o projeto “América Platina”: processos histórico de estruturação e consolidação das sociedades e dos estados nacionais no século XIX e primeira metade do século XX, bem como as relações em um mundo global, orientado pela Profa. Dr.^a Maria Medianeira Padoin; E-mail: sausenjoavitor@gmail.com.

³ Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural (PPGPC) da UFSM; Vice-Coordenadora da Cátedra UNESCO em Fronteiras e Migrações – UFSM; Co-coordenadora do Comitê História, Regiões e Fronteiras da Associação das Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM); Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq/UFSM História Platina: Sociedade, Poder e Instituições; E-mail: mmpadoin@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No universo ficcional de *Tlön*, criado e descrito pelo escritor argentino Jorge Luis Borges, existe uma escola filosófica que “nega o tempo”, ou seja, defende que “o presente é indefinido, que o futuro não tem realidade a não ser como esperança presente, que o passado não tem realidade a não ser como memória presente”⁴(1968, p. 27-28), ou seja, a existência está inserida no agora, no imediato corrente. Desta forma, o que é o passado se não o que nos lembramos dele agora? Ou o que nos restou dele no presente?

A analogia com a noção de patrimônio é inevitável. Um patrimônio é determinado a partir da importância que lhe é reservada nos diversos presentes que o selecionam e o definem como patrimônio, ou seja, como algo construído ou existente desde um passado, bem como o desejo presente de manutenção para o futuro enquanto um “testemunho” de algo que existiu, que permanece e que tem um significado. Ou seja, o sentido da preservação do patrimônio está na consciência do que ele traz enquanto um presente vivenciado, carregado de passado e em um futuro que agora se tornou presente. E o seu significado e preservação poderão estar carregados de simbolismos, de interesses, ou de consciência de que o mesmo ou os resquícios deste preservam uma época, uma cultura, um momento, entre outros. Populações e identidades são frutos de permanências e transformações ao longo do tempo, carregam heranças, memórias e deixam suas marcas nos espaços e na cultura. Segundo Gildo Volpato e Michel Silva:

O mundo que temos hoje, os valores de nossa população, a cultura é resultado dos processos que se desenvolveram no passado. Esses processos são marcados por agentes naturais e humanos, bem como pela interação com

⁴ [Tradução nossa]: “(...) el presente es indefinido, que el futuro no tiene realidad sino como esperanza presente, que el pasado no tiene realidad sino como recuerdo presente”. In: BORGES, Jorge Luis. *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. Cuentos*. Centro Editor de America Latina: Buenos Aires, 1968, p. 21-35.

os objetos, edifícios, imagens, escritos, sítios, estruturas, paisagens, tradições, etc. Essas marcas estão estampadas e se estendem pelo território nacional e revelam as transformações sociais ocorridas no processo de formação da sociedade brasileira e de seus costumes (2013, p. 110).

Essas marcas e interações podem ser consideradas como elementos significativos de determinados períodos, e considerados como “patrimônios” pelos grupos humanos. Temos, no geral, o patrimônio natural e o patrimônio cultural. Na classificação do patrimônio cultural (que possui uma relação com o patrimônio natural), existem diversos âmbitos, o local, regional, nacional ou global, dependendo do grau de importância atribuída à determinado objeto, rito, modo de fazer, construção, monumentos, entre tantos outros tipos de “coisas” que podem ser alçadas à categoria de patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial.

Neste sentido, o patrimônio representa o que é considerado como caro e valorizado por um grupo humano em determinado tempo e espaço histórico específico. Ou seja, exprime os valores e valorizações de um período acerca de uma “marca” deixada pelas gerações anteriores e cuja preservação seja considerada como essencial à memória de um coletivo, pois “a proteção que é concedida ao patrimônio histórico e cultural de um determinado país representa a importância que a população atribui à sua herança e aos bens que lhe são mais valiosos” (VOLPATO; SILVA, 2013, p. 109).

Um patrimônio cultural é também a representação de fragmentos da memória relacionada a determinados períodos históricos. É uma escolha consciente e segura de si, um ato de amostragem do que é ou não considerado como relevante. É a formalização do que é visto como algo que deveria ser um consenso a partir da memória coletiva. Neste sentido, o artigo 216 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) refere que o patrimônio cultural brasileiro se constitui dos:

(...) bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos

diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (...) I– as formas de expressão; II– os modos de criar, fazer e viver; III– as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV– as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V– os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Assim, a sociedade brasileira possui uma visão ampla do que pode ser patrimônio, oficializada em sua carta magna. Todavia, para além de definir ou patrimonializar, o patrimônio cultural deve vir acompanhado de um constante processo de revalorização e conscientização do seu papel para a memória coletiva e a construção do presente e futuro. Desta forma, a adoção da educação patrimonial como uma política e metodologia é um imperativo na atualidade, pois acreditamos que a educação patrimonial passa a ser “uma percepção de mundo, uma política, e ainda uma metodologia (que pode ser uma disciplina escolar ou tema transversal)” (PADOIN, 2019).

Perceber que manter algo preservado é ensinar, é demonstrar que o que existe no presente é decorrência das ações da humanidade, de suas crenças, de seus atos, de seus interesses, visões, entre outros, e que todo o presente preserva e constrói o novo. Esse novo se dá a partir de um conhecimento adquirido que está impregnado, mesmo que imperceptivelmente, de passados. Ou seja, conhecer a herança cultural que trazemos individualmente e coletivamente nos possibilita termos a ciência de nossa identidade, de dar sentido, valor e responsabilidade ao ser humano e as suas atitudes. Conforme o que o Pe. Luiz Sponchiado⁵

⁵ Pe. Luiz Sponchiado (1922-2010), com formação na escola jesuítica, atuou como um líder na região da Quarta Colônia Imperial de Imigração Italiana, especialmente criando um centro de memória e documentação sobre o processo imigratório italiano para a região central do Rio Grande do Sul. Assim, em 1984, é inaugurado o Centro de Pesquisas Genealógicas(CPG), no município de Nova Palma, com um rico acervo documental. Também foi ele que retoma a nomenclatura de “Quarta Colônia” de Imigração Italiana criada pelo Governo Imperial Brasileiro nas terras do RS.

frequentemente, em suas falas, afirmava: “Povo que não preserva as suas raízes perde sua identidade e perdida esta, nada mais tem a perder”.

Trabalhar com educação patrimonial é um desafio e imperativo para que possamos com responsabilidade entender que “preservar é inovar” (PADOIN, 2019). Que preservar é conhecer-se e/ou conhecendo-nos, é amar-se e amarmos-nos, é valorizar, dar sentido ao processo vivenciado pela humanidade em sua relação com a natureza e com a cultura. Ou seja, a Educação Patrimonial é um meio privilegiado para a construção simbólica de identidades. Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. Assim, segundo André Luis Ramos Soares:

O trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural e do território, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (2008, p. 45).

Neste sentido, a educação patrimonial atua na questão mais cara à determinado patrimônio: o seu valor para o presente e a partir de quais ideais os grupos humanos vão se relacionar a ele. Sem importância na atualidade, a manutenção para o futuro pode ser posta em risco, pois, para preservar, um determinado grupo necessita saber o porquê, e assim estar motivado a fazê-lo. Segundo Gildo Volpato e Michel Silva:

Não basta preservar, colocar um lapso da cidade em uma bolha de vidro, é necessário que o bem seja reconhecido pela comunidade ao seu redor, de modo a identificar-se com ela para garantir que o sentimento de pertença eleve a condição do bem patrimonial público para bem patrimonial coletivo (2013, p. 118).

Complementam os autores que “(...) este sentimento de pertença coletivo deve ser desenvolvido também no âmbito da escola (...)”, enquanto um processo pedagógico voltado à valorização de um determinado patrimônio também no futuro (ibid). Além da continuidade da atribuição de importância, defendem Volpato e Silva ainda que:

O objetivo de se trabalhar o Patrimônio Cultural nas escolas é o fortalecimento da relação das pessoas com suas heranças e bens culturais, e a conscientização sobre a responsabilidade pela valorização e preservação do Patrimônio, é oportunizar a vivência real com a cidadania, num processo de inclusão social (2013, p. 111).

Neste sentido, a educação patrimonial adquire também um objetivo de vivência cidadã, em um “processo de inclusão social”, que faz com que os alvos das políticas se sintam parte do meio e entendam a relação de determinados patrimônios com seus contextos. Todavia, o trabalho em torno da educação patrimonial “(...) extrapola a competência da escola, pois sendo um tema interdisciplinar e de interesse da nação é de responsabilidade de toda a sociedade civil organizada, das instituições públicas e privadas, da população em geral” (VOLPATO; SILVA, 2013, p.112).

Assim, a educação patrimonial é dotada de uma finalidade fundamental ao meio em que é aplicada, pois “(...) auxilia a comunidade a compreender o lugar em que está inserida. É a consciência cultural que faz a sociedade interagir em favor da salvaguarda dos bens culturais que forem julgados de valor” (TEIXEIRA; BACK, 2013, p. 263). Ou seja, a educação patrimonial acaba por ser uma ação inevitável à patrimonialização, pois atua como constante justificativa do processo.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RIO GRANDE DO SUL⁶

A educação patrimonial, como uma metodologia, já é bastante conhecida e consagrada (HORTA et al, 1999; HORTA, 2000; SOARES et al, 2003; SOARES E KLAMT –orgs. 2008). As experiências desenvolvidas na região da 4ª Colônia de Imigração Italiana são experiências que por si já tem histórias (ITAQUI, 1998), como por exemplo, quando o então Secretário de Educação do município de Silveira Martins, José Itaquí, junto com Maria Angélica Villagran, no final dos anos oitenta do século XX, introduziram temática da educação patrimonial como projeto de resgate cultural e identitário como uma proposta de governo, chamado de Projeto Identidade – PROI. Na época, o então secretário mobilizou escolas e docentes em uma empreitada de resgate e valorização da cultura e dos saberes, que ao longo de quatro anos de gestão, teve como resultado umas das publicações mais emblemáticas no tocante a prática da Educação Patrimonial (VILLAGRÁN, 2000).

Esta motivação foi ampliada para nove municípios da Quarta Colônia, por meio do Projeto Regional de Educação Patrimonial – PREP, desenvolvido entre os anos de 1994 e 2002. Neste período os professores da rede escolar municipal e estadual receberam

⁶ A Quarta Colônia Imperial de Imigração Italiana foi criada em 1877, denominada inicialmente Colônia de Santa Maria da Boca do Monte. Devido a atuação em sua criação e na política de apoio aos imigrantes europeus, passará a denominar-se Colônia Silveira Martins (hoje denominação do município que foi o núcleo sede). As outras três primeiras colônias criadas pelo Império foram Conde D'Eu (Garibaldi), Dona Isabel (Bento Gonçalves) e Campo dos Bugres (Caxias do Sul). Assim, a região da Quarta Colônia envolveu a criação de vários núcleos coloniais distribuídos na região central do RS. Atualmente, Quarta Colônia também passou ser a denominação do consórcio regional de desenvolvimento sustentável (CONDESUS) que abrange nove municípios, nos quais suas terras foram foco do processo imigratório, quais sejam: São João do Polêsine, Faxinal do Soturno, Ivorá, Dona Francisca, Pinhal Grande, Nova Palma, Agudo, Restinga Seca e Silveira Martins.

capacitação para trabalharem com temas geradores vinculados a Educação Patrimonial. Tal projeto propiciou a criação do Projeto de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia - PRODESUS, que visou valorizar o patrimônio regional em todos os seus âmbitos. E foi este projeto que deu base para a criação do Consórcio de Desenvolvimento Sustentável (CONDESUS) da Quarta Colônia, em que integram nove municípios: São João do Polêsine, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma, Dona Francisca, Silveira Martins, Pinhal Grande, Restinga Seca e Agudo.

Na perspectiva de atuação na Educação, por um tempo, no século XXI, as ações passaram a ser de acordo com as políticas de cada município. Mas o aprendizado e a valorização da educação patrimonial ficou registrada na prática de vários professores. Além disso, no final da primeira década do século XXI, a UFSM cria um Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, com um mestrado profissional. Neste contexto, selecionamos um dos exemplos da importância da educação patrimonial na formação dos docentes como na prática escolar e política educacional regional, no caso.

Em 2015 foi publicado um livro paradidático produzido como resultado do Mestrado em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria (PPGPC/UFSM), de autoria da professora de História da rede estadual em São João do Polêsine, Elaine Binoto Fagan. Elaine foi uma das admiradoras do trabalho realizado e coordenado por José Itaquí nos anos noventa, e procurou sempre trabalhar na disciplina de História com as perspectivas da Educação Patrimonial, tendo como valorização e foco a história regional da Quarta Colônia Imperial de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul. Para tanto, procurava realizar atividades com seus(suas) alunos(as) na elaboração de narrativas pessoais, criação de histórias em quadrinhos, desenhos, visitas ao Centro de Pesquisas Genealógicas de Nova Palma, coordenada então pelo padre e pesquisador, Luiz Sponchiado.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural orientada pela professora Maria Medianeira Padoin, ambas

resolveram produzir um livro paradidático sobre a História da Quarta Colônia, sob o olhar e guia da Educação Patrimonial. Esta iniciativa foi motivada pela carência de material didático que trabalhasse com a história local/regional nas escolas de toda a região. Assim, este produto do Mestrado, foi publicado e passou a ser utilizado por várias escolas nos municípios da Quarta Colônia, sendo assim um multiplicador e motivador do trabalho na perspectiva da Educação Patrimonial. O Livro tem por título “Quarta Colônia –Terra, Gente e História”.



Ilustração do livro “Quarta Colônia Terra, Gente e História”

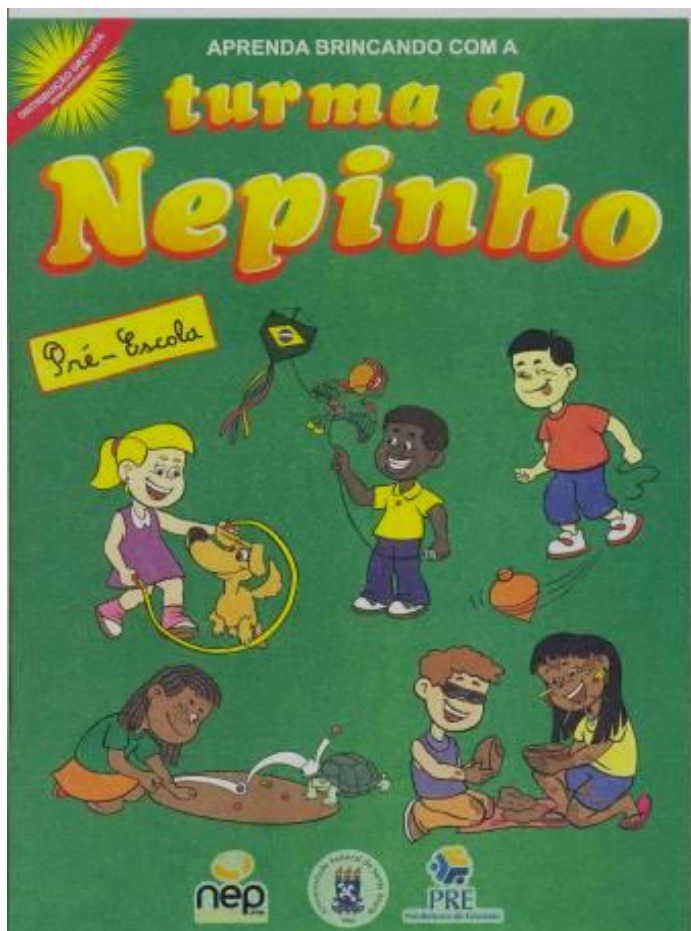
Fonte: FAGAN, Elaine Binoto. **Quarta Colônia-Terra, Gente e História!**

São João do Polêsine, 2015. p.17. [Dissertação de Mestrado
PPGPC/UFSM,2014, p.59.]

No âmbito das atividades práticas, também desenvolvemos (2018-2019) algumas ações que fazem parte de um projeto circunscrito ao município de Silveira Martins, que buscou resgatar, em outro formato, o processo estabelecido anteriormente por Itaqui e Villagrán (conforme mencionado mais acima). No que concerne ao projeto atual, através de ações pontuais, envolver o professorado em um projeto de médio prazo para, no futuro, torna-lo permanente, seja através da inserção de disciplinas curriculares com o tema, seja através da capacitação de professores com o intuito de multiplicação dos promotores das ações.

São dois tipos de perspectivas que colocamos aqui em pauta, das atividades em andamento e de outras atividades que serão desenvolvidas ainda no ano de 2019. Estas atividades podem ser divididas ainda naquelas propostas as séries iniciais da educação infantil, outras destinadas a séries intermediárias e finais, bem como aquelas desenvolvidas no ensino médio. Todas as atividades já foram realizadas em outros espaços e publicadas anteriormente (KLAMT E SOARES, 2004a, 2004b).

Para as séries iniciais da Escola Municipal de 1º Grau João Frederico Savegnago, a única municipal da cidade, as atividades nas séries iniciais começaram com diálogo com os professores sobre os patrimônios, e a partir da distribuição da cartilha paradidática *Turma do Nepinho*, buscamos apresentar atividades lúdicas que envolvem a questão do patrimônio. Neste sentido, há dois volumes de atividades, a Turma do Nepinho: Pré-escola e turma do Nepinho: Séries iniciais. No primeiro volume as crianças são levadas a discutir o primeiro patrimônio de todo ser humano, a família; a partir desta, sua casa, seu bairro, a escola, passando pelo meio ambiente, um patrimônio histórico, até desenvolver exercício de alteridade com atividades sobre povos originários. Esta cartilha, de 12 páginas, tem distribuição gratuita (enquanto durar o estoque) e foi trabalhada pelos professores de séries iniciais.



Capa do 1º livreto da Série “Aprenda brincando com a Turma do Nepinho”,
destinado à Pré-escola.

Fonte: SOARES, André Luis Ramos (org.). **Aprenda brincando com a turma do Nepinho:** pré-escola. Santa Maria: UFSM, PRE, NEP, 2009.

Já para as crianças alfabetizadas, e complementando a cartilha anterior, foi distribuída a *Turma do Nepinho: séries iniciais*, que compreende crianças em processo de alfabetização. Neste volume os patrimônios trabalhados são mais abrangentes, com os bens culturais locais e nacionais, através de atividades que envolvem a

cultura rio-grandense, mas também de outros estados da federação. Depois deste exercício, e consoante com as ações de educação patrimonial, os professores das séries iniciais estão desenvolvendo atividades ligadas a relação das crianças com a família, a casa e o local onde habitam. Este material irá constituir uma exposição na escola.

Ainda na escola municipal, outras atividades já foram desenvolvidas e outras estão em andamento. Para o 6^a ano, no conteúdo escolar de pré-história, desafiamos os estudantes a discutir se a vida na pré-história seria mais fácil ou não que a atual. Para tanto, realizamos uma atividade com arco e flecha, apresentando a importância da caça para os povos do passado, e a necessidade das habilidades de caçador ou caçadora para a manutenção do grupo. Assim, em um espaço aberto, os estudantes puderam verificar suas habilidades de arquearia, sobre um alvo parado, no caso, uma proposta de réplica em papel de uma Paca [*Cuniculus paca*] animal silvestre do estado do RS.

É interessante observar que em todas as turmas em que a atividade é aplicada o comentário dos alunos e professores é como eles “passariam fome” se dependessem das habilidades no arco (Soares, 2017). Neste sentido, esta atividade propõe dois âmbitos de interpretação: os saberes dos povos do passado não devem ser desprezados, e a diversidade é uma das heranças que temos que considerar a trabalhar o patrimônio em sala de aula. O objetivo da prática não era tratar sobre questão indígena, mas sim de ferramentas da pré-história, muito embora a ligação sempre ocorria. Neste sentido, as atividades colocaram em questão os conhecimentos cumulativos que nossa sociedade herdou de todas as etnias que a compõe.

Ainda nas séries finais, alguns professores optaram por realizar outro tipo de atividade, dentro da temática do patrimônio, que é resgate de atividades lúdicas das gerações anteriores. O advento do celular e das tecnologias após a entrada do século XXI mudou o cenário do que os estudantes entendem como diversão ou como passam o tempo ocioso. Assim, os professores apresentaram

a proposta de recuperação de antigas brincadeiras e formas de diversão do passado. A equipe do projeto de educação patrimonial decidiu dar sua contribuição através da construção de carrinhos de madeira com rodas (também chamados “carrinhos de lombã” ou “carrinhos de rolimã”), que é uma forma bastante conhecida nos locais onde existem aclives e declives acentuados, como é o caso de Silveira Martins. A proposta foi construir, com os acadêmicos bolsistas e voluntários, cinco carros de lombã para os alunos do 7º ano, que se dividiram em equipes para customizar os carros, que serão utilizados nas atividades do dia da criança. Esta atividade está em processo de finalização em setembro de 2019, sendo que para outubro a teremos desenvolvido. Também em outubro serão apresentados os outros brinquedos que pertenceram as gerações anteriores aos alunos, na tentativa de trazer os pais para realizar as atividades e brinquedos juntamente com seus filhos.

A partir de maio de 2019 se iniciaram as atividades de educação patrimonial na perspectiva do Projeto Geoparque 4ª Colônia. A proposta do projeto é a proposição de criação de um Geoparque reconhecido pela UNESCO para a 4ª Colônia de Imigração Italiana do RS. Considerando que o atributo geológico da região são os fósseis do período Triássico (em especial os dinossauros) e ainda a riqueza ambiental, paisagística e cultural que perpassa os nove municípios denominados de 4ª Colônia, a Universidade busca desenvolver atividades que materializem a consolidação da proposta para submissão do projeto em 2020. Neste sentido, um dos elementos chaves da constituição dos Geoparques é a relação das comunidades com seus bens patrimoniais, e daí a importância da Educação Patrimonial como metodologia de valorização dos bens culturais locais. No entanto, a visão do patrimônio também extrapola os bens materiais e tangíveis, devendo ser considerados os bens de natureza imaterial, como a religiosidade, a culinária, o artesanato, os saberes, entre outros.

Desta forma, o projeto de Educação Patrimonial no Projeto Geoparque Quarta Colônia visa atender o ponto do patrimônio

intangível e tangível expressos principalmente na valorização da cultura local, predominantemente italiana, mas que também é representada por outros grupos étnicos nas diferentes nove cidades da região. Neste sentido, e em escala bastante ambiciosa, uma das propostas de Educação Patrimonial é institucionalizar a metodologia através da rede escolar, na qual os professores poderão se beneficiar de ações, atividades, capacitação e formação na área, através do convênio existente entre a UFSM e o Consórcio de Desenvolvimento Sustentável da 4ª Colônia – CONDESUS. Os diversos professores da UFSM que atuam nas áreas de História, Geografia, Artes, Arquitetura, Tecnologia de Alimentos, Comunicação, entre outras, estão gestando, junto ao Consórcio, formas de capacitação dos professores da rede de ensino pública alternativas para formação continuada e/ou eventual, de maneira a formar multiplicadores dentro do próprio âmbito escolar. As experiências de projetos pilotos e pontuais, em muitos casos, implicam ações bastante densas e louváveis, porém sem continuidade após o fim dos projetos. A formação de multiplicadores e a criação de uma institucionalização da área de educação patrimonial visa que a presença universitária continue, porém sem a criação de uma dependência da mesma para sua execução. Em andamento, espera-se que boas novas sejam materializadas neste sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos práticos desenvolvidos na Quarta Colônia de Imigração Italiana em âmbito da educação patrimonial nos levam a crer que há uma relação muito forte entre o conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio (cultural, ambiental, paleontológico, ... tangível e intangível), tanto em nível micro como macro, com uma prática educacional que se fundamenta em uma educação patrimonial. Assim, a Educação Patrimonial como uma concepção metodológica de ensino e como uma percepção de Educação é fundamental para que tanto o ser humano quanto o seu

“mundo” e cultura sejam respeitados, transformados e preservados.

A educação patrimonial é uma política imperativa à existência de patrimônios. Independentemente dos âmbitos de importância concedida, conhecer os patrimônios, entender os caminhos percorridos e as marcas deixadas de herança do passado é conhecer a própria identidade que carregamos. O passado molda o presente e constrói um futuro. Sem conhecê-lo e entendê-lo desconhecemos também nossos próprios rumos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. In: **Cuentos**. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1968, p. 21-35.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: História e Patrimônio**. 34 ed. Brasília: IPHAN, 2012, p. 147-165.

FAGAN, E.B. **Quarta Colônia** -Terra, Gente e História! São João do Polêsine, 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da educação patrimonial. In: **Ciências & Letras Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras**, nº 27, jan/jun 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000. p. 25-35

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da educação patrimonial. In. **Ciências & Letras Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras**, nº 27, jan/jun 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000. p. 25-35.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

ITAQUI, J.; VILLAGRAN, M.A. **Educação Patrimonial: a Experiência da Quarta Colônia**. Santa Maria: Pallotti, 1998.

JESUS, Rosângela Cidreira de. Tradição e tradução: identidade, cultura, memória. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: FACOM UFBA, 2010. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/>>. Acesso em 22 jun. 2019.

KLAMT, S.C. ; SOARES, A.L.R. Breve Manual de Patrimônio Cultural: Subsídios Para a Educação Patrimonial. **Revista do CEPA**, Santa Cruz do Sul: Edunisc., v.28, p.44-65. 2004a.

KLAMT, S.C.; SOARES, A.L.R. Pré-História e Arqueologia: Sugestões Metodológicas Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista do CEPA**, Santa Cruz do Sul: Edunisc. v.28, p.19-43. 2004 b.

PADOIN, M. M. **Palestra sobre Educação Patrimonial: para Professores da rede de ensino de Faxinal do Soturno e Ivorá**. Faxinal do Soturno, Câmara de Vereadores, 29 de agosto de 2019.

PADOIN, M.M.; CRUZ, J.A.S.(org. 2.ed.rev.ampl.) . SPONCHIADO, B.A. Imigração e **Quarta Colônia**: Nova Palma e Pe. Luizinho. 2ed. rev. e ampl. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2019.

SOARES, André Luis Ramos (org.). **Aprenda brincando com a turma do Nepinho**: pré-escola. Santa Maria: UFSM, PRE, NEP, 2009.

SOARES, André Luis Ramos (org.). **Aprenda brincando com a turma do Nepinho**: séries iniciais. Santa Maria: UFSM, PRE, NEP, 2007.

SOARES, A. L. R. (org.). **Educação Patrimonial: Relatos e Experiências**. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2003.

SOARES, A. L. R.. Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional, In: SOARES, A.L. e KLAMT. S.C.

(Orgs.) **Educação Patrimonial: Teoria e Prática**. Santa Maria: UFSM, 2008

SOARES, A.L. ; KLAMT, S.C. (Orgs.) **Educação Patrimonial: Teoria e Prática**. Santa Maria: UFSM, 2008.

SOARES, A. L . R. O Núcleo de Estudos de Patrimônio e Memória da UFSM e suas ações de Educação Patrimonial, IN: Brasil, Ministério da Cultura. **Patrimônio, ensino e educação: Formação Profissional**. Porto Alegre: Centro Histórico-cultural Santa Casa; ISCMPA, 2017. p. 66-83.

TEIXEIRA, Luiz Eduardo Fontoura; BACK, Raquel Stolz. Circuito Histórico-Cultural em Criciúma: A Redescoberta da Cidadania Através da Educação Patrimonial. In: PREVÊ, Daniel Ribeiro; FILHO, Daniel Engelmann; CAMPOS, Juliano Bitencourt (org.). **Patrimônio Cultural, Direito e Cidadania**. Erechim: Habilis, 2013, p. 261- 290.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. Tradução de Eliane Cezar. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 7-23, 2001/2002.

VILLAGRÁN, María Angélica. **Educação e Cultura: O Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

VOLPATO, Gildo; SILVA, Michel Alisson. Educação Patrimonial: Responsabilidade de Todos. In: PREVÊ, Daniel Ribeiro; FILHO, Daniel Engelmann; CAMPOS, Juliano Bitencourt (org.). **Patrimônio Cultural, Direito e Cidadania**. Erechim: Habilis, 2013, p. 109-119.

UMA DA PROPOSIÇÃO DE ENSINO INTEGRAL NO CURRÍCULO DO INSTITUTO AYRTON SENNA EM PARCERIA COM A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

Luis Guilherme Vieira¹

Everton Bandeira Martins²

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2018 a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) começou o Programa Residência Pedagógica, onde o curso de Licenciatura em História recebeu 24 bolsas, apenas algumas universidades federais aderiram ao programa. O Programa Residência Pedagógica³ é uma das ações que integra o Plano Nacional de Formação de Professores, tendo por objetivo o aperfeiçoamento da prática nas licenciaturas, isto por meio de uma imersão no ambiente escolar. Assim como a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica. Este programa possui um caráter de apoio financeiro para o auxílio dos custos do estágio supervisionado. Esse estágio consiste em um grupo de residentes, sob a supervisão de uma professora preceptora, membro do corpo docente da escola, e um professor orientador membro do corpo

¹ Acadêmico do curso em Licenciatura em História/ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), bolsista da CAPES no Programa Residência Pedagógica. <luis.guilherme.vieira@outlook.com>

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professor Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenador do Programa Residência Pedagógica. <everton.martins@uffs.edu.br>

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 15/04/2019.

docente da universidade⁴. Este grupo de residentes devem efetuar tanto um período de observação na escola, como um período de regência, e além disto, promoverem pesquisas científicas. Segundo o site da CAPES, ficam delimitados os seguintes objetivos para o programa:

- 1- Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- 2- Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- 3- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- 4- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, 2017)

Nesse sentido, por meio do Programa Residência Pedagógica, no segundo semestre de 2018 foi possível o acesso à Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso, a qual, havia aderido ao programa no mesmo período. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso⁵, esta foi fundada em 1960, localizada no bairro São Cristóvão⁶, na cidade de Chapecó-SC, seu nome é uma homenagem a um dos Desbravadores da região que doou o terreno para a escola. Nesse sentido a maioria dos seus alunos são residentes do mesmo bairro. A composição de sua infraestrutura se dá em 13

⁴ Ambos com formação na área de atuação do residente.

⁵ Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso. **Projeto Político Pedagógico**. Chapecó, 2017.

⁶ Localizado próximo ao centro da cidade. Sendo os discentes da escola, em sua maioria, moradores da região da escola.

salas de aula, uma quadra (sem cobertura), cozinha, um ginásio, uma biblioteca, pátio (tamanho), refeitório, e sala dos professores e ambientes destinados administração⁷. Em 2017, o programa de fomento a implementação do ensino médio em tempo integral (EMITI) foi implementado nesta instituição.

Dito isso, essa pesquisa possui caráter qualitativo (MARCONI & LAKATOS, 2003), com objetivo de analisar a proposta de escolas de ensino médio integral contida no currículo do Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. A metodologia utilizada se baseia em um primeiro momento na discussão sobre a história do ensino integral no Brasil⁸, seguida por um diálogo referente a política educacional que dá subsídio para criação do currículo em questão, em consonância com a análise da estrutura curricular para promover escolas de ensino médio em tempo integral no estado de Santa Catarina.

HISTÓRIA DO ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

Neste subtítulo o objetivo é contextualizar a ideia de escola de tempo integral e educação integral. Segundo Gadotti (2009) as ideias de educação integral partem desde as concepções da antiga Grécia sobre educação, passando por Marx e outros pensadores. Nesse sentido, o autor traz que a educação é em tempo integral, tendo em vista que esta se dá nas ruas, na família, nas escolas (independente do período do dia) e no cotidiano. As experiências e vivências, portanto, fazem parte do processo educativo. Desde a década de 1940 as ideias de educação integral circulam no Brasil

Para Gadotti (2009), ao remeter-se ao tema de escola de tempo integral, existe uma associação direta às experiências da Escola Parque de Anísio Teixeira⁹ e aos projetos de Darcy Ribeiro. Estes

⁷ Tendo uma infraestrutura em boas condições.

⁸ A partir do final da década de 1950.

⁹ Centros Integrados de Atendimento à Criança-CIAC/ Centro de Atenção Integral à Criança CAIC. GADOTTI, 2009.

projetos buscavam alternar atividades intelectuais com atividades práticas, tendo para isso um currículo flexível. Segundo Saviani (2010), estes projetos também possuem uma ligação com as ideias escolanovista do período.

Segundo Gadotti (2009), Anísio Teixeira como diretor do INEP, vinculado ao MEC, no final da década de 1950 preparou um plano educacional que pretendia construir escolas de tempo integral, contudo, segundo o autor, o professor Anísio Teixeira reconhece que seu projeto teria sido desfigurado, dando prioridade ao aumento de matrículas e colocando as escolas em regiões de classe média-alta. As proposições de Anísio Teixeira são reapropriadas por Darcy Ribeiro, promovendo uma proposta pedagógica onde as provas anuais são substituídas por outras formas de avaliação.

Para Gadotti (2009) a princípio, os projetos desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1980¹⁰ tinham o intuito de manter o aluno na escola em tempo integral, para garantir um melhor desempenho por meio de diversas atividades assistidas. Para seus promotores, estes projetos iriam prover um novo conceito de educação no país, que já estava sendo exportado de outras nações. Nesse sentido, o autor ressalta que uma questão que é sempre colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um projeto especial de educação integral, para algumas escolas; ou trata-se de uma educação integral como política pública. Em todos os casos entendendo-a como princípio orientador do projeto Eco-político-pedagógico para todas as escolas.

Contudo, para Gadotti (2009) a educação em tempo integral não deve ser confundida com jornada integral. Na atualidade, o debate sobre este tema inclui a chamada Sociedade do

¹⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>>. Acesso em: 16/05/2019

Conhecimento e o tema da Inclusão Social. Segundo o autor, as propostas que se desenvolvem no Brasil de tempo integral, estão muito mais dedicadas no tempo de permanência dos indivíduos na escola, tendo em vista as camadas mais pobres da população, do que de uma proposta integradora de fato. Nesse sentido, a escola pública integral precisa ser integrada e integradora.

Leclercl & Moll (2012) traz que, a expressão tempo integral e jornada ampliada são estabelecidos como marco legal das políticas educacionais, tendo em vista que as políticas de jornada ampliada deveriam levar a educação em tempo integral, que por meio do financiamento promovido pelo FUNDEB, passou a ser considerado tempo integral a jornada ampliada com duração igual ou superior a 7 horas diárias, considerado pela autora como um grande avanço em comparação com que a LDB 9394/96 previa.

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei no 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4o do Decreto no 6.253/2007. (LECLERC e MOLL, 2012, p. 20)

Segundo Leclercl & Moll (2012), o conceito de educação integral deve ser em primeiro lugar reconhecido como um papel do estado, com uma responsabilidade em relação à educação pública, à qualidade de serviços públicos oferecidos à população, indissociada da realização dos direitos sociais. Sendo que, as proposições de educação integral partem do campo das políticas educacionais.

Nesse sentido, Leclerc & Moll (2012) traz que a escola pública ampliou significativamente as suas responsabilidades na atualidade, assumindo também o papel de proteção social, o que faz total sentido com a proposta de educação integral. Portanto, as autoras entendem a escola em tempo integral como um direito da cidadania, direito dos pais que trabalham e das crianças a terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Tendo em vista que processo de aprendizagem de um indivíduo depende tanto do nível intelectual da família, financeiro e da vivência cultural, além do processo de escolarização.

Por fim, cabe uma dissociação entre os conceitos. Para Gadotti (2009) falar em educação de tempo integral é uma redundância, pois esta se dá em todo ambiente que o sujeito interage, ligada ao conceito de educação por toda a vida. Já o conceito de escola em tempo integral relaciona-se a maior tempo de permanência dos indivíduos na escola, ligado muito mais a ideia de jornada ampliada. Portanto, para o autor, a escola de tempo integral deve possuir além de uma jornada ampliada, uma proposta integral de formação, de uma dimensão quantitativa, mais tempo na escola e no seu entorno, assim como de uma dimensão qualitativa, tendo em vista a formação integral do ser humano. Além disto uma perspectiva integradora, na qual abrange os diversos espaços de aprendizagem dentro e fora da escola. Este subtítulo desenvolveu, de forma breve, a história do ensino integral no Brasil, sendo que o diálogo promovido aqui será utilizado para subsidiar a análise do programa EMITI e de sua proposta de ensino integral. Nesse sentido, a seguir será desenvolvida uma reflexão sobre a institucionalização do programa e uma análise da posição de ensino integral no currículo.

O PROGRAMA EMITI E O INSTITUTO AYRTON SENNA

Este subtítulo procura contextualiza o programa EMITI, seu currículo, relação com o Instituto Ayrton Senna e a proposta de ensino integral no currículo em questão. Nesse sentido em

22/09/2016, é sancionada a Medida Provisória nº 746, com o objetivo de alterar as estruturas do ensino médio, em consonância com a criação de políticas que fomentem à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, assim como, prover mudanças na carga horária e em outros setores do ensino médio. Por meio desta Medida Provisória foi instituída a portaria Nº1.145 de 10 de outubro de 2016, através do Ministério de Estado da Educação, que institui o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral (EMITI).

Este programa busca atender a quatro das metas Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (Lei 13005/14)¹¹, metas 3, 6, 7, 19. Nesse sentido, o discurso do programa relata que suas ações têm como intuito à melhoria da qualidade de oferta do ensino médio. E como objetivo, ampliar a oferta de educação em tempo integral por meio da transferência de recursos as Secretarias Estaduais de Educação. Para isso a União abriu um edital para que as Secretarias Estaduais de Educação aderissem ao programa. Como forma de adesão ao programa, era necessário que a proposta pedagógica tivesse por base a ampliação da jornada escolar, a formação integral e integrada, tendo em vista, os aspectos cognitivos e socioemocionais na seguinte perspectiva: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

Na EM¹² 84/2016/MEC, enviada ao Presidente da República, a qual propunha a MP que iria reformar o ensino médio e promover a Política de fomento a implementação de escolas de ensino médio de tempo integral, o então ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho¹³, propõe as perspectivas acima, contidas no relatório para a UNESCO de 1996, organizado por Jacques Delors, intitulado “Educação um tesouro a descobrir”. Este relatório funciona como base didático-pedagógica para o programa, no qual, propõe as

¹¹ Sendo esta a segunda versão do Plano Nacional da Educação.

¹² Exposição de Motivos.

¹³ Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1528899904729&disposition=inline&ts=1528899904729>> . Acesso em 15/04/2019.

competências que os sujeitos necessitam apropriar-se para obter sucesso nas novas conjunturas da sociedade do século XXI.

Segundo Saviani (2007), esta perspectiva educacional é conhecida como o “aprender a aprender”, ou Neoescolanovismo. Em uma perspectiva pedagógica que desloca o eixo do processo educativo, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, configurando-se em uma teoria pedagógica, onde o mais importante não é ensinar, mas sim aprender a aprender, aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser aquele que ensina para ser um auxiliar no próprio processo de aprendizagem do aluno, um mediador. Segundo o autor, esta perspectiva está ligada à necessidade de buscar conhecimento, tendo em vista uma sociedade em constante mudança e com uma economia em expansão, a uma necessidade de constante atualização, tendo por objetivo final o mercado de trabalho.

Dito isso, ainda em relação ao ingresso no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2016), as Secretarias Estaduais de Educação deveriam desenvolver currículos próprios, atendendo aos aspectos cognitivos e as competências socioemocionais referenciadas anteriormente. Nesse sentido, cabe trazer a definição do quem se trata um currículo, segundo Sacristán (2010), este documento tem sua etimologia do latim, *curriculum*, carreira, sendo que esta possui um duplo sentido. Por um lado, o percurso, ou decorrer, da vida profissional do aluno, por outro, o currículo tem o sentido de edificar a carreira do estudante, os conteúdos deste percurso e sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar, e em que ordem deve fazê-lo. A partir dos séculos XVI e XVII o currículo (id, ibid) se transformou em um dispositivo para a estruturação do que hoje é o sistema de escolarização, definindo sua estrutura e ordem. Portanto, este dispositivo exerce influência no ensino, aprendizagem, e no cotidiano de professores e alunos. Nesse sentido, constata-se que para aderir ao programa, as Secretarias

Estaduais de educação deveriam elaborar um currículo, uma estrutura curricular a partir da perspectiva Neoescolanovista.

Dito isso, para a adesão no Programa de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMITI)¹⁴, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina em parceria com o Instituto Ayrton Senna formulou uma proposta curricular a partir das diretrizes do programa¹⁵:

A publicação deste E-book tem o objetivo de socializar o trabalho desenvolvido em 15 (quinze) escolas da rede estadual de Santa Catarina (SC) que implementaram no ano de 2017, o Programa Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio– EMITI, por meio da Portaria no - 1.145, de 10 de outubro de 2016 do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Instituto Ayrton Senna – IAS e Instituto Natura – IN.[...]A publicação deste E-book tem o objetivo de socializar o trabalho desenvolvido em 15 (quinze) escolas da rede estadual de Santa Catarina (SC) que implementaram no ano de 2017, o Programa duração Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio– EMITI, por meio da Portaria no - 1.145, de 10 de outubro de 2016 do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Instituto Ayrton Senna – IAS e Instituto Natura – IN. (IAS, 2017. p,8)

Sendo que a própria proposta se define como:

EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O SÉCULO 21: para além da garantia do direito da criança e do jovem à educação, é preciso dar sentido e qualidade para a formação oferecida. Por isso, o conceito de educação integral para o século 21 exige que seja repensado o propósito da educação e, consequentemente, o currículo ministrado nas escolas. Não basta oferecer mais tempo na escola apenas para o aumento do desempenho acadêmico dos estudantes. O propósito da educação integral para o século 21 é formar para a autonomia, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para viver no século 21, possibilitando ao jovem aprender a fazer escolhas na vida. (IAS, 2017. p,9)

¹⁴ A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina denomina o programa como Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 15/04/2019.

¹⁵ Para proporcionar fluidez ao texto, o currículo da Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna será referenciado como IAS.

Sua proposição (IAS, 2017) de estrutura curricular para o ensino integral parte de uma divisão entre dois macro-componentes: Áreas do Conhecimento; Núcleos Articuladores. Sendo as Áreas do Conhecimento composta por: Linguagem (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia). E os Núcleos articuladores compostos por: Projeto de Vida; Projeto de Intervenção; Projeto de Pesquisa e Estudos orientados. Estes dois macro-componentes tem por objetivo que os alunos se apropriem de oito macro competências: autoconhecimento; comunicação; colaboração; pensamento crítico; abertura para o novo; resolução de problemas; criatividade e responsabilidade. Sendo estas macro-competências direcionadas para conseguir a autonomia, o protagonismo juvenil. Em seguida, será promovida uma análise de como estes macro-componentes dialogam entre si, buscando o desenvolvimento dessas competências.

Segundo o currículo do Instituto Ayrton Senna (2017), proposto para ensino médio em tempo integral vai no viés de adotar matrizes de competências que articulam os aspectos cognitivos e socioemocionais, objetivando tornar a aprendizagem significativa para os alunos. Nesse sentido, o macro-componente de Áreas do Conhecimento, citado anteriormente, procura desenvolver os conhecimentos legitimados historicamente, conforme as contribuições de Sacristán (2000). Contudo, isto se dá de forma articulada, a partir da análise das Orientações para Planos de Aula (OPA de Ciências Humanas/ 1º Ano/1º Bimestre, 2017), é possível perceber a forma integrada que existe dentre as áreas do conhecimento de ciências humanas, o que pode ser denominado como uma abordagem interdisciplinar. Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade advém da metade do século XX, devido a uma necessidade principalmente no campo das Ciências Humanas e da Educação, esta surge a partir da fragmentação das especializações do conhecimento. Fragmentação proporcionadas pelas tendências positivistas e pelas correntes naturalistas e mecânicas, que buscavam a especialização das ciências. Nesse sentido, o campo das ciências

humanas e sociais precisa mais desta visão interdisciplinar, tendo em vista a necessidade de uma compreensão totalizadora da realidade.

Ou seja, os conteúdos trabalhados veem em um formato em que dialogam um com o outro, proporcionando aos discentes uma visão totalizadora dos conteúdos de ciências humanas (IAS, 2017). Por outro lado, a forma com que o currículo do IAS (2017) encontrou para promover a integração dos discentes foram as atividades desenvolvidas nos Núcleos Articuladores, objetivando o desenvolvimento do protagonismo juvenil: “Educar para o desenvolvimento humano, com foco no protagonismo juvenil, portanto, tem dois eixos definidores: o foco na potencialidade dos sujeitos e a centralidade da sua participação nos processos formativos (IAS, 2017, p. 30)”. Por meio da indagação “Quem são os jovens? (IAS, 2017, p. 32)”, o currículo introduz os componentes dos núcleos articuladores, os quais objetiva uma proximidade da realidade dos alunos como um “componente curricular inovador”, nesse viés os núcleos articuladores possuem o compromisso do desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, além do exercício do protagonismo juvenil.

Longe de se configurarem como atividades extracurriculares, os componentes do Núcleo instituem espaços curriculares privilegiados para a personalização do percurso formativo dos jovens, permitindo, valorizando e ressignificando as trajetórias juvenis dos estudantes. As atividades são voltadas, sobretudo, ao empreendimento de ações protagonistas sistemáticas, capazes de integrar conhecimentos à resolução de problemas reais. (IAS, 2017, p.50)

Portanto, o currículo propõe um ensino médio em tempo integral, tendo em vista as diretrizes do programa em que está inserido, com uma proposta integradora, segundo seu discurso. Como dito anteriormente, o currículo do IAS (2017), utiliza de um formato estrutural próximo ao que Gadotti (2009) define para as Escolas Parque de Anísio Teixeira, com o intuito de manter o aluno na escola em tempo integral, para garantir um melhor desempenho por meio de atividades e ambientes diferentes da tradicional sala

de aula. Outro ponto a ser destacado se refere ao termo inovação e inovador, que aparecem 41 vezes nos 3 cadernos que compõe o currículo do IAS (2017). Relembrando o que foi citado por Gadotti (2009) que, uma questão recorrente nas propostas de ensino integral, referente a sua extensão: trata-se de um projeto especial de educação integral, para algumas escolas; ou trata-se de uma educação integral como política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe em alguns apontamentos referentes a pesquisa. Primeiramente destaca-se a importância de programas como o PRP, tanto para o aperfeiçoamento da formação docente, quanto para possibilitar o contato e a pesquisa no sistema de ensino. No sentido que o auxílio financeiro, e a estrutura de professores que tem a função de organizar e orientar as atividades, promovido pelo mesmo, possibilita o tempo para a dedicação tanto na regência em aula, quanto em pesquisas como esta.

Outro ponto a se destacar, é de que as propostas de ensino integral no Brasil não são novas. Desde a década de 1950 já se pensa o ensino integral no Brasil, rotineiramente isto vem na forma de um programa ou política educacional. Contudo, a adesão deste modelo de ensino como um padrão nacional ainda encontra dificuldades. Nesse sentido, é possível afirmar que as proposições de ensino integral, historicamente no Brasil, se apoiam na base didático-pedagógica escolanovista (ou Neoescolanovista), no sentido de proporcionar mais ideias de espaços de aprendizagem diferenciados e com foco em competências e habilidades socioemocionais.

Com relação ao currículo do IAS (2017), observou-se que sua estrutura se aproxima as primeiras ideias no Brasil de escola em tempo integral. Para que fosse possível promover as habilidades e competências tradicionalmente legitimados no Brasil foi criado o Magro componente de áreas do conhecimento, contudo este possuindo um viés interdisciplinar, o que por sua vez fomenta uma relação fluida entre as ciências. Por outro lado, para promover as

competências socioemocionais dispostas tanto nas diretrizes do programa quanto no currículo, os núcleos articuladores exercem um papel fundamental, como áreas de aprendizagem integradoras, no sentido de serem um espaço destinado a reflexão e ao diálogo.

Contudo, é possível observar no discurso do currículo do IAS (2017) o uso demasiado de palavras como inovação, inovador, integração, integrador, novo. Termos estes que corroboram com a crítica feita por Gadotti (2009), tendo em vista que as ideias de escola nova, educação em tempo integral e educação integral são trabalhadas no Brasil desde o século XX, e geralmente trazendo o mesmo discurso de propostas novas, integradoras e inovadoras, além de rotineiramente serem promovidas por políticas educacionais em forma de projetos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória no 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei no 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

DELORS, Jacques (org.) (2006). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. Ed. São Paulo, Cortez/Brasília, MEC-UNESCO.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em Processo**. 1ed. São Paulo. Editora e livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

LECLERC, Gesuína. MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

MARCONI, Marina. LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo, Atlas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SACRISTÁN, José Germino. O currículo: uma reflexão sobre a prática. In___ **A cultura, o Currículo e a prática escolar**. 3.ed, Porto Alegre, Artmed, 2000. P 13-95.

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso. **Projeto Político Pedagógico**. Chapecó, 2017.

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna. **Um fio, um retalho, uma colcha**: Práticas de gestores inovadores. Santa Catarina: SE, 2017. 153p. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/-proposta-de-educ%C3%A7%C3%A3o-integral-para-o-ensino-m%C3%A9dio-em-santa-catarina/documents/Instituto_Ayrton_Senna_praticas_de_gestores_inovadores.pdf>

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna. Princípios de educação Integral. **Caderno 2**. Santa Catarina: SE, 2017. 57p. Disponível em: <http://bit.ly/caderno2_sc>

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna. Metodologias integradoras. **Caderno 3**. Santa Catarina: SE, 2017. 70p. Disponível em: <http://bit.ly/caderno3_sc>

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna. **OPA Ciências Humanas – 1ºano /1º bimestre**. Santa Catarina: SE, 2017. 63p.

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina; Instituto Ayrton Senna. **Caderno do Estudante Ciências Humanas – 1ºano /1º bimestre**. Santa Catarina: SE, 2017. 41p.

TRABALHO DE CAMPO E POTENCIALIDADES NO TERRITÓRIO DOS COCAIS, NORDESTE DO PIAUÍ

Francílio de Amorim dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Deve-se, inicialmente, destacar a relevância dos estudos de campo como possibilidade metodológica para efetivação de pesquisas e atividades educacionais. No âmbito da Geografia, Alentejano e Rocha-Leão (1949) asseveram que os trabalhos de campo foram de suma importância no processo de sistematização da Geografia, fato que gerou grande contingente de conhecimento, particularmente ligados aos atributos da paisagem.

Do ponto de vista educacional o trabalho de campo é uma poderosa ferramenta que pode ser utilizada quando se busca trabalhar de forma contextualizada conteúdos geográficos, particularmente aqueles ligados à paisagem. Fato corroborado por Viadana e Cavalcanti (2011), que compreende o trabalho de campo como recurso didático e fonte de conhecimento, sendo possível trabalhar qualitativamente a percepção do real dos atores envolvidos, permitindo-lhes produzir conhecimento a partir do contato com o objeto diretamente.

Nesse cenário, os trabalhos de campo geram a possibilidade de observação e compreensão da paisagem, particularmente da geodiversidade local. Nesse ponto, entenda-se geodiversidade como a “[...] variação natural (diversidade) da geologia (rochas

¹Doutor em Geografia. Docente do Instituto Federal do Piauí / *Campus* Piripiri. Tutor do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí / Polo Território dos Cocais. E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br.

minerais, fósseis, estruturas), geomorfologia (formas e processos) e solos. [...] substrato para a vida na Terra” (PFALTZGRAFF; TORRES; BRANDÃO, 2010, p.11).

Os atributos exibidos por determinada geodiversidade constitui potencial para aproveitamento econômico, principalmente quando se diz respeito ao seu uso voltado ao geoturismo. Esse, de acordo com Nascimento *et al.* (2008), representa um elemento da atividade turística que tem como principal atrativo o patrimônio geológico, demandando-se proteção por meio da conservação de seus recursos e da sensibilização do turista. Ao articular-se o conhecimento da geodiversidade e seu uso atrelado ao geoturismo, cabe discutir o conceito de geoconservação, associado à necessidade de preservação das formações ligadas à geodiversidade local, que apresentem algum valor.

Em meio a essa apresentação conceitual, é importante inserir a possibilidade de desenvolvimento de atividades educacionais com vistas à sensibilização e conscientização ambiental. Nesse sentido, Sato e Carvalho (2005) ressaltam que não se deve pensar a existência humana sem conexão com a natureza, onde o primeiro consiga reconhecer-se ou identificar-se como ligado à natureza. Desse modo, Pinotti (2010) afirma que para se alcançar a conscientização ambiental deve-se priorizar pelo desenvolvimento de processo educacional efetivado em ambiente propício.

Desse modo, a educação ambiental reafirma-se como possibilidade metodológica e deve ser trabalhada com pessoas de todas as idades e em todos os níveis da educação formal, onde se possa integrar alunos e professores, enquanto no ensino não-formal focar em práticas a ser efetivadas com jovens e adultos (PALMA, 2005).

Frente à importância do uso de recursos didáticos com a finalidade de contextualizar o conteúdo exposto em sala de aula e tomando como base o mérito do trabalho de campo para tal fim, o estudo buscou identificar e caracterizar pontos de relevante interesse do ponto vista de acadêmico e com potencial para o

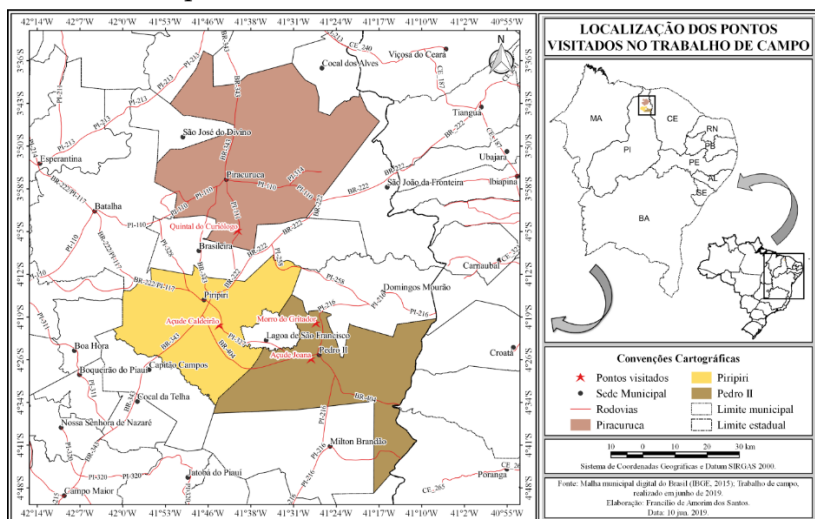
desenvolvimento de atividades educacionais, nos municípios de Piracuruca, Piripiri e Pedro II, localizados no nordeste do estado do Piauí.

METODOLOGIA

A área em estudo

A atividade de campo foi realizada em quatro pontos distintos (Figura 1), a saber: o Quintal do Curiólogo, situada no sul do município de Piracuruca; Açude Joana e Morro do Gritador, localizado no município de Pedro II, respectivamente, a sudoeste e ao norte; e Açude Caldeirão, que se situa ao sudeste do município de Piripiri. Ressalta-se que os pontos visitados nos respectivos municípios estão situados no Território de Desenvolvimento dos Cocais, particularmente no Aglomerado 4 (PIAUI, 2006).

Figura 1 – Localização dos quatro pontos selecionados para realização do trabalho de campo nos municípios de Piracuruca, Piripiri e Pedro II, nordeste do estado Piauí.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Destaca-se que todas as áreas visitadas estão localizadas sobre a Formação Cabeças, datada do período Devoniano Médio, cuja litologia é predominantemente arenosa, com estruturas sedimentares tipo sigmoidal e prevalência de arenitos finos a médios, podendo ainda ser grosseiros, pouco argilosos, de cores claras, aspecto maciço e estratificação cruzada, com intercalações de siltitos e arenitos finos (BRASIL, 1973; CPRM, 2006; PFALTZGRAFF; TORRES; BRANDÃO, 2010).

Procedimentos metodológicos

O estudo constitui uma pesquisa descritiva, cujo foco esteve associado à observação direta e sistêmica de pontos da paisagem. Para tal fim, utilizou-se de pesquisa de campo como recurso didático para conhecimento de forma dinâmica e sistêmica da paisagem, tendo a possibilidade de identificação de pontos com potencial para desenvolvimento de atividades educacionais e compreensão das relações existentes entre sociedade e natureza. Ressalta-se que a atividade de campo foi realizada com alunos do curso de Geografia, Polo Território dos Cocais, município de Piracuruca, vinculado ao Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí.

Desse modo, para operacionalização do estudo demandou-se, inicialmente, a realização de levantamento bibliográfico e cartográfico, como forma de subsidiar o conhecimento prévio das áreas a serem visitas. Posteriormente, foi efetivado planejamento no que diz respeito à data e pontos a serem visitados, durante a atividade de campo, que foi efetivada nos dias 2 e 9 de junho de 2019. Nessa buscou-se discutir de forma integrada as características naturais e sua integração às atividades humanas, notadamente, como forma de visualizar a relevância do trabalho de campo como recurso didático e possibilidade de identificação de áreas com potencial para o desenvolvimento de atividades voltadas à educação ambiental, conhecimento de geodiversidade e, como tal, geoconservação.

Deve-se mencionar que alguns arquivos vetoriais foram manuseados por meio dos seguintes Sistemas de Informação Geográfica (SIG) QGIS, versão 2.14, que associado ao trabalho de campo e registro fotográfico, para subsidiar as discussões acerca dos pontos selecionados para o desenvolvimento da atividade e conhecimento das potencialidades da geodiversidade e outras possibilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quintal do Curiólogo (Piracuruca)

O primeiro ponto visitado diz respeito ao Quintal do Curiólogo, localizado ao sul do município de Piracuruca, de propriedade do senhor Oziel. A referida área está assentada sobre os arenitos da Formação Cabeças, cuja ocorrência está associada a ambientes fluviais (CPRM, 2006). Essa formação devido a processos erosivos diversos exibe relevo de aparência ruíniforme, resultando em geodiversidade com potencial para o desenvolvimento de atividades geoturísticas.

Nesse contexto, é relevante destacar a presença de feições ruíniforme, a exemplo do afloramento rochoso denominado de “Pedra do Amor” (Figura 2A). Sobre as feições ruíniforme Ab’Saber (1977) ressalta que são encontradas em arenitos diaclasados, cujas paredes e torres exibem diversos aspectos geométricos. Na mesma figura observa-se, ainda, a presença de polígonos, que constituem formas resultantes de deposição, que evidencia a passagem da água nas diaclases, fissuras e poros da rocha (BIGARELLA *et al.*, 1994).

Figura 2 – Geodiversidade do Quintal do Curiólogo e áreas adjacentes. Em A: feições ruíniformes; Em B: Serra Negra (Piracuruca) e Morro do Gritador (Pedro II).



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No Quintal do Curiólogo pode-se, ainda, observar a partir da casa do mirante dois afloramentos rochosos da Formação Cabeças que constituem relevante geodiversidade para práticas geoturísticas (Figura 2B), a saber: lado direito tem-se a Serra Negra, que fica fora dos limites do Parque Nacional de Sete Cidades (PN7C), essa constitui um morro testemunho de topo cônico; ao fundo e a esquerda, encontra-se o Morro do Gritador, no município de Pedro II, onde se observa a cornija e respectivo depósito de tálus.

Por sua vez, a vegetação na área apresenta-se conservada (Figura 2B), com porte arbóreo denso, particularmente ligado ao cerrado e a floresta semidecídua. Ressalta-se que a referida propriedade apresenta, também, diversos outros atrativos, como: trilhas; casa da árvore, onde se pode acampar; casa do mirante; área para banho, em riachos próximos. Desse modo, além da visualização de elementos associados à geodiversidade, pode-se, ainda, desenvolver práticas de educação ambiental, posto que o local tenha três princípios éticos básicos: observação da ecologia, forma sustentável de interação e produção em observação ao conhecimento das populações tradicionais.

Açude Joana (Pedro II)

O segundo ponto visitado diz respeito ao Açude Joana (Figura 3), barramento do rio Corrente, está situado a sudoeste da sede municipal de Pedro II e foi inaugurado em 1995, atualmente atende a população desse município. O referido açude possui capacidade para armazenamento de 10 milhões de metros cúbicos.

Figura 3 – Açude Joana, em Pedro II.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nessa área há possibilidades diversas para o aproveitamento educacional, posto que se possam realizar discussões acerca da política nacional de recursos (BRASIL, 1997), com particular olhar para o planejamento de políticas públicas a partir da bacia hidrográfica como unidade basilar para implementação da referida política e/ou mesmo como recorte para estudos científicos.

Outra proposta para explorar do ponto de vista acadêmico e/ou educacional diz respeito à política nacional de resíduos sólidos (BRASIL, 2010), posto que os efluentes do município de Pedro II sejam destinados ao açude em questão e, ainda, a ocorrência de uso de agrotóxicos em plantações próximas e que, também, chegam ao açude.

Por sua vez, pode-se, ainda, trabalhar as áreas de preservação permanente (APP), pois o código florestal em vigência (BRASIL, 2012), que aponta em seu Art. 4º, inciso III, que as áreas no entorno dos reservatórios d'água artificiais constituem APP. Desse modo, são ambientes que devem ser conservados e respeitados os princípios legais.

Vislumbram-se, desse modo, diversos elementos a serem abordados em atividades ligadas à educação ambiental, como perspectiva para sensibilização e, posterior, desenvolvimento de consciência ambiental. Pois o Açude Joana, além de recurso hídrico essencial ao abastecimento humano, também, constitui parte elementar do sistema ambiental e, como tal, demanda medidas para sua conservação.

Morro do Gritador (Pedro II)

Esse ponto visitado situa-se a 720 m de altitude e localiza-se no setor norte do município de Pedro II, compreendendo o divisor de águas sudeste da Sub-bacia Hidrográfica do rio Piracuruca. Essa área corresponde aos rebordos erosivos da Formação Cabeças, onde se pode visualizar a cornija, desnuda e capeada por crosta ferruginosa, e logo abaixo o depósito de tálus, área de acumulação sedimentar originada da sedimentação dos arenitos (Figura 4A).

Figura 4 – Borda sudeste Sub-bacia Hidrográfica do rio Piracuruca, em Pedro II. Em A: Morro do Gritador; Em B: Vista para a depressão monoclinal dissecada.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Destaca-se, ainda, que a área em questão possui diversas nascentes perenes que confluem para o rio Piracuruca, algumas ainda bem conservadas, enquanto outras têm sido degradadas por meio de atividades humanas praticadas sem o devido manejo. Na Figura 4B pode-se observar o decaimento dos rebordos erosivos dissecados da Formação Cabeças no Morro do Gritador, resultado da atuação do processo de dissecação realizado pelos rios

consequentes, que nascem na Serra dos Matões. Essa área apresenta relevo relativamente monótono, predominando relevo plano a suave ondulado e vegetação com distintas fisionomias, cujo porte varia de arbóreo a arbustivo.

Nesse ambiente, podem ser abordadas diversas questões acadêmicas, a exemplo das condições climáticas diferenciadas, efeito da atitude, que tem impacto direto sobre as condições edáficas, além do relevo que possui grande potencial para realização de atividades geoturísticas. Ressalta-se, também, a possibilidade para desenvolvimento de atividades ligadas à educação ambiental, particularmente no que concerne à preservação das nascentes perenes do rio Piracuruca, elemento que é preconizado no código florestal, quando coloca em seu Art. 4º, inciso IV, aponta as áreas no entorno das nascentes e dos olhos d'água como APP.

Açude Caldeirão (Piripiri)

O Açude Caldeirão, localizado há 10 km da sede do município de Piripiri, foi criado com a finalidade para regularizar o curso do rio de mesmo nome, com possibilidade de desenvolvimento de projetos de irrigação. O Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS) é o órgão responsável pela manutenção e conservação do açude. Ressalta-se que a área total do Açude é 220 km² e sua capacidade de armazenamento é de 54.600.000 metros cúbicos (DNOCS, 2015).

Assim, como os demais pontos, o Açude Caldeirão está assentado sobre a Formação Cabeças, cujos processos de dissecação resultou em diversos morros, como se pode observar na Figura 5. De acordo com Santos e Oliveira (2015), a vegetação encontrada no entorno do referido açude é constituída por espécies arbóreas, arbustivas e herbáceas. Em relação a essa última pode-se destacar *Cyperus giganteus* Valh. (papiro brasileiro, papiro, piripiri) que nomina o município onde se localiza o açude.

Figura 5 – Açude Caldeirão, sudeste do município de Piripiri.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Diversas atividades econômicas são desenvolvidas no referido açude, a saber: cultivo permanente de coco e temporário de melancia e feijão; piscicultura; pecuária (DNOCS, 2015). Cita-se, ainda, a infraestrutura disponibilizada para os moradores que conta com vinte e duas residências para servidores, um escritório, armazéns de produtos e insumos, grupo escolar, cooperativas, casa para hóspedes, igreja, clube recreativo, posto de saúde, auditório, quadra de esporte, duzentas residências para irrigantes e uma oficina mecânica (SANTOS; OLIVEIRA, 2015). Além do citado, diga-se, também, que o local possui diversos restaurantes para atendimento aos visitantes, passeio de canoa, dentre outras atividades geoturísticas.

Várias são as possibilidades educacionais na área do Açude Caldeirão, principalmente pelo fato de ser uma área cujas margens são consideradas APP e, como tal, demandam conservação. Desse modo, podem ser planejadas e executadas atividades com foco conservação dos recursos hídricos e/ou coleta de resíduos sólidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos elencados no estudo foram alcançados, posto que tenha disso possível a identificação e caracterização de área

com relevante interesse no que concerne à geodiversidade e efetivação de atividades educacionais, particularmente aquelas vinculadas à educação ambiental. Ressalta-se que o trabalho de campo utilizado como recurso didático foi essencial à operacionalização do estudo.

Os pontos visitados estão situados sobre a Formação Cabeças, elemento geológico de natureza sedimentar, que compreende arenitos finos a médios e de cores claras, cujos processos erosivos atuantes promoveram a formação de relevo ruiforme e formação de polígonos, além de crostas ferruginosas. Ressalta-se, ainda, que o processo de dissecação da referida formação resultou na formação de morros testemunhos. Ao passo que essa geodiversidade resultante pode ser utilizada para a execução de atividades geoturísticas e implementação de práticas de educação ambiental.

Em suma, a partir do estudo desenvolvido sugere-se o desenvolvimento de atividades no Quintal do Curiólogo (Piracuruca), Açude Joana e Morro do Gritador (Pedro II) e Açude Caldeirão (Piripiri), como perspectiva para conhecimento da geodiversidade local e realização de ligadas à educação ambiental. Ressalta-se que as áreas visitadas compreendem uma pequena parcela da exuberante geodiversidade piauiense e, como tal, demandam-se a realização de estudos posteriores para identificação e caracterização de áreas com potencial para a efetivação atividades geoturísticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à Secretaria Municipal de Educação de Piracuruca, que cedeu o veículo utilizado para realização da atividade e, ainda, ao senhor Oziel, proprietário do Quintal do Curiólogo, pelo apoio logístico.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P.R.R.; ROCHA-LEÃO, O.M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n.1, p.51-67, 1949.

BIGARELLA, J.J.; BECKER, R.D.; SANTOS, G.F. **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1994.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Lei nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2012c.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989.

BRASIL. Ministério de Minas e Energias. Departamento Nacional de Produção Mineral. **Projeto RADAM - Levantamento dos Recursos Naturais**, Vol. 02, Folha SB. 23 / 24 - Teresina / Jaguaribe; geologia, geomorfologia, solos, vegetação e uso potencial da terra. Rio de Janeiro. 1973.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. **Mapa Geológico do Estado do Piauí**. 2. ed. Teresina: CPRM, 2006.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE OBRAS CONTRA A SECA. **Açude Caldeirão**. Disponível em: <<http://www.dnocs.gov.br/barragens/caldeirao/caldeirao.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Malha municipal digital do Brasil: situação em 2015.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/malhas_digitais/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

NASCIMENTO, M.A.L.; RUCHKYS, Ú.A.; MANTESSO NETO, V. **Geodiversidade, Geoconservação e Geoturismo: trinómio importante para a proteção do património geológico.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Geologia, 2008.

PALMA, I.R. **Análise da percepção ambiental como instrumento ao planeamento da educação ambiental.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

PFALTZGRAFF, P.A.S.; TORRES, F.S.M.; BRANDÃO, R.L. (Org.). **Geodiversidade do estado do Piauí.** Recife: CPRM, 2010.

PIAUI. Gabinete do Governador. Palácio de Karnak. **Projeto de Lei Complementar nº 004, de 14 de fevereiro de 2006.** Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras providências.

PINOTTI, R. **Educação ambiental para o século XXI: no Brasil e no mundo.** São Paulo. Editora Blucher, 2010.

SANTOS, F.A.; OLIVEIRA, W.A.S. Aplicação do índice de vegetação por diferença normalizada (NDVI) para avaliação da cobertura vegetal do entorno do Açude Caldeirão, em Piripiri (PI), Brasil. **Revista Equador**, v.4, n.2, p.114-127, 2015.

SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIADANA, A.G.; CAVALCANTI, A.P.B. Excursão geográfica didática: instrumento de prática e ensino em Geografia. **GEOGRAFIA: Publicações Avulsas**, Ano 09, n.30, p.1-18, fev. 2011.

A humanidade, a exemplo da evolução darwiniana, caminhará em vários momentos, como uma flecha do tempo, com finalidade única de escalar, passo a passo, a montanha impetuosa e sensata da seleção natural.

Os mitos, as crenças, as religiões, os faraós, os deuses, os tratados, as leis, o dinheiro, a agricultura, o capitalismo. São alguns dos caminhos empreendidos e que, quando percebidos, sobretudo percebidos seus subjugos, quão íngremes e perigosos, não permitiam o retorno. Não sem que este causasse tantos ou mais agravos que o seguir adiante.

É recorrente também, nos caminharas, que já na gênese da escalada houvesse um trilhar definido por outrem ou, a ingerência ocorria em momentos considerados propícios, constituindo verdadeiras ciladas, vícios, hábitos, sob a justificativa da imutável ordem natural, fartando poucos e detrimento de sacrifícios e sofrimentos de muitos.

O contexto atual, uma corrida, uma viagem num trem-bala, onde, por uma pequena janela pouco conseguimos ver e, do que vemos, quase nada podemos analisar, julgar e tampouco mudar. Interpretamos e compreendemos sobremaneira o que guias nos dizem, quando existem. E podemos confiar nos guias? Quem são? Temos e queremos cada vez mais rapidez, novidades e decorre nossa sujeição a novas crenças, senhores e, igualmente ao passado, tornamo-nos reféns de um destino imutável global; de relativismos e subjetivismos. É o mundo líquido-gasoso. A única concretude é a necessidade de acompanhar o ritmo.

A dinamicidade tontuante enche cada vez mais os vagões dos 'de fora', com pouco ensino-educação, sujeitos à pobreza e intensa manipulação e a se intensificar num futuro pós-humano; por outro lado, cada vez menos são os 'de dentro', com boa e ótima formação e, com alguma capacidade de reflexão e ação. Resulta o caminhar contemporâneo de violência e não sustentabilidade.

O ensino, a educação, partindo dos 'de dentro', precisa inserir os 'de fora'. Uma corrida contra o tempo para que cada vez mais sapiens possam refletir, julgar e rever os passos atuais. Os que sabem sobre o que pode acontecer precisam incutir ou permitir aos demais esta percepção e capacidade de leitura, o que se faz através de ensino de qualidade. Permitir-se-á assim, a possibilidade aos que desejarem, de fazerem sua peça individual no teatro da vida. Que possam ser felizes concretamente, pois entenderam em parte o mundo, fizeram sua história e, através dela, cuidaram, renovaram e melhoraram o mundo. Ou isto ou a catástrofe!

Prof. Lorival Inácio Rambo



Pedro & João
EDITORES

ISBN, 978-85-7993-759-0



9 788579 937590