

EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIALOGANDO COM A PLURALIDADE

AUGUSTO KESSAI AGOSTINHO CHICAVA
JENERTON ARLAN SCHÜTZ
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIALOGANDO COM A PLURALIDADE



Pedro & João
editores

**Augusto Kessai Agostinho Chicava
Jenerton Arlan Schütz
(Organizadores)**

**EDUCAÇÃO E PESQUISA:
DIALOGANDO COM A PLURALIDADE**

Copyright © dos autores e das autoras

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

Augusto Kessai Agostinho Chicava; Jenerton Arlan Schütz (Organizadores)

Educação e pesquisa: dialogando com a pluralidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 404p.

ISBN: 978-85-7993-844-3 [Ebook]
978-85-7993-843-6 [Impresso]

1. Estudos da educação. 2. Educação e pesquisa. 3. Educação em Moçambique. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); 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); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

Prefácio Adelino Chissale	9
UNIVERSIDADE, PESQUISA E DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O (DES)CONHECIMENTO DO ATUAL GOVERNO Jenerton Arlan Schütz Cláudia Fuchs Edinaldo Enoque Silva Júnior	11
A FORMAÇÃO TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA NA PESQUISA EDUCACIONAL: DESAFIOS Odair Neitzel	31
DA ÉTICA DO DISCURSO À ÉTICA DA RAZÃO CORDIAL: DUAS AMPLIAÇÕES DA ÉTICA KANTIANA Francisco Valente Fumo Armando Armando Nhanombe	45
A ACÇÃO COMUNICATIVA E A RAZÃO CORDIAL: DOIS FUNDAMENTOS DA DIDÁCTICA DE FILOSOFIA NA HIPERMODERNIDADE MOÇAMBICANA Francisco Valente Fumo	65
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA Augusto Kessai Agostinho Chicava Izequiel Estanilau da Costa	83
A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: REFLEXÕES EM RELAÇÃO AO CONTEXTO ATUAL Pâmela Pongan	103
CRIMINALIZAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO NOVO: O CASO DO CÔNEGO CÉSAR ROSSI, O “PARTIDÁRIO DO NAZI-FASCISMO” Leandro Mayer	121

A CAPOEIRA NO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO INTERIOR DA BAHIA	127
Fabrim Atil da Silva Juliana Barros Ferreira Nayara Alves de Sousa	
DA POÉTICA DE MANOEL DE BARROS ÀS PRÁTICAS DE FUTSAL DISSEMINADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA NOVA ABORDAGEM	141
Ademilton Santos Silva Guacyra Costa Santos Nayara Alves de Sousa	
DANÇA FOLCLÓRICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA	157
Selma Rocha Ramos Juliana Barros Ferreira Nayara Alves de Sousa	
NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	169
Noeme Silva Moreira Guacyra Costa Santos Nayara Alves de Sousa	
AVANÇOS DAS POLÍTICAS DE ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE	181
Augusto Kessai Agostinho Chicava	
A TEORIA QUEER E A SALA DE AULA: APRENDER COM O DIFERENTE	197
Celio Silva Meira Celeste Dias Amorim	
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA DA INFÂNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA	209
Geilda Marcionílio dos Santos Nayara Alves de Sousa Juliana Barros Ferreira	

A AVALIAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO: UMA POSSÍVEL FERRAMENTA DE REORGANIZAÇÃO COGNITIVA DO ALUNO	225
Adriana Paz Nunes	
O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA EM MOÇAMBIQUE NA IMPLEMENTAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL E A EDUCAÇÃO	237
Armindo Armando Nhanombe	
AS PAISAGENS NOSTÁLGICAS E O ETERNO RETORNO NO POEMA SÚPLICA, DE NOÉMIA DE SOUSA	255
Sandra Fonseca Pinto Carlete Maria Thomé	
AS MELODIAS DAS SEREIAS: LEITURAS, TRAVESSIAS E SENTIDOS	269
Jessé Pinto Campos Gilcilene Dias da Costa	
O LUGAR DA IDENTIDADE NA SALA DE AULA: BEYONCÉ, RACISMO, ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	285
Fernando Silvério de Lima Ícaro Guilherme Guerra Gisane de Oliveira Almeida Costa	
A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE NATAL	305
Heriberto Silva Nunes Bezerra	
SER-SENDO PEDAGÓGICO: O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DA BAHIA	321
Selenita Novais Silva Sobrinho Celeste Dias Amorim Nayara Alves de Sousa	

- AVALIAÇÕES MATERIALIZADAS EM UMA REPORTAGEM
ACERCA DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR
POR MEIO DE COTAS SOCIAIS E RACIAIS** 341
Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi
Maria Aparecida Resende Ottoni
- O PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID COMO BENEFÍCIO
PEDAGÓGICO NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO PERFIL
PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNESPAR/UV** 367
Rosana Beatriz Ansai
Verediane Wollinger
- A EXPERIÊNCIA INICIAL DO OUTRO NA PEDAGOGIA
LATINO-AMERICANA: UMA LEITURA À LUZ DE
ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE** 385
Ivan Luís Schwengber
Jenerton Arlan Schütz

Prefácio

Vivemos num mundo cada vez mais caracterizado por diversidades, em parte devido à globalização como um conjunto de processos e discursos. Como um fenômeno multidimensional, a globalização tem sido responsável por fazer chegar até nós ideias, pensamentos, culturas, práticas e costumes que nos são distantes no espaço mas que rapidamente podem tornar-se como que nossas criações. No entanto, esse tornar-se como que algo nosso não é um processo linear, pois muitas vezes resistimos porque sentimos que o que é novo destrona em nós o que está enraizado e cristalizado: o ser humano sempre resistiu à novidade.

A educação não está isenta do desafio de abraçar e acolher o que é novo. É neste sentido que a pesquisa educacional torna-se crucial para fazer sentido ao que se apresenta como diverso na sociedade. Este volume reúne escritos de várias temáticas em educação cujo objetivo principal é fazer da pesquisa um instrumento para estabelecer pontes na diversidade. O volume ajuda-nos a olhar para a pluralidade não como uma ameaça ao que estamos habituados, mas como uma oportunidade rica de possibilidades nunca antes exploradas.

Um pouco por todo mundo, a educação está passando por teste de ouro, desde a reorientação dos seus objetivos às reinvenções curriculares e ensaios de práticas educativas e de formação docente para responder aos desafios da globalização e das mudanças climáticas. Por outro lado, vemos governos supostamente mais conservadores - na verdade mais populistas que conservadores - a darem pouca importância à educação comparativamente a outras áreas. Isso parece ser um reconhecimento implícito de que uma educação bem feita é sementeira de valores democráticos, da solidariedade, da tolerância e do respeito pela diferença. Efetivamente, estes valores são, muitas vezes, a antípoda do conservadorismo populista. Este livro representa um ato de coragem porque desafia-nos a encarar a pluralidade não como ameaça, mas como a expressão diferenciada do ser humano que no fundo é o mesmo.

A leitura deste livro desafia-nos a despirmo-nos do que nos apegamos (teorias, metodologias e práticas educativas) para experimentarmos algo diferente. O livro é um convite a tornarmos a educação num instrumento de mudança social construindo pontes sobre a diversidade.

Adelino Chissale

Doutor em Educação
Professor da Universidade São Tomás de Moçambique
Janeiro de 2020

UNIVERSIDADE, PESQUISA E DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O (DES)CONHECIMENTO DO ATUAL GOVERNO

Jenerton Arlan Schütz¹

Cláudia Fuchs²

Edinaldo Enoque Silva Júnior³

INTRODUÇÃO

O ódio é tema forte e frequente na história humana. Quando um discurso e as ações buscam interferir na dignidade humana, na igualdade entre as pessoas, no próprio regime democrático e nos valores que formam uma sociedade pluralista, é possível que se esteja diante de manifestações de ódio. No caso específico do governo brasileiro e a relação com as Universidades Públicas, essa manifestação fica evidente. Este ódio dirigido às universidades, à pesquisa, aos professores e ao conhecimento, traz à luz o ideário do governo marcado pelo obscurantismo, anti-intelectualismo e anticientificismo, o mesmo afronta inúmeras descobertas e estudos fundamentais para a humanidade com crenças baseadas na religião e na negação da ciência.

Examinar os ataques endereçados às universidades, à dimensão da pesquisa e aos professores é o objetivo deste escrito. Desse modo, realizar-se-á um movimento de análise e interpretação crítica dos inúmeros fatos, das entrevistas, falas, *tweets* e projetos envolvendo o atual governo e a educação pública, além da dimensão da pesquisa e da docência.

Nesse sentido, considera-se que os julgamentos do governo, muitas vezes, sem fundamentação ou aprofundamento algum, trazem desdobramentos sérios, entre eles, apontamos três de seus mais notáveis abusos, respectivamente: i) os ataques contemporâneos à educação (em seus diferentes níveis), pesquisa e docência; ii) o

¹ Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com.

² Mestranda em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). E-mail: claudia_fr17@hotmail.com.

³ Mestre em Educação (UNOESC). E-mail: enoquesmo@hotmail.com.

relativismo das pesquisas e dos conhecimentos científicos; iii) o de tornar as universidades em espaços de (suposta) balbúrdia e de produção/pesquisa irrelevante.

Nessa direção, para dar de tal empreitada, o estudo analisará, no primeiro momento, os ataques endereçados contemporaneamente à educação brasileira, isso, com o intuito de elucidar o enorme desprezo que o governo tem para com o conhecimento e o professor; por conseguinte, o estudo apresentará alguns argumentos do presidente, Jair Bolsonaro, e do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, sobre a “balbúrdia” e a irrelevância das pesquisas que ocorrem nas universidades brasileiras, isso, a fim de demonstrar que tais argumentos não condizem com a veracidade dos fatos e a realidade da pesquisa científica realizada nas universidades; por fim, tematizar-se-á a importância da dimensão da pesquisa na universidade e seus desdobramentos para a sociedade, considerando que as universidades de pesquisa possuem um papel crucial, elas não só fornecem um ensino gratuito de qualidade e formam bons profissionais, mas principalmente atuam como locais de elaboração de conhecimento, de pensamento, impulsionando o desenvolvimento científico, tecnológico e intelectual de qualquer país.

OS ATAQUES CONTEMPORÂNEOS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESPREZAR O CONHECIMENTO, MENOSPREZAR O PROFESSOR

Que a educação (em seus diferentes níveis) vem sofrendo inúmeros ataques do atual governo já não é mais novidade. A intensificação para se aplicar o projeto político-ideológico desenvolvido pelo governo, de caráter de extrema direita, já chegou ao Planalto Central. O projeto da “Escola sem Partido”, por exemplo, defendido pelo presidente Jair Bolsonaro e seus ministros, visa implantar nas escolas um único partido e um único projeto de educação, a saber, o de seu domínio ideológico. Ideologia essa que esbanja conservadorismo e falta de conhecimento sobre os processos educacionais, propagando-se, com isso, desprezo, ódio e terror para com o patrimônio da sociedade que é a educação pública, laica, gratuita, universal, democrática, republicana.

Além disso, a ameaça imposta pelo atual governo no anseio de acabar com cursos das ciências humanas, apenas demonstra o

desprezo do governo pelo conhecimento, pela ciência, pelo pensamento. Nesse sentido, o governo, com apelo moral, concentra seus ataques às ciências humanas e sociais, na filosofia, história e sociologia, justificando que essas áreas não dão um retorno imediato para a sociedade e nem melhoram a mesma, diferentemente das Engenharias e outras áreas mais.

Outrossim, refletir profundamente sobre a quase total abolição desses cursos deveria ser uma preocupação primária de todos. Uma vez que o desconhecimento filosófico, histórico, sociológico causa um efeito social muito negativo, a saber, os cidadãos não se reconhecem como membros de uma comunidade porque perderam as suas referências comuns.

Parece-nos, diante desse contexto, que os cidadãos dos países democráticos (por exemplo, o Brasil) não possuem a menor noção da longa luta de seus antepassados para conseguir este tipo de sistema, enquanto que, sob os presentes ataques à educação e docência, os imigrantes poderão desconhecer, ao mesmo tempo, a história de seu país e a do de adoção. É por isso que todos aqueles que adentram o mundo humano devem (ao menos deveriam) aprender que o mundo não nasceu democrático e republicano, ou seja, a democracia e a república não são algo dado ou espontâneo, mas que se conquistou a duras penas, com rupturas revolucionárias.

Além disso, o que pode vir a acontecer em um país quando os cidadãos não têm em comum nenhum acervo cultural? Já não se poderá viver em uma sociedade coerente e organizada, mas sim em uma de vários “grupinhos justapostos”. Por isso, deve-se recordar que todos os regimes autoritários se destacaram por querer impor a amnésia histórica a seus súditos. Convém-lhes, por exemplo, que a história comece com eles e que seja transmitida a sua versão do passado, uma bela analogia à proposta do atual governo.

Não bastasse, para o atual governo, os professores são denominados de doutrinadores e que apenas satisfazem e impõem as suas visões político-ideológicas em sala de aula, tal como é apresentado no Projeto da Escola sem partido.

Para o atual governo, as denominadas “práticas de doutrinação política e ideológica nas escolas” seriam decorrentes da base teórica marxista, gramsciana e, principalmente, a freireana seria a que teria influenciada a pedagogia brasileira. Em um artigo presente no site do

Programa da Escola sem Partido⁴, o colaborador Rodrigo Constantino acusa “a educação contemporânea” de ser “uma máquina de formar alienados, aqueles que vão depois defender o PT e o PSOL”. Sem distinção, transfere a responsabilidade por todos os problemas da educação à esquerda brasileira. E quando não há o que ser transferido, os defensores/adeptos os criam. É o caso da distorção do conceito de ideologia que promovem, revelando a incapacidade de seus defensores de reconhecerem que o projeto em vigor se coloca, também ele, sob perspectiva ideológica. Semelhante absurdo ocorre com a equivocada expressão “ideologia de gênero”, cunhada para subverter as discussões sobre gênero e atribuir a elas uma conotação pejorativa.

Na mesma direção, em entrevista à repórter Ingrid Fagundes⁵, o advogado Miguel Nagib afirma que, no Brasil, quem promove, de forma sistemática e organizada, a doutrinação político-ideológica em sala de aula, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é de esquerda.

Estas e outras entrevistas, além de artigos de opinião, definição de objetivos e justificativas do Programa – considerados todos isentos de qualquer ideologia – encontram-se disponíveis no site do movimento. Na seção sobre os objetivos, aliás, além de instruir os pais e alunos sobre os procedimentos que devem ser seguidos para denunciar os professores, os idealizadores reforçam que o site foi criado “para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”. Afirmam que a luta é “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”.

Convém destacar, ainda, a crítica que os defensores do movimento Escola sem Partido endereçam ao documento da Base

⁴ Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>.

⁵ A entrevista completa está disponível em: https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/brasil/2015-09-06/escola-sem-partido-quer-fim-da-doutrinacao-de-esquerda.html.

Nacional Comum Curricular (BNCC), para os quais novamente a marca da esquerda brasileira aí é invocada. O Deputado Rogério Marinho, o mesmo que criou o Projeto de Lei n. 1411/2015⁶, “tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências”, entre elas a “pena-detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa”.

Além disso, em seu § 1º, acrescenta que “se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3” e, no § 2º, que “se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2”. Outro ponto que merece destaque é a opção de acesso no site do “Escola sem Partido” denominada de “Síndrome de Estocolmo”⁷. Nela, os idealizadores alegam que os alunos são vítimas de um “sequestro intelectual” que os tornariam reféns de seus professores/doutrinadores.

Numa linguagem bastante simples, o projeto “Escola sem partido” apresenta objetivos claros que se valem – ao mesmo tempo que expressam – a polarização da política brasileira, acirrada com as eleições presidenciais de 2018. Desse modo, difunde, no âmbito educacional, uma nova concepção de escolarização, um novo discurso sobre o lugar e ofício do professor, inclusive com a possibilidade de delação.

Além disso, como lembra Bittencourt (2017), trata-se do cerceamento da liberdade de cátedra do professor na realidade educacional brasileira mediante o projeto ideológico da Escola sem Partido, que apregoa o fim do partidarismo político na atuação docente em sala de aula. Contudo, o citado projeto mascara suas reais intenções, que é a de eliminar da atuação do professor o seu papel de estimulador da reflexão crítica sobre os problemas sociais de nossa realidade política, auxiliando assim os estudantes a compreenderem as nossas contradições estruturais. A ideologia da Escola sem Partido defende a neutralidade pedagógica, mas a própria construção

⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>.

⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>.

curricular já denota ausência de neutralidade, pois diversos critérios e interesses ocultos se encontram subjacentes no currículo pedagógico.

Na mesma direção, podemos considerar que é preocupante a declaração do ministro da educação, Weintraub, que aparentemente pretende criar condições para a liberdade de expressão. Para ele, as universidades têm logicamente o direito de se expressar, desde que o desempenho acadêmico esteja bom. “Só tomaremos medidas dentro da lei. Posso cortar e, infelizmente, preciso cortar de algum lugar”⁸, afirmou. “Para cantar de galo, tem de ter vida perfeita”. Contudo, com esse tipo de fala e ato, pretende-se, unicamente, restringir a liberdade de pensamento e promover o patrulhamento ideológico dentro dessas instituições de ensino.

Ademais, os sucessivos cortes nas políticas educacionais – seja na educação básica ou no ensino superior – e a ameaça de acabar com a vinculação constitucional que assegura os recursos para a educação evidenciam o fidedigno desejo pelo viés privatista do governo. Trata-se de um governo que quer entregar aos grandes empresários a educação conquistada pelo povo brasileiro. É exatamente por isso que fomenta as políticas de vouchers, a educação domiciliar, o projeto escola sem partido, incentiva a agressão à gestão democrática e à autonomia das escolas/universidades, defende a militarização escolar; sustenta a inoperância inescrupulosa do Ministério da Educação, que afeta a qualidade do atendimento público nas escolas, institutos federais e universidades; defende a revogação de inúmeros conselhos de acompanhamento social, impondo inúmeros retrocessos à gestão democrática.

Percebe-se, a partir do contexto supracitado, que tudo não passa de um pacote de ideias, projetos e concepções “bem articulado”, que visa atingir todos os níveis da educação, além de desprezar o conhecimento produzido pelas instituições, sem elas, não há ciência, sem a escola a ciência seria impossível. Desprezar a autoridade docente também está neste pacote do governo, denunciar os professores, vigiá-los, puni-los, considerá-los doutrinadores e

⁸ A notícia completa está disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/04/30/ensino_ensinosuperior_interna,752333/mec-mira-universidades-por-balburdia-e-corta-30-de-verba-da-unb.shtml.

disseminadores de práticas político partidárias ou ideológicas é lamentável.

Não bastasse, em recente fala do Ministro da Educação, Weintraub confirmou que o corte (e não mais contingenciamento) na educação de R\$ 926 milhões foi para ser utilizado no pagamento das emendas parlamentares. Isso mostra mais a ligação entre a reforma da previdência e os ataques à educação básica e superior⁹. Esse remanejamento atinge, na área da Educação, ações como o apoio à manutenção da educação infantil, concessão de bolsas na educação superior e básica, valorização docente, investimento na educação pública e apoio ao funcionamento de instituições federais de ensino.

Ademais, no dia 17 de agosto de 2019, inúmeros meios de comunicação vincularam a notícia de que o MEC irá utilizar o IDH, a nota de curso e a área prioritária para conceder bolsas de pós-graduação. Conforme o jornal “Estadão”, o novo sistema de escolha levará em conta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios onde as universidades estão localizadas, além do teor das pesquisas e a nota obtida pelos cursos nos últimos anos. Terão prioridade aquelas que se encaixarem em áreas consideradas estratégicas pela gestão Jair Bolsonaro, como cursos de Saúde e Engenharias. Bolsas de doutorado terão preferência em relação às de mestrado¹⁰.

Ainda na mesma notícia, para o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Anderson Correia, cursos como Medicina, Odontologia, Engenharias e Computação devem estar no grupo considerado prioritário. Já as pesquisas que ele classifica como de “humanas puras” serão menos beneficiadas. Nesse grupo, estão Filosofia e Ciências Sociais, para o presidente, “priorizar uma área não é matar outra”.

O problema que daí decorre é favorecer apenas cidades em que o indicador do IDH seja mais alto e desfavorecer áreas e regiões em que o IDH é menor. Além disso, a área das ciências humanas pode ser muito

⁹ Notícia divulgada pela Folha de São Paulo no dia 16 de agosto de 2019. Ver mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/08/weintraub-admite-ser-corte-r-926-milhoes-do-orcamento-da-educacao-remanejados-para-pagar-emendas.shtml>.

¹⁰ A notícia completa está disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-usara-idh-nota-de-curso-e-area-prioritaria-para-conceder-bolsas-de-pos,70002971476?fbclid=IwAR2lsVP6-1oYjcjU_DGuKMX4edzIntYsWNDHA8WLP2ODoIQH45W5ZcpjMoo.

prejudicada com o direcionamento de bolsas para outras áreas. Na sua conta de *Twitter*, no dia 26 de abril de 2019, o presidente Jair Bolsonaro postou a seguinte mensagem: “O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. **O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina**” (grifo nosso).

Decorrem daí três fatores importantes e que são desconsiderados pelo governo: Em primeiro lugar, a educação em todos os seus níveis não pode e não gera retorno imediato de seu investimento: trata-se de um investimento nacional para as gerações futuras, um investimento a longo prazo; por conseguinte, o mundo contemporâneo requer não apenas competências técnicas e especializadas, mas uma ampla formação intelectual e generalizada para os cidadãos, somente assim terão condições plenas para participares, futuramente, da esfera decisória de poder; por fim, não cabe aos políticos, em sociedades democráticas e republicanas, decidir o que constitui um bom ou um mau, melhor ou pior saber. A avaliação dos conhecimentos e de sua utilidade não deve ser submetida à bitola da conformidade a uma ideologia dominante e única.

Não é por acaso que ideias como a da Terra Plana tem ganhado número cada vez maior de adeptos. Os “anti-intelectuais” questionam a eficácia de vacinas e rejeitam veemente a Teoria da Evolução de Darwin. No campo pedagógico, os “anti-intelectuais” (que nunca pisaram em uma sala de aula, exceto como alunos) querem erradicar as ideias de Paulo Freire das escolas, uma vez que acreditam que as escolas brasileiras não respeitam os valores tradicionais da família (umbigo familiar/convicções familiares), e que as instituições de ensino são responsáveis por promover a “ideologia de gênero”, o “cientificismo” e a “doutrinação comunista”. Se não bastasse, entre os “anti-intelectuais” está na moda ser “politicamente incorreto”, por isso chegam a negar fatos como o massacre de indígenas durante o período colonial, a escravidão e o golpe militar de 1964.

Portanto, a trajetória histórica da educação no Brasil mostra que ela nunca foi prioridade no País, ela apenas é bem destacada nos discursos e *slogans* políticos, contudo, como vimos, o atual governo está abusando dela. A multifacetada realidade brasileira e os

problemas que a educação brasileira enfrenta, desde o sucateamento das escolas públicas, a precariedade da formação e valorização dos professores que nelas atuam, à desigualdade social, econômica e cultural dos alunos, demonstra o descaso e desprezo para com a educação pública no País. A glória de todo país está no modo de como o governo trata a escola pública, as universidades e os seus professores.

SOBRE A BALBÚRDIA E A IRRELEVÂNCIA DAS PESQUISAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Os primeiros meses do governo de Bolsonaro foram e são marcados por inúmeras críticas endereçadas à classe dos professores, à pesquisa, às universidades e à ciência brasileira. Para Abraham Weintraub, Ministro da Educação, as universidades brasileiras promovem balbúrdias, eventos ridículos e possuem um baixo desempenho acadêmico. Segue-se a isso, a defesa do ministro pelo corte orçamentário de inúmeras instituições públicas, que na verdade, foi expresso pelo ministro como um mero contingenciamento de verbas, porém, como vimos, no dia 16 de agosto de 2019, Weintraub se retratou e disse que foi, realmente, um corte de 926 milhões de reais e que este valor foi destinado para emendas parlamentares.

Lembramos que no dia 22 de maio de 2019, o ministro Weintraub foi convocado para comparecer ao Congresso para esclarecer os contingenciamentos anunciados na verba das universidades e instituições federais de ensino superior. Na ocasião, o ministro se recusou a pedir desculpas por usar o termo “balbúrdia” ao se referir as universidades federais. “Eu não tenho problema nenhum em pedir desculpas, mas esse não”, disse Weintraub em resposta ao deputado Marcelo Freixo do PSOL¹¹.

Não bastasse, a afirmação do presidente da República durante entrevista à rádio Jovem Pan, na noite de segunda-feira, 8 de abril de 2019: “[...] e nas universidades, você vai na questão da pesquisa, você não tem, poucas universidades têm pesquisa, e, dessas poucas, a

¹¹ A notícia completa está disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/05/22/interna_politica,756608/ministro-da-educacao-recusa-a-se-desculpar-por-usar-o-termo-u201c1c1balb.shtml.

grande parte tá na iniciativa privada, como a Mackenzie em São Paulo, quando trata do grafeno”.

Percebe-se, a grosso modo, a crítica de que nada de bom se produz nas universidades brasileiras, que as universidades brasileiras não possuem pesquisa de ponta. Ou então, que nelas só se produz balbúrdias e coisas desinteressantes (de segundo plano/secundárias). Tais críticas fazem com que a pesquisa, a ciência e a tecnologia fiquem à mercê de investimentos públicos, inclusive, desamparadas para qualquer continuação e melhoria.

Em outra notícia divulgada pelo “El País”, intitulada: “Não tenho dinheiro para um tubinho de plástico: os cientistas que estão saindo do Brasil¹²”, afirma-se que existe uma crescente fuga de cérebros do Brasil, ou seja, é um dos impactos mais imediatos e visíveis dos cortes no orçamento em ciência e tecnologia promovidos pelo Governo Federal nos últimos anos, algo que vem congelando pesquisas e bolsas, ameaçando laboratórios de fechar.

Para se ter uma ideia da imensidão do problema, só em 2017, conforme a mesma notícia supracitada, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), responsável por dezenas de unidades de pesquisa, laboratórios em universidades e bolsas de estudos cedidas pelo CNPQ, sofreu um corte de 44% do orçamento que estava previsto para este ano. A previsão era de 5,8 bilhões de reais, mas apenas 3,3 bilhões foram liberados pelo Governo de Michel Temer (PMDB). A perspectiva é de que em 2018 haja um corte de mais 25%. Em 2010, quando a pasta de Comunicações ainda não estava incorporada ao ministério, o orçamento teve um pico de aproximadamente 8,6 bilhões de reais — corrigido pela inflação, o equivalente a 10 bilhões de reais hoje.

Outrossim, importa destacar que tirar o dinheiro de ciência e tecnologia não resolve o problema financeiro do País. Analogamente, é como se alguém tivesse um problema financeiro em casa e decidisse parar de tomar o remédio para o coração que custa um real, ao invés de cortar as contas com viagem, restaurante ou compras desnecessárias para o momento. Esta é a sensação e momento que vive a ciência brasileira, infelizmente.

¹² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/28/ciencia/1511838032_059250.html.

No dia 30 de Abril, o “Estadão” publicou na versão digital, uma notícia com as falas do ministro da educação em relação às universidades, professores, pesquisa e ciência no País¹³. Contudo, na mesma semana, o “Estadão” mostrou que as universidades acusadas de “balbúrdia” pelo atual governo tiveram melhora significativa no principal ranking universitário internacional, o *Times Higher Education* (THE).

Conforme o documento “Pesquisa no Brasil: um relatório para a CAPES da *Clarivate Analytics*”¹⁴ (tradução nossa), o Brasil produz trabalhos muito citados e conseguiu bons índices no top 1% do mundo.

Além de analisar o desempenho médio das pesquisas brasileiras usando o impacto médio de citações, podemos avaliar a medida em que pesquisadores brasileiros publicaram pesquisas de alto impacto. Isso é feito analisando a porcentagem de artigos brasileiros no top 1% e top 10% dos trabalhos mais citados.

Notavelmente, entre 2011 e 2016, o percentual de artigos brasileiros nos primeiros 1% dos artigos mais citados aumentou rapidamente para atingir a média mundial (Figura 4). Em termos absolutos, a produção de artigos do Brasil que exceder esse limite mais do que dobrou de 206 em 2011 para 483 em 2016. No mesmo período, os jornais brasileiros no top 10% só mostraram aumentos modestos, aproximadamente proporcionais ao aumento do número total de artigos brasileiros publicados (Figura 5) (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2017, p. 10, tradução nossa)¹⁵.

Sobre as figuras citadas, decidimos em apresentar as originais do próprio documento, seguindo a análise feita por Cross, Thomson e Sinclair, (2017, p. 10). Isso, com o intuito de demonstrar a falta de

¹³ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>.

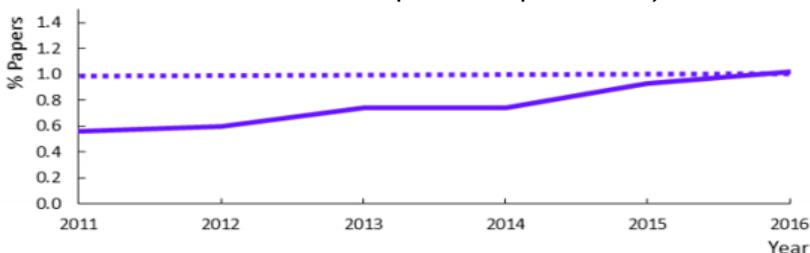
¹⁴ Original: “*Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics*”.

¹⁵ Original: “*In addition to analyzing the average performance of Brazilian research using the average citation impact we can assess the extent to which Brazilian researchers have published very high-impact research. This is done by analyzing the percentage of Brazilian papers in the world’s top 1% and top 10% of most highly-cited papers*”.

“*Remarkably, between 2011 and 2016 the percentage of Brazilian papers in the world’s top 1% of most highly-cited papers has increased rapidly to reach the world average (Figure 4). In absolute terms Brazil’s output of papers that exceed this threshold has more than doubled from 206 in 2011 to 483 in 2016. Over the same period Brazilian papers in the top 10% has only shown modest increases, roughly proportional to the increase in the total number of Brazilian papers published (Figure 5)*”.

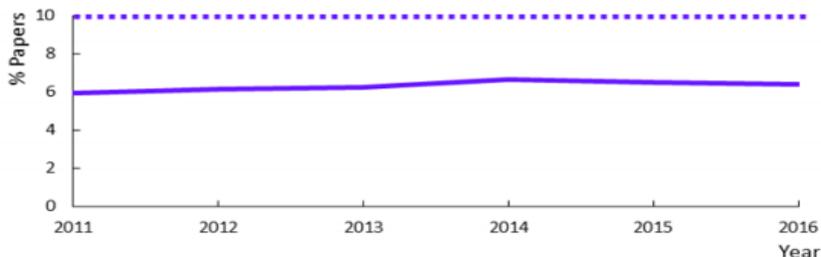
conhecimento por parte do atual governo quando este se refere às pesquisas e produções realizadas no País e a importância das mesmas em escala mundial.

Figura 1 – Porcentagem de artigos brasileiros no 1% dos artigos mais citados no mundo entre 2011 e 2016 (média mundial marcada pela linha pontilhada).



Fonte: Cross, Thomson e Sinclair, (2017, p. 10).

Figura 2: Porcentagem de artigos brasileiros entre os 10% mais citados no mundo entre 2011 e 2016 (média mundial marcada pela linha pontilhada).



Fonte: Cross, Thomson e Sinclair, (2017, p. 10).

Percebe-se, desse modo, um certo desconhecimento, por parte do atual governo, dos índices e produções realizadas nas universidades do Brasil e no mundo. O total desprezo pela pesquisa realizada e, conseqüentemente pelos resultados dela provenientes, somente demonstram a falta de realidade do que está acontecendo, de fato, nas universidades e instituições de pesquisa do País. Não bastasse, de acordo com a mesma produção realizada pela *Clarivate Analytics* a pedido da CAPES, o Brasil, no período de 2011-2016, publicou mais de 250.000 artigos na base de dados *Web of Science* em todas as

áreas do conhecimento, correspondendo à 13ª posição na produção científica global, num total de mais de 190 países.

Para o presidente da Academia Brasileira de Ciência, Luiz Davidovich, físico e professor da UFRJ, “Mais de 95% das publicações referem-se às universidades públicas, federais e estaduais. O artigo lista as 20 universidades que mais publicam (5 estaduais e 15 federais), das quais 5 estão na região Sul, 11 na região Sudeste, 2 na região Nordeste e 2 na Centro-Oeste¹⁶”. Além disso, para o Coordenador do projeto Métricas, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o professor Jacques Marcovich, ex-reitor da USP (1997-2001), das 20 universidades que mais publicam no Brasil, não há nenhuma privada¹⁷, contrapondo, justamente, a fala do presidente de que há pouca produção nas universidades públicas e pesquisas “boas” em instituições privadas.

Nessa direção, podemos considerar que as razões apresentadas pelo ministro para os cortes na pasta da educação, além de não corresponderem à veracidade dos fatos, como vimos no tocante ao desempenho acadêmico, não se qualificam como razões legítimas. A despeito de não ter o ministro detalhado exatamente os eventos que interpreta como “balbúrdia” e “ridículos”, temos duas indicações: as menções a eventos com presença de “sem-terras” e de “gente pelada”.

Por extrapolação, digamos, o ministro se referia a eventos com uma natureza de reflexão e expressão política, num caso, e artística, no outro. Se essa interpretação é razoável, então de duas uma: ou o ministro só quer eliminar da universidade o seu caráter de espaço do pensamento crítico, da experimentação livre – das ciências às artes, da mecatrônica à antropologia -, reduzindo-a à função escolar de mero local de transmissão de informação, ou então ele se arvora a função de supervisor ideológico.

O que a ciência brasileira precisa não é de uma imposição de pensamento único, nem de ódio, nem de perseguição e difamações das mais diferentes origens. O que a ciência brasileira precisa é de investimento público e de possibilidades de avanço, aperfeiçoamento

¹⁶ A notícia completa está disponível em: <http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>.

¹⁷ Ver mais em: <http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>.

e aprofundamento de pesquisas, inclusive para difundir a diversidade e a pluralidade de pensamentos, para o bem da universidade, da ciência, da tecnologia e da sociedade como um todo.

A PESQUISA COMO ATIVIDADE FUNDAMENTAL NAS UNIVERSIDADES/PARA AS SOCIEDADES: A CRÍTICA DA CRÍTICA

As universidades são lugares onde as pessoas se encontram para pensar em conjunto. Sem o pensamento em diálogo com os outros não pode haver juízo informado, nem possibilidade de ação moral ou de ação coletiva.

A educação (em seus diferentes níveis) nos dá um espaço protegido dentro do qual podemos pensar contra a opinião recebida: um espaço para questionar e desafiar, para imaginar um mundo de diferentes perspectivas (para além da extensão do próprio umbigo), para refletir sobre nós próprios na relação com os outros e, ao fazê-lo, compreender o que significa assumir responsabilidade pelo mundo comum.

É tarefa, também da universidade, assegurar que tal espaço permaneça aberto e acessível a todos, independentemente dos antecedentes de cada um. Mas, só pode fazê-lo se não se enclausurar no espaço que disponibiliza. É preciso manter presente que o pensamento é discursivo, que pensar é uma atividade heurística e exploratória, imprevisível nos seus resultados, incerta e indeterminada.

Num mundo profundamente dividido, pensar em conjunto talvez seja o nosso recurso mais válido, e a universidade (e as escolas em geral) talvez seja um dos poucos lugares dentro dos quais esse recurso do pensamento pode ainda encontrar um valor incondicional e humano. Para Dalbosco e Fávero (2017, p. 15):

Enquanto patrimônio social e cultural de imensa grandeza, historicamente, a universidade se caracterizou como a instituição responsável pela produção e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade bem como pela formação de competentes recursos humanos, imprescindíveis para o desenvolvimento científico e tecnológico das nações e para o avanço das sociedades.

Desse modo, na especificidade da universidade, o pensamento acontece nas três dimensões consideradas imprescindíveis e

indissociáveis: a pesquisa, o ensino e a extensão. Pelo fato do presente escrito focar nas críticas endereçadas à dimensão da pesquisa, iremos dar ênfase apenas a essa dimensão, tomando-a como aspecto fundamental para as sociedades democráticas e republicanas.

Um professor de universidade, envolvido com as atividades de pesquisa é, necessariamente, um especialista e atualizado em sua área de conhecimento/formação, por isso, está constantemente sendo avaliado e questionado pelos seus pares da comunidade científica em que está inserido. Não obstante, podemos afirmar que a própria validação do conhecimento científico depende de uma certificação no âmbito da comunidade científica. Ou seja, não se produz qualquer coisa e de qualquer jeito nas universidades, tal como supõe o atual governo.

Sendo a universidade um espaço de constituição e construção do pensamento livre, reflexivo e crítico, ela tem o dever e o desafio de contextualizar e indagar-se sobre os rumos do desenvolvimento científico e tecnológico, a fim de evitar, como lembra Santos (2003), de reforçar as visões parciais, unilaterais e comprometedoras de um diagnóstico mais acurado.

Nesse sentido, diante dos inúmeros ataques provenientes do atual governo, a passagem de Dalbosco e Fávero (2017) elucida as consequências para o âmbito universitário, a saber, a perda da autonomia e da liberdade se faz sentir na forma como está sendo (re)organizada a racionalidade instrumental da universidade, a saber, a implementação de uma estrutura vertical e centralizada de administração, substituindo as estruturas democráticas de gestão; o fim da estabilidade dos docentes e demais funcionários; o estabelecimento de mecanismos de controle e de avaliação da produtividade; a eliminação ou reorganização das atividades que não agregam valor econômico, ou imediato; a desqualificação e posterior eliminação das áreas de conhecimento que não estão alinhadas às demandas do mercado; a progressiva eliminação da liberdade de produção acadêmica e da liberdade de investigação; o direcionamento da pesquisa para as demandas de interesse das empresas e do mercado; o enxugamento e flexibilização dos currículos de acordo com as exigências da clientela; enfim, a transformação da educação superior em um negócio e consequente mercantilização das universidades.

Ademais,

A pesquisa nas universidades não é um mal necessário, não é um bem desnecessário, ela é o germe da evolução, ela é um bem impreterível e profundamente necessário[...]. A pesquisa nem sempre melhora a didática dos professores (qualidade esta que de algum modo pertence à categoria dos talentos naturais), mas sempre melhora o conteúdo desta didática, a sua substância, a essência de sua mensagem. A pesquisa coloca o saber de quem ensina num contexto mais amplo, mais rico, define seu contorno, unifica, acrescenta nuances, lhe dá versatilidade, relevo, vida, alegria [...] (TSALLIS, 1985, p. 570).

Para Severino (1996), na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nasceram da pesquisa. O professor precisa da prática da pesquisa, para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela, para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa, para poder dispor de produtos do conhecimento; e a universidade precisa da pesquisa, para ser mediadora da educação. Eis a importância da pesquisa.

Dessa maneira, a pesquisa deve estar alicerçada na responsabilidade, na ética e na solidariedade social. Se quisermos ser responsáveis pelo futuro de nosso país, então devemos refletir sobre a ciência, direcionando-a ao agir consciente e ético, pois de nada serve a sabedoria se ela não colaborar para um mundo mais justo, solidário e harmônico. Afinal, é por isso que se faz pesquisa, uma vez que a aposta de todo pesquisador é que o mundo continue, se aperfeiçoe e se aprofunde.

Importa destacar, na contramão dos discursos do atual governo, que ninguém se torna pesquisador, cientista, se não dominar os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser um investigador, a fazer ciência. É isso que o professor pode fazer e que só a universidade sabe fazer. Por isso, concordamos com Bujes que a pesquisa, provém quase sempre “[...] de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (BUJES, 2007, p. 16).

Desse modo, a pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução de um ou mais problemas. A pesquisa se realiza quando temos um problema e não temos informações suficientes para solucioná-lo de imediato. Na esteira do pensamento freireano, “[...] pesquise para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1999, p. 32).

É por meio da pesquisa que professores e pesquisadores produzem referenciais de objetividade para o mundo humano, é por meio dela que se conserva a preocupação com a validade e a veracidade, com o rigor e a consistência metodológica. É a pesquisa que possibilita validar os conhecimentos e submetê-los à avaliações e questionamentos de determinada comunidade científica. Da universidade espera-se, mormente, que consiga formar profissionais e pesquisadores com sólidos valores éticos e de cidadania e que gere conhecimento – ciência, tecnologia, humanidades e artes – voltado à solução de problemas relevantes para a humanidade e para a sociedade que a financia.

As universidades de pesquisa possuem um papel crucial na sociedade, elas não só fornecem um ensino de qualidade e formam bons profissionais, mas principalmente por atuarem como locais de elaboração do pensamento e de conhecimento, impulsionando o desenvolvimento científico, tecnológico e intelectual de qualquer país.

Lembramos que toda pesquisa realizada nas universidades se torna um produto. Esse mesmo produto vai ser destinado para a sociedade de maneiras diversas, ou seja, pode ser na forma de recursos humanos, de trabalhos científicos, de tecnologias, de inovações, de serviços. Contudo, tudo provém de uma dimensão: a pesquisa. Não obstante, nem todos os produtos da pesquisa são entregues imediatamente, alguns duram décadas para estarem prontos e disponíveis de forma segura e ética para toda a sociedade usufruir.

Importa dizer que no Jornal da USP há uma reportagem completa sobre a pesquisa no Brasil, publicada em 5 de abril de 2019. O título da reportagem é: “Fábricas de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa”. Nela são apresentados dados, informações relevantes, pesquisas realizadas e elementos essenciais para se compreender o que

realmente acontece em uma universidade de pesquisa¹⁸. Dessa forma, o conteúdo do jornal contradiz todas as afirmações feitas pelo atual governo e expõe a veracidade sobre a pesquisa no Brasil.

Não existem países socialmente equitativos sem uma educação republicana, laica, universal e de qualidade. O Brasil, apesar de todas as vicissitudes, conseguiu, a duras penas, construir um sistema público de ensino superior. Algumas de suas universidades estão entre as melhores do mundo. Foram elas que ajudaram, à sua maneira, a superar as amarras do subdesenvolvimento, da tirania e a discriminação social presente na sua história. Indagamos: Que vantagem o atual governo enxerga ao tentar destruí-la (a universidade)?

Portanto, é a pesquisa que permite o alargamento de horizontes compreensivos e interpretativos, afinal, é isso que faz uma universidade ser universidade, e não outra coisa, deve ser por este fato que o atual governo a despreza tanto. Ademais, por uma questão de dever e de ofício, os acusadores dos professores, das universidades e da pesquisa, se estiverem realmente preocupados com a educação e com o problema da suposta balbúrdia e da irrelevância e falta de pesquisa “de ponta”, poderiam começar tomando, com retidão, partido pela educação, pela universidade, pelos seus professores e pela pesquisa, para o bem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência, a pesquisa e a universidade são dimensões essenciais para qualquer civilização que tenha em seu horizonte compreensivo, a necessidade da continuidade do mundo humano e o seu aperfeiçoamento.

Todavia, é preciso mostrar que existe método mesmo (e sobretudo) na violência e nas barbáries autoritárias, mormente quanto institucionalizadas: o anti-intelectualismo manifesto do núcleo duro deste governo não é um epifenômeno, mas a encarnação de sua representação (imagem). E é este núcleo duro, ideológico e explicitamente habituado a práticas autoritárias de governo, que necessita da narrativa obsessiva do inimigo interno, – no caso presente, “nós, os inimigos” (nós os professores).

¹⁸ Ver mais em: <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>.

Por este motivo, o pensamento crítico, para o atual governo, é insuportável, – assim como lhe são insuportáveis o espírito republicano e as práticas democráticas de governo. É preciso concordar que os gestos de força e de perversidade do governo são os gestos que trazem à luz a absoluta incompetência para compreender e manter o que define o ambiente universitário e a própria política democrática ao menos desde a modernidade, ou seja, a liberdade de pensamento, de pesquisa e de crítica.

A razão do governo encontrará nas universidades brasileiras uma profecia autorrealizável, as instituições brasileiras foram forjadas pelos exemplos de resistência e defesa das liberdades democráticas durante as décadas mais sombrias da ditadura civil-militar brasileira, e continuarão resistindo contra as investidas do autoritarismo. Nenhum país se desenvolveu sem autonomia científica. Não há país sem ciência!

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, R. N.. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, 16(191), 117-133, 2017.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. (p. 13-34). Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics**. Clarivate Analytics, 2017. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>>. Acesso em: 10 de Julho de 2019.

DALBOSCO, C. A.; FAVERO, A. A. Universidade e formação pedagógica: a busca por excelência em ensino, pesquisa e extensão. In: SGARI, R.; VALERIO, P. da S.; CASAGRANDA, E. A. (Orgs.). **Universidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017, p. 13-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SANTOS, C. R. A. de. Apresentação. In: APPEL, E. (Org.). **A universidade numa encruzilhada**: seminário sobre universidade. Brasília: UNESCO, 2003, p. 9-20.

SEVERINO, António Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e universidade. **Revista da Faculdade Salesiana**, Lorena, v. 24, n. 34, p. 60-68, 1996.

TSALLIS, Constantino. Por que pesquisa na Universidade? **Ciência e Cultura**, v. 37, n. 4, p. 570-572, 1985.

A FORMAÇÃO TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA NA PESQUISA EDUCACIONAL: DESAFIOS¹

Odair Neitzel²

PARA COMEÇO DE CONVERSA....

A clareza metodológica e o trato epistemológico dos dados em uma pesquisa, tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa, são determinantes para conferir credibilidade àquilo que se pretende apresentar a partir de uma investigação científica. Para tanto, torna-se importante a caminhada formativa teórica-epistemológica de um pesquisador, pois esta lhe confere clareza, discernimento e capacidade para tomar as decisões e orientações que são decisivas para uma investigação qualificada e respeitável.

Estas são algumas das questões que devem ser enfrentadas por quem deseja realizar pesquisas no campo da educação com qualidade. Essa pressuposição choca-se com as dificuldades formativas dos pesquisadores e relaciona-se com questões ligadas aos contextos conjecturais de uma sociedade marcada pela complexidade e pela diversidade. Isso é perceptível pelas transformações provocadas pelas tecnologias comunicacionais das redes de computadores, por exemplo. Transformações estas que tem eclipsado as formas tradicionais de relacionamento humano, abalado valores, ou ainda, constituído novos. As mudanças sociais têm reafirmando alguns saberes humanos e destronado tantos outros, e estes, têm desafiado os processos educacionais, e por consequência, dificultado as pesquisas neste âmbito.

Os paradigmáticos contextos sociais contemporâneos têm provocado a reflexão sobre aquilo que comumente entendemos por educação, desafiado a pesquisa educacional, exigindo novas posturas investigativas e uma qualificação de seus métodos e abordagens. A

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentado na 1ª Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação e Mostra de Extensão em Educação realizado nos dias 19 à 21 de agosto de 2015.

² Doutor em Educação (Linha de Fundamentos da Educação) na UPF; Docente na UFFS – Campus Chapecó; Email odair.neitzel@uffs.edu.br.

qualificação da pesquisa educacional tornou-se uma exigência que se assenta entre outras questões, sob a formação teórico-epistemológica do pesquisador e seu preparo para lidar com a pesquisa no contexto de complexificação do fenômeno educacional.

As dificuldades presentes nesta temática se estendem à discussão e à defesa de um campo próprio da investigação educacional, dissolvida em uma considerável quantidade de teorias, abordagens e discursos sobre aquilo que é próprio à educação (GATTI, 2006, p. 14). Soma-se a estas incertezas a discussão sobre o estatuto da Pedagogia como área de conhecimento da educação. Ou seja, as dificuldades de um campo científico próprio da investigação educacional, de algum modo está integrada com a problemática da identidade estatutária da Pedagogia, que por sua vez, liga-se a precariedade da formação teórica-epistemológica de seus pares, além das dificuldades de compreensão do fenômeno educacional no contexto da complexidade e pluralidade da sociedade contemporânea.

Urge assim o enfrentamento e a problematização dos processos e modelos formativos daqueles que se pretendem como pesquisadores em educação, que insistimos ter sua referência na pessoa do pedagogo. Da mesma forma é preciso enfrentar os discursos empunhados nos espaços educacionais que relativizam a formação qualificada do pesquisador e profissional da educação. A questão da baixa densidade teórica-epistemológica na pesquisa educacional segundo Charlot, diz respeito justamente a “passar do Eu empírico ao Eu epistêmico, ou seja, do indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber” (2006, p. 11).

Para a nosso propósito, de defesa de uma formação teórica-epistemológica qualificada do pesquisador em educação, encontramos subsídios em Gatti e sua definição de *Pedagogia* como “a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina”, e portanto, é “o espaço das grandes reflexões em educação, das teorizações integrantes”. Já a *Didática* é entendida por Gatti como “ação qualificada do ato de educar, vivências e reflexões de, sobre e para as relações educativas intencionais, um campo de conhecimento sobre o ensino” (2006, p. 16).

Esta definição de Gatti nos leva a duas constatações: em primeiro lugar, de que é preciso mudar o modo com concebemos a Pedagogia. Esta não pode ser reduzida a um curso de formação de profissionais da educação. Em segundo lugar, não sendo a Pedagogia um didatismo, sendo a ciência da investigação e teorização do fenômeno educacional, a Pedagogia exige do seu pesquisador – o pedagogo – uma formação teórica consistente. O pedagogo, entre outras coisas, deve assumir uma postura investigativa. Postura que, como defende Charlot, exige qualificação do pesquisador em seu ofício: “Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico” (2006, p. 10).

Defender um campo de investigação próprio para a educação é pensar em uma ciência da educação, e no nosso caso, é defender que a Pedagogia deva de alguma forma assumir esse estatuto. Isso não significa seu isolamento ou fechamento em si mesma. Em primeiro lugar, porque a defesa da Pedagogia como ciência da educação tem a pretensão de lhe conferir o estatuto, a autoridade da ciência com propriedade teórico-epistemológica para se manifestar sobre o tema da educação.

Em segundo lugar, porque a Pedagogia como outras áreas do saber, dialoga e é atravessada pelos saberes de outras ciências de conhecimento, não sendo somente o caso da Pedagogia, mas da maioria das ciências humanas, como a sociologia por exemplo, que se apoia em pesquisas da antropologia, da psicologia, da matemática, da informática entre outras³. Porém, precisa constituir uma epistemologia própria, delimitar seu campo, que ao nosso ver, é um dos problemas de maior urgência para esta área de saber.

Admitir o problema de identidade estatutária da Pedagogia é também de alguma forma constatar o problema do campo de investigação da pesquisa educacional. Isso significa entre outras coisas, que a Pedagogia carece de resolver um problema a princípio interno e fazer frente a perspectiva que levou a mesma a se entender

³ As obras por exemplo de Bauman ou de Simmel, são ricas em aspectos antropológicos, filosóficos e psicológicos. São investigações sociológicas com forte marca psicológica. Da mesma forma que a *Pedagogia*, como ciência da educação, precisa manter o diálogo aberto com outras áreas de saber.

de modo reduzido, como curso de formação de professores ou confundida como didatismo⁴.

A definição de um campo epistêmico científico próprio para a educação implica, portanto, em pensar a Pedagogia para além de um curso de formação ou um didatismo, mas como ciência da educação, um campo da pesquisa educacional, o que significa por sua vez, pensar a Pedagogia para além dos problemas da ação pedagógica, pensar na qualificação do pedagogo como o cientista do fenômeno educacional em sentido amplo.

A PESQUISA DIANTE DA SOCIEDADE MULTIPLA E COMPLEXA...

As dificuldades relacionadas a um campo epistemológico na pesquisa educacional, e que aqui, tentamos rapidamente problematizar de alguma forma e tentamos ligar ao problema do estatuto da Pedagogia, não são as únicas razões que nos levam a defender a necessidade de uma qualificação nas pesquisas educacionais. Também se associa a dificuldade em lidar com a complexidade do fenômeno educacional no contexto da sociedade contemporânea⁵.

No contexto das sociedades múltiplas e complexas, a pesquisa em educação enfrenta o desafio de investigar os processos formativos em um contexto de dissolução e descrédito de instituições sociais, políticas e culturais - como no caso da família e do próprio Estado -, que marcam profundamente os processos de educação formal e informal no contexto da sociedade contemporânea.

⁴ Essa questão somente citada aqui, carece de um aprofundamento maior. Isso por que o problema é: sendo a *Pedagogia* um curso que pretende formar gestores educacionais, como poderia a *Pedagogia* por exemplo, orientar e gerir cursos de formação de áreas diversas? Será que o pedagogo está habilitado de modo tão abrangente e profundo capaz de ditar os pressupostos formativos das diversas áreas de formação profissional? O curso de *Pedagogia* como está estruturado, seus entendimentos sobre processos formativos e pedagógicos, pode ser generalizado a outros processos de formação? Possui base teórica para compreender os processos sociais, éticos, políticos e culturais presentes nestes espaços?

⁵ Para um compreensão maior da temática da complexidade e pluralidade das sociedades contemporâneas, indicamos os textos de Flickinger (2010) - *A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea*; e o texto de Goergen (2014) - *Formação humana e sociedades plurais*.

A pesquisa educacional neste contexto, precisa estar atenta para não ser tragadas e submergir aos diversos discursos e ideologias que buscam tomar a educação como um instrumento de seus interesses. A pesquisa educacional é desafiada a identificar com vigilância epistêmica, sem querer dizer verdades últimas, os princípios e fundamentos que possam nortear os processos formativos neste contexto social. Precisa insistir em buscar princípios norteadores generalizáveis sem abrir mão de raciocinar criticamente.

Se tratando de sociedades múltiplas e complexas, é preciso reconhecer que esta é marcada pela individualidade exacerbada, pela intoxicação informacional, que entre outras coisas, implica no abandono do sujeito a si mesmo. A falta de aportes seguros para o sujeito se pensar, a crise de legitimidade das instituições tradicionais provocada principalmente ideologia neoliberal e a defesa de uma sociedade do consumo, tem levado as pessoas a se abrigar sob posturas neoconservadoras e fundamentalistas. Essa conjuntura traz riscos e inseguranças para tudo que se relaciona aos processos formativos e educacionais. Assim, é preciso redobrar a atenção e a vigilância ao buscar compreender e estabelecer nortes para pensar educação, evitando assumir razões ideológicas que colocam em risco os direitos humanos e a luta por uma sociedade democrática, justa e pacífica.

Diante destas dificuldades e problemáticas que incidem diretamente na investigação educacional, há de se reconhecer o momento positivo de reflexão e reconstrução. Exige, porém, olhar com profundidade teórica e epistemológica para o objeto de investigação, no caso da pesquisa educacional, para o fenômeno educativo e formativo em suas diversas instâncias. Isso significa entre outras coisas, a necessidade de revisitar atentamente as concepções de ciência e os modelos investigativos em que se apoiam as pesquisas educacionais.

Com isso acreditamos ter evidenciado como a pesquisa se apoia em uma base teórica-epistemológica para o enfrentamento problemas e questões que são objetos da investigação educacional. Insiste Dalbosco(2014) de que a pesquisa educacional é afetada justamente por uma fragilidade epistêmica ou por uma falta de densidade teórica. Entre as possíveis razões para tal estão a falta de uma tradição epistemológica própria na investigação. A ciência da educação,

basicamente sobreviveu se apropriando da investigação de áreas correlacionadas, que investigam a educação sob a perspectiva sociológica, psicológica, etc. A ciência da educação, que insisto em apontar como Pedagogia, toma emprestada de outras ciências os fundamentos epistêmicos de sua investigação. Ou seja, a educação carece de uma ciência da educação ativa e com propriedade, para tomar para si, a responsabilidade de dizer os fundamentos da educação.

Essas declarações acima, sobre as transformações sociais contemporâneas, sobre o estatuto da Pedagogia e sobre a formação teórico-epistemológica do pedagogo, não se apresentam sem uma dose de confusão e embaraço como demonstra Charlot (2006, p. 7): Quando imaginamos um pedagogo fazendo pesquisa educacional, é comum pensar em alguém que pesquisa sobre como “cuidar de crianças”, como se as ciências da educação se preocupassem exclusivamente com uma espécie de treinamento de educadores para a práxis pedagógica. Provavelmente muitos de nós já se sentiu incomodado com esse reducionismo. A Pedagogia precisa tomar para si a investigação do fenômeno educacional, não somente alguns de seus fragmentos. Essa é mais uma das razões que leva pesquisadores da área da educação como Charlot (2006, p. 8) a defender um modelo epistêmico próprio para a educação.

Ainda para além das dificuldades macros ligadas a um contexto mais geral e social, há outras dificuldades intrínsecas ao campo de atuação do profissional da educação. Um primeiro, como já sinalizamos acima, está no fato dos (1) programas de pesquisa em educação serem permeadas por investigadores de outras áreas de formação específica. Assim, “As ciências da Educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não têm existência epistemológica específica” (CHARLOT, 2006, p. 8). Como a pesquisa tem um de seus pilares no processo de constituição e formação do investigador, a dificuldade está em não ter transitado pelas discussões e investigações que dizem respeito especificamente a educação⁶.

⁶ É preciso dizer que o contrário também é válido. De certo modo, a Pedagogia, circula em outras áreas de saber e pretende orientar os processos formativos a partir de uma concepção reduzida de pedagogia. Isso traz sério problema e conflitos epistemológicos para a própria Pedagogia, que se vê rejeitada e relativizada pela

Um segundo fator, conectado ao primeiro, (2) está no fato de, sendo a educação permeada por várias áreas de conhecimento, a pesquisa tender a ser vista sob um outro prisma que não é especificamente da educação. São filósofos, sociólogos entre outros que dirigem seu olhar investigativo para a educação. Geralmente são primeiro filósofos ou sociólogos e depois se ocupam da educação. Ora, o resultado disso segundo Charlot, é que a educação se apresenta como “uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas” diversas, constituindo-se como, “uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos” (2006, p. 9).

Isso nos leva a um terceiro fator (3), que consiste na defesa no espaço acadêmico, de uma “ciência da educação” como viemos empregando neste ensaio⁷, e pensar a educação e a sua investigação a partir de uma especificidade epistemológica mais forte. Além das condições para pensar uma epistemologia forte em educação, que a Pedagogia assuma para si a tarefa de pensar o fenômeno educacional legada historicamente a outras áreas de saber.

Isso, porém, não significa negar as contribuições das outras áreas de saber, nem o seu isolamento. Mas significa que a Pedagogia tome uma posição ativa. É assumir o caminho em que as contribuições de outras áreas de saber contribuam para a investigação na educação a partir de um capo epistêmico próprio. É pensar a educação, considerando que ela não se reduz a instrução, que é um fenômeno que é condição do humano, e, portanto, é um fenômeno primordial, essencial e intrínseco a evolução cultural da vida humana. Ou seja, reconhecer que não há história humana sem educação das novas gerações (BOTTER, 2012).

Isso demonstra que as dificuldades inerentes a um campo de pesquisa em educação possuem fatores intrínsecos e extrínsecos, que

incompatibilidade do que propõem e do que se espera em outras áreas de conhecimento.

7 Para ilustrar essa concepção, vale dizer que é preciso em certas situações focar o que se pretende discutir. Herbart dirige essa crítica a Pestalozzi, por sua grande quantidade de termos e conceitos, o que dificulta a compreensão de sua proposta. Em relação a proposta de Pestalozzi, afirma Herbart que “Ela [a problemática] se apresenta a mente do pesquisador com toda espécie de termos e princípios, que este nunca os expressa com clareza” (*Sie hängt in Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er nie deutlich ausspricht*) (HOFMANN; EBERT, 1976, p. 393).

tem razões sociais, históricas, epistêmicas entre outras. Constatção essa que tem implicações e se estende para muito além do que possa parecer. Sua dificuldade, que se caracteriza como relativismo, como falta de consideração com a própria educação, pode ser desastrosa na definição de políticas públicas, tecnológicas e científicas para a educação de modo geral.

A FRAQUEZA DO CAMPO EPISTÊMICO DA EDUCAÇÃO...

Dentre as diversas abordagens⁸ e tendências de investigação presentes na educação, trataremos das dificuldades em relação as pesquisas empíricas, etnográficas e bibliográficas. Quando está ligada a categoria do cotidiano (empíria), um dos problemas que se coloca é a densidade dos dados (modos de observar, coletar, registrar, relatar, compreender), que dependem diretamente da experiência e conhecimento do pesquisador sobre a área.

Já em relação à pesquisa de perspectiva etnográfica as dificuldades ligam-se ao desconhecimento desta abordagem, falta de clareza teórica e a complexidade própria deste método. Neste tipo de pesquisa, há a necessidade de um esforço interpretativo dos fenômenos por parte do pesquisador, evitando, porém, buscar predefinição de valores, princípios e crenças a partir de suas pretensões. Ou seja, é problemático o fato do pesquisador desenvolver a pesquisa com hipótese pré-formuladas. Isso significa que para essa abordagem metodológica, é necessária uma formação que confira perspicácia intelectual ao investigador.

Em relação à pesquisa de viés bibliográfico, o problema que se apresenta, para além da metodologia, está na restrição da experiência

⁸ Gatti (2006) identifica quatro tendências da pesquisa educacional: a *ciência de procedimentos* com o domínio da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, que busca definir práticas a partir de teorias prévias, não estando diretamente ligado a educação, mas a áreas paralelas; A perspectiva *lógico-cognitivista*, que teoriza sobre o ensino das disciplinas, com duas perspectivas, ao que tudo indica, das áreas “duras”, que pensam o ensino das mesmas sem uma preocupação maior com sua aplicabilidade social ou o ensino em contexto escolar, e as áreas propriamente escolares que se ocupa mais com transmissão de saberes; a pesquisa com *foco no sujeito* que aprende que visa os processos de aprendizagem das crianças e jovens, como abordagem cognitivista, de referência piagetiana; e as “*praxiológica*” com seu foco voltado a ação, da produção de instrumentos para a ação propriamente dita da educação em contextos complexos.

formativa do pesquisador. Torna-se importante que o pesquisador transite por leituras em outros campos de investigação por exemplo. A leitura de diferentes áreas se põem como condição para a mesma. Há sempre o risco de recair em uma *endogenia*, ou seja, uma busca “intradisciplinar” para a definição termos.

Isso tudo nos remete novamente a preocupação com a formação teórico-epistemológica do pesquisador em educação. As diversas abordagens e as lacunas apontadas na pesquisa educacional e apresentadas acima, justificam o esforço em trazer para uma ciência da educação a responsabilidade de investigar o fenômeno investigativo.

Se tratando da pesquisa educacional, fica evidente a dificuldades implícitas no problema da formação teórico-epistemológica dos pesquisadores. É preciso considerar que a pesquisa qualitativa não parte de hipóteses fechadas, que apontam *a priori* o resultado, o que significa que a formação do pesquisador é fundamental à medida que necessita da habilidade teórica que antecede a própria investigação (como veremos mais adiante com fundamentação em Popper), para quando imerso no contexto da pesquisa, reconheça os saberes, reconstrua questões e variáveis, e desenvolva com propriedade sua investigação.

A necessidade de uma constituição formativa teórico-epistemológica do pesquisador, se apresenta como forte condicionante, por exemplo, em estratégias de investigação da observação participante e da entrevista em profundidade. No caso a entrevista em profundidade por exemplo, por ser uma abordagem aberta, não estruturada, não-diretiva, carece da capacidade e a perspicácia para o controle da investigação por seu caráter extremamente dinâmica. Pela grande flexibilidade de respostas em uma pesquisa qualitativa, o sucesso da pesquisa depende do investigador, que acaba se tornando o instrumento central da investigação.

OS ENTRAVES DOS DISCURSOS DE UMA PSEUEDUCAÇÃO...

Segundo Charlot (2006), uma das questões que dificulta a pesquisa em educação são os discursos presentes nos espaços de formação e atuação dos educadores. Muitos destes discursos desconstroem ou desestimulam a formação mais qualificada das

peessoas que se ocupam com o fenômeno educacional. (1) Um primeiro discurso é o que nega o interesse ou a cientificidade da educação. (a) Dentro deste discurso, temos o *discurso espontâneo*, utilizado por educadores que pensam que sabem por terem alguma experiência com a educação de seus próprios filhos por exemplo. Esquecem que “Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados” (CHARLOT, 2006, p. 10). A pesquisa não se dá de modo espontâneo, precisa seguir métodos, regras.

Pertencente ainda a esse primeiro tipo de discurso, o (b) *discurso do prático*, muito conhecido na área da educação, opõem prática e teoria, afirmando que a prática apresenta resultados e o teórico só pode especular. Isso é caracterizado por Charlot como uma pseudoposição. Mais adequado seria neste caso, reconhecer que a teoria tem interpelações com a prática e vice-versa. Neste discurso afirma-se que o teórico não tem noção das condições e da realidade do chão da sala de aula. Defende Charlot que o professor precisa de qualidade formativa e não tão somente de uma espécie de santidade ou militância.

Ainda pertencendo ao primeiro tipo de discurso está o (c) *discurso dos antipedagogos*, que defendem que não há a necessidade de um saber pedagógico, bastando apresentar o conhecimento e pronto. Acusam a Pedagogia de afastar a juventude do esforço e do saber e seu efeito é bastante elitista. O equívoco neste discurso está em pensar que simplesmente apresentar o saber põem a inteligência em movimento, não reconhecendo assim um dos maiores problemas pedagógicos - a *mobilização* intelectual do aluno. O primeiro discurso, portanto, nega a cientificidade da ação pedagógica e a necessidade da teoria para a prática pedagógica.

Um segundo tipo de discurso que perpassa a educação é o (2) *discurso pedagógico* que confunde educação com ciências da educação. Há várias teorias pedagógicas, inspiradas em um conjunto de pressupostos filosóficos e em diversas práticas. Mas o que perpassa todas elas são princípios que se ligam aos fins da existência humana. Assim, a Pedagogia essencialmente seria segundo Charlot (2006, p. 12), a conexão dos diversos discursos e não os diversos modelos pedagógicos dela decorrentes.

Em um terceiro grupo estão os (3) discursos políticos sobre a educação. O discurso militante, por exemplo, pretende explicar o micro pelo macro e vice-versa. Esse tipo de discurso se pautam em fundamentos como os da sociologia da reprodução, que entre outras coisas afirma que os problemas da educação se ligam a ascensão do neoliberalismo, mercantilização da educação e o processo de globalização. A violência na escola estaria ligada a pobreza por exemplo (A violência implica na educação segundo Charlot, mas não é regra geral estar ligada a pobreza, pois há escolas em locais pobres com bons resultados). Tudo isso não pretende desconsiderar as contribuições destes discursos, porém, um campo de investigação se constrói com “apostas epistemológicas” afirma Charlot (2006).

CONTRIBUIÇÕES DO RACIONALISMO CRÍTICO DE POPPER...

Mostramos em nossa argumentação a dificuldade de estabelecer um campo epistêmico forte para a educação, o que se liga as dificuldades da investigação de qualidade, e que por sua vez, está relacionada a dificuldade de compreender o papel da investigação da educação, e que de alguma forma deságua no problema da formação teórico-epistemológica do pesquisador em educação.

A partir disso, pensamos ser oportuno recorrer ao argumento de Karl Popper (2008) e sua obra *Conjecturas e refutações*, para mostrar que a ciência possui sempre a antecipação epistemológica-teórica em sua mobilização. Nesta obra, Popper apresenta uma das questões centrais para se pensar a investigação e produção de saberes científicos. Popper questiona sobre "quando pode uma teoria ser classificada como científica?" ou se "Existe um critério para classificar uma teoria como científica?"(p. 63). Para o autor, a observação e experimentação em si não conferem ou alcançam por si só o status de científico.

Para Popper em primeiro lugar, “o critério que define o status científico de uma teoria é sua capacidade de ser refutada ou testada” (Ibid, p. 66). É o que conhecemos por *teoria da refutabilidade*, e pela qual Popper entende ser possível delimitar o campo científico. Afirma que "O critério da 'refutabilidade' é a solução para o problema de demarcação, pois afirma que para serem classificadas como científicas, as assertivas ou sistemas de assertivas devem ser capazes

de entrar em conflito com observações possíveis ou concebíveis". (Ibid, p. 68).

Mas o que nos interessa nas considerações de Popper e que nos auxiliam a entender a necessidade de uma formação teórico-epistemológica do pesquisador, é o fato de Popper defender que há sempre uma hipótese que antecede a observação e a pesquisa em si. No caso do ovo e da galinha, o ovo é anterior. Se esse argumento for feito em regresso, voltaremos a teorias e mitos, cada vez mais primitivos, chegando finalmente a "expectativas inconscientes e inatas" (Ibid, p. 77).

Segundo Popper, defender "ideias inatas " é algo absurdo. Porém, não é absurdo defender que os organismos possuem uma antecipação de "reações ou respostas inatas", que se antecedem aos acontecimentos. Encontramos uma argumentação semelhante em MEAD(1973), quando este apresenta a tese da passagem da interação por gestos para a interação simbólica⁹. O que queremos mostrar com Popper, é que os saberes são incorporados pela cultura humana e que por sua vez, são internalizados pelos seus membros. Em outras palavras, há sempre uma teoria que orienta o pesquisador e que antecede um projeto de pesquisa¹⁰.

Isso mostra de certo modo, que ao observar, há uma expectativa, no caso do pesquisador, um saber ou uma teoria. Vale salientar ainda, que a ciência surge com os mitos e a crítica aos mesmos, portanto, não da observação e da invenção dos mesmos¹¹. Assim, de acordo com Popper, e com base nas afirmações de Charlot (2006, p. 17), as ciências progredem a partir de seus pontos de partida ou terias que as antecedem. A pesquisa sempre é antecipada por uma base teórica-epistemológica, no caso da pesquisa qualitativa, está na constituição formativa do pesquisador. O que precisamos na pesquisa educacional é que esta tenha uma base epistemológica e teórica forte e

⁹ Habermas(2012) discute essa concepção de Mead em TAC.

¹⁰ Popper ao sinalizar para as expectativas inerentes aos sujeitos quando nascem por exemplo, no caso do bebê, de que será amamentado, chama atenção para um "conhecimento", não válido *apriori*, mas "psicologicamente ou geneticamente apriorístico" (POPPER, 2008, p. 77), e portanto, é anterior a observação.

¹¹ Popper sugere que se adote a teoria mais apta, e elimine as menos aptas. Aptidão aqui entendida como credibilidade ou legitimidade. É o que Popper denomina de justificação racional.

pesquisadores bem formados, pois esta base será sua antecipação investigativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Segundo Esteban (2008), é extremamente importante que a pesquisa social, de modo mais específico, a pesquisa educacional, tenha uma boa fundamentação epistemológico-teórica e que os pesquisadores possuam um domínio profundo de conhecimento sobre os fundamentos epistemológicos e teóricos da pesquisa. Ora, é de fundamental importância a base epistemológica, que muitos pensadores desatentam e sequer observam. Da mesma forma, ressalta a importância de familiarização e aprofundamento com a discussão epistemológica, e principalmente, em deter-se na reflexão sobre procedimentos científicos. Assim, a constatação é da necessidade de compreensão e aproximação com epistemologia e com as perspectivas teóricas na pesquisa qualitativa em educação (ESTEBAN, 2010).

Por fim, é preciso reconhecer que a pesquisa no meio educacional em muitas situações abriu mão da preocupação com a validade do conhecimento, descuidando da qualidade do conhecimento educacional. Isso se liga a fraqueza da base epistemológica no campo educacional acarretando segundo Gatti, em um problema “densidade conceitual” (2006, p. 24). Ou seja, a falta de densidade teórica é a incapacidade de conceber problemas de investigação, da sua explanação, organização e desenvolvimento de modo geral. Esta falta de densidade também está associada a carência de domínio conceitual por parte dos pesquisadores e a incapacidade no trato dos dados e de desenvolver a argumentação e a interlocução com seus pares.

REFERÊNCIAS

BOTTER, Barbara. A pedagogia antes da pedagogia. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo (Org.). . **Filosofia e Educação: aproximações e convergência**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. 9788565531016.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 31, p. 7–18, 2006.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Caderno de Pesquisa** v. 44, n. 154, p. 1028–1051, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142820>>.

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. .

FLICKINGER, Hans-georg. A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea. **Espaço Pedagógico** v. 21, n. 1, p. 11–22, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP** v. 28, n. 1, p. 13–34, 2006.

GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço Pedagógico** v. 21, n. 1, p. 23–40, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. II v. 978-85-7827-461-0.

HOFMANN, Franz; EBERT, Berthold. **Johann Friedrich Herbart: ausgewählte Schriften zur Pädagogik**. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1976.

MEAD, Georg Herbert. **Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Paidós, 1973.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UNB, 2008. 63-94 p.

DA ÉTICA DO DISCURSO À ÉTICA DA RAZÃO CORDIAL: DUAS AMPLIAÇÕES DA ÉTICA KANTIANA¹

Francisco Valente Fumo²
Armindo Armando Nhanombe³

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos demonstrar que Habermas e Cortina ampliaram, cada um ao seu modo, a ética kantiana, tendo como substracto o vínculo comunicativo. Habermas amplia a razão monológica de Kant apenas pela razão comunicativa procedimental; e Adela Cortina, passando pela Ética do Discurso (razão comunicativa procedimental), como o melhor modelo da ética mínima, propõe uma ética que tem como base a compaixão e os sentimentos, uma ética do coração. A razão é, que a Ética do Discurso é um óptimo fundamento para a ética cívica de uma sociedade moralmente pluralista, mas, sempre que não se contente com a sua dimensão procedimental, senão que deixe falar a dimensão cordial.

A Ética do Discurso de Habermas e a Ética da Razão Cordial de Cortina procedem da ética formalista, deontológica, universalista e

¹ Parte do conteúdo deste artigo foi apresentado por Francisco Valente Fumo como dissertação para obtenção do grau académico de Mestre em Educação/Ensino de Filosofia na Universidade Pedagógica de Maputo no ano 2014.

² Doutorando em Migrações Internacionais e Cooperação ao Desenvolvimento (IUEM – Universidad Pontificia Comillas), Mestre em Desenvolvimento Social (Universidad Católica San Antonio de Murcia), Mestre em Teología Moral y Pastoral (Universidad Pontificia Comillas), Mestre em Bioética (Universidad Pontificia Comillas), Mestre em Educação/Ensino de Filosofia (Universidade Pedagógica de Maputo), Licenciado em Filosofia (Universidade São Tomás de Moçambique) e Licenciado em Sagrada Teologia (Pontificia Universidad Urbaniana).

³ Licenciado em Filosofia pela Universidade de São Tomás de Aquino de Moçambique, Bacharel em Teologia pela Universidade Urbaniana de Roma. Mestre em Filosofia de Educação Pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Doutorando em Ética Aplicada pela Universidade de São Tomás de Aquino de Moçambique. Licenciado de Direito Canónico pela Universidade Católica de Lisboa. Mestre e Doutorando em Direito e Segurança pela Universidade Nova de Lisboa. Investigador de CEDIS da Universidade Nova de Lisboa.

mínima de Kant. As diferenças estão no método filosófico empregue e, em consequência, do tipo de fundamentação a que chegam. Estes constituem os aspectos que apresentaremos em seguida.

A Ética do Discurso ou comunicativa é um fenómeno especificamente alemão, do fim dos anos 60 e dos anos 70. Ela constitui o que nós, no contexto desta dissertação, concebemos como primeira ampliação da ética kantiana. Habermas defende uma ética cognitivista, universalista e deontológica; na qual questões morais devem ser decididas através de um consenso, na medida em que os princípios morais não têm conteúdos, mas sim através da participação nos discursos públicos, cria-se a possibilidade de avaliação dos conteúdos morais provenientes do mundo da vida.

Adela Cortina, nas suas investigações na Universidade de Munich, entrou em contacto com racionalismo crítico, o pragmatismo e a ética marxista e, mais concretamente, com a filosofia de Jurgen Habermas e Karl-Otto Apel. Ela tomou o conceito de Ética do Discurso, para fazê-lo centro das suas próprias teorias. Ela é a responsável pela disseminação da Ética do Discurso no mundo hispânico; no entanto, ela não só a tornou conhecida, como também a ampliou para uma ética cordial.

Por isso, uma comparação entre a Ética do Discurso e a Ética da Razão Cordial é importante, já que as duas têm em vista a dar uma resposta à maneira como as sociedades pluralistas podem conviver de forma harmoniosa.

Entretanto, Cortina descobre na Ética do Discurso algumas lacunas; pois na visão da autora, aquela ética não explora o vínculo comunicativo na sua globalidade. Desta feita, Adela Cortina faz uma segunda ampliação da ética kantiana, tendo como base a Ética do Discurso. Sendo que:

“A degradação da sociedade, dos costumes, do indivíduo contemporâneo da época do consumo de massa”,⁴ o relativismo universal, a decadência dos valores, o hedonismo sem limites, o pluralismo a que estão sujeitas várias sociedades postulam uma urgência na reflexão ética. No entanto, este mundo está marcado pelas morais religiosas, em que a fundamentação da norma moral é transcendente, dependente da fé e de morais tradicionais, onde o

⁴ LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. São Paulo, Editora Morale, 2005.

conceito do bem não é compreendido numa perspectiva verdadeiramente universal, a partir da perspectiva de todos os seres humanos. Por isso, recorreremos a Habermas e Adela Cortina para fundamentar uma moral universal, considerando que os dois partem da moral kantiana, defendemos que eles fazem ampliações a ética de Kant.

O presente trabalho tem o seguinte problema de pesquisa: em que medida é possível a fundamentação de uma ética universal nas sociedades pluralistas nos tempos pós-modernos?

As perspectivas que apresentamos, como possibilidade de fundamentação de uma ética universal nas sociedades pluralistas, são a de Habermas com a Ética do Discurso e a Ética da Razão Cordial de Adela Cortina. Habermas, para construir sua Ética do Discurso, parte duma razão comunicativa; Adela Cortina amplia o conceito de Ética do Discurso com a ética cordial, pois não basta a razão é necessária a compaixão. Ora, a razão e o coração são universais. É a segunda ampliação da ética kantiana.

O nosso objetivo é fazer uma análise comparativa entre a Ética do Discurso (ética da razão comunicativa) de Jurgen Habermas e da *ethica cordis* (ética da razão cordial) de Adela Cortina. A razão comunicativa e a razão cordial situam-se no contexto da ampliação da razão monológica kantiana, por um lado. Por outro, os dois modelos éticos encontram a sua fundamentação no descobrimento ético da intersubjectividade, exploram de modo particular o vínculo comunicativo como portador duma dimensão ética. Os dois defendem que, nas sociedades pluralistas, a acção comunicativa é importante na busca do agir moral, visto que o vínculo comunicativo expressa o reconhecimento recíproco. No entanto, Adela Cortina acha que este vínculo carrega consigo, também, sentimentos sociais, a capacidade de estimar valores e a compaixão, por isso é necessário ir além da razão argumentativa, é necessária uma razão cordial.

Consideramos que esta vertente comunicativa, dialógica, presente nas duas visões éticas, pode servir de base para a construção de uma ética universal, na linha de Kant, própria para as sociedades pluralistas, como é a moçambicana. Depois de apresentar e comparar os autores, demonstraremos como as duas éticas constituem duas ampliações da ética kantiana e a contribuição para as sociedades multiculturais.

Habermas, influenciado pela guinada linguística do séc. XIX, descobre que, nas sociedades multiculturais, a comunicação é o lugar existencial de busca de convivência, reconhecimento e entendimento. Habermas, fazendo um comentário à proposta de Tugendhat sobre uma moral pós-convencional cognitiva, defende que:

nas sociedades modernas as normas morais têm de se separar dos conteúdos concretos das orientações para a vida ética que emerge agora no plural; elas encontram o seu fundamento numa identidade social tornada abstracta, apenas circunscrita ainda pelo estatuto de pertença a uma comunidade.⁵

Adela Cortina, observando a sociedade espanhola, é a favor da criação de uma Ética da Razão Cordial que não envolve apenas os princípios éticos de convivência, próprios das éticas mínimas, mas apela à compaixão. Num contexto de visões e concepções diferentes sobre o bem, nas sociedades multiculturais, a questão que se coloca é “saber como uma sociedade democrática estável e justa, composta por cidadãos livres e iguais, mas profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas, incompatíveis entre si, pode existir de maneira durável”⁶.

Adela Cortina⁷ recorda-nos que neste contexto não podemos tomar como ponto de partida nenhuma moral concreta de vida boa, nem religiosa, nem secular, porque torna-se impossível superar o monismo.

Para procedermos a uma análise comparativa entre a Ética do Discurso e a Ética da Razão Cordial, dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos a Ética do Discurso em Habermas. Habermas propõe a Ética do Discurso como um processo de interacção em busca da eticidade, querendo com isso dizer que as normas morais procedentes do mundo da vida, carecem da aprovação dialógica no contexto de um grupo ou comunidade.

A teoria de Habermas constitui tentativa de fortalecer o universo moral das sociedades da razão instrumental e tecnológica por meio do discurso, da acção comunicativa, que conservaria a ética, construindo

⁵ HABERMAS, J. **Comentários à Ética do Discurso**. Trans. Gilda Lopes Encarnação, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

⁶ RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo, Ática, 2000.

⁷ CORTINA, A. **Ética de la Razón Cordial, Educar en la Cuidadania en el siglo XXI**. Oviedo Espanha Ediciones Nobel, 2007.

racionalmente tudo o que foi destruído pela racionalidade instrumental. Posto que coloca no centro as duas questões fundamentais da moralidade, a justiça e a solidariedade.

Ao recorrer a acção comunicativa, baseando-se nas investigações sobre o desenvolvimento do juízo moral, feitas por Kohlberg⁸, Habermas defende que o entendimento, entre os participantes numa argumentação, deriva da aprovação racionalmente motivada, que obedece o princípio da universalidade. Assim, a Ética do Discurso é por essência ética dos procedimentos, pois aponta apenas para os modos de aprovação de uma norma dentro de uma comunidade de falantes.

Na segunda parte do texto, demonstramos que esta posição que afirma que toda a humanidade está ligada por um vínculo comunicativo é defendida também por Adela Cortina, que compartilha com Habermas a Ética do Discurso, identificando esta com a ética cívica. Adela Cortina, não negando o caminho da ética procedimental, propõe que devemos actualizar os seus delineamentos numa ética que não é já só da razão procedimental, senão da razão humana íntegra, a razão cordial.⁹

Já a terceira abordagem, destina-se a comparar as duas perspectivas éticas, a Ética do Discurso e a Ética da Razão Cordial. Num primeiro momento, sublinhamos as semelhanças existentes, cientes de que os dois autores, Habermas e Cortina, partem do vínculo comunicativo. A similitude revela-se como primeira ampliação kantiana. A segunda ampliação ocorre quando Adela Cortina distancia-se da Ética do Discurso, e introduz a dimensão cordial para superar o procedimentalismo de Habermas.

A metodologia, que seguimos neste trabalho, é fundamentalmente de pesquisa bibliográfica, as obras que serviram-nos de referências básicas foram “*Consciência moral e agir comunicativo*” de Habermas e “*Ética de le razón cordial, educar en la Cuidadania en el siglo XXI*” de Adela Cortina.

Além da interpretação e dissertação, foi necessária uma metodologia correlacional, onde estabelecemos a relação em três níveis, entre Habermas e Adela Cortina, e, entre estes dois e Kant.

⁹ CORTINA, A. *Ética de le Razón Cordial, Educar en la Cuidadania en el siglo XXI*. Oviedo Espanha Ediciones Nobel, 2007.

A ÉTICA MÍNIMA COMO CONVERGÊNCIA ENTRE HABERMAS E ADELA CORTINA: A PRIMEIRA AMPLIAÇÃO DA ÉTICA KANTIANA

Como ponto de partida, entendamos que Adela Cortina¹⁰, defendeu com Kant, que o dever torna-se o tema central da ética. Esta ética é considerada formalística pelo facto de a obrigatoriedade não residir no conteúdo da acção, mas na vontade racional. Esta é, para Kant, a única forma de se conseguir a intersubjectividade exigida pela obrigatoriedade moral, pois está relacionada com todas as outras vontades; e aqui está também a exigência da universalidade que se exprime na formulação do imperativo categórico: “Age apenas de acordo com a máxima que possas querer que se transforme, ao mesmo tempo, em lei universal”,¹¹ isto é, o sujeito, na sua individualidade, deve dedicar-se apenas a acções universalizáveis.

Kant procurou mostrar que a razão é uma faculdade prática na medida que é o único instrumento capaz de mover a vontade e mostrar ao ser humano o *que deve fazer*, isto é, o agir moral. A partir desta pergunta, Kant reflectiu sobre o alcance da razão e a fonte da obrigatoriedade moral, ao que concluiu que a razão é a única faculdade capaz de captar todo o princípio *a priori*, originalidade e orientação de toda a acção, de modo que, só a vontade racional pode determinar aquilo a que o homem se deva dedicar inteira e unicamente. Ela determina a acção necessariamente por si mesma, sem referência aos fins ou propósitos¹².

A tese principal desta subsecção é que a Ética do Discurso introduzindo o vínculo comunicativo como aquele que une a espécie humana, transforma a razão monológica kantiana em razão comunicativa, que é o fundamento da Ética do Discurso; assim, podemos dizer que Habermas reelabora e reconstrói a ética kantiana, criticando alguns dos seus pressupostos, renunciando sobretudo ao seu aspecto monológico. Deste modo, Habermas interpreta processual, dialógica e comunicativamente o imperativo categórico. Vale dizer que Habermas, recorrendo à filosofia da linguagem, desloca

¹⁰ CORTINA, A. (Org.). **10 Palavras Chaves em Ética**. Gráfica de Coimbra, 1997.

¹¹ KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trans. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, 1995.

¹² CORTINA, A. (Org.). **10 Palavras Chaves em Ética**. Gráfica de Coimbra, 1997.

a referência ética da consciência moral solitária, reflexiva, para a comunidade dos sujeitos de diálogo¹³.

Esta razão comunicativa diz que o homem já não decide individualmente se deve seguir certas normas morais, mas, antes, entre num diálogo, e, conseqüentemente, numa comunidade de interlocutores afectada pelas normas decididas dialogicamente o que deve ser. Para compreendermos isto é necessário esboçarmos em linhas gerais o que é a ética kantiana.

Deste modo, é evidente que a Ética do Discurso é uma ampliação da Ética de Kant, porque vai mais além, tratando de superar os limites monológicos implícitos nela, e procurar mediante o diálogo, o intersubjectivamente justificável ou desempenhável, a fundamentação da universalidade das normas correctas, e a justificação que se dá às normas, é em todo caso transcendental, mas sempre mediante uma situação ideal do diálogo.

O método transcendental filosófico, presente na Ética do Discurso, pode aceder às entranhas da racionalidade humana e descobrir nelas que não existe apenas uma racionalidade estratégica, esta considera os demais interlocutores como meios para conseguir os próprios fins e procura tirar um proveito próprio no diálogo (CORTINA, 1994), existe também uma racionalidade comunicativa, que sustenta uma moral cívica dialógica.

Deste modo, com Habermas, descobrimos o carácter dialógico da razão humana, que para descobrir a correcção das normas morais precisa de entabular diálogo presidido por regras lógicas e por um princípio ético procedimental, que preconiza que uma norma só é válida se todos os interlocutores afectados por ela estão dispostos a dar o seu consentimento através de um diálogo, celebrado em condições de simetria.

O carácter monológico da razão prática kantiana é reformulado pela pragmática-discursiva da Ética do Discurso. Posto que Kant consubstancia a ideia de uma autonomia individual, que se submete a uma norma que ele (Kant) mesmo estabeleceu, considerando uma legislação interna.

¹³ HAMEL, M. R. De ética kantiana à ética habermasiana: implicações sociojurídicas da reconfiguração discursiva do imperativo categórico, **Revista Katál**, Florianópolis v. 14. n. 2, p. 164-171, Jul./dez, 2011.

Com Habermas, passamos do formalismo ético ao procedimentalismo que supõe o passo do monólogo ao diálogo. O sujeito já não chega de modo independente à descoberta de que normas são correctas, senão que a sua decisão passa do estabelecimento do diálogo com todos os sujeitos que serão afectados pela norma posta em questão. Assim, Habermas, demonstra o carácter dialógico da racionalidade humana. Esta ética é procedimental porque se preocupa em trazer à luz as condições que fazem do diálogo um discurso racional, que acha a verdade das proposições teóricas e a correcção das normas práticas.

De Kant que perguntava como eu devo agir, passamos para Habermas que pergunta como nós devemos agir, assim a ética passa, com Habermas, a ter como referência, não já o indivíduo autónomo, mas a colectividade de falantes. Para Kant, o homem precisa da lei moral para fazer a ligação entre a vontade e a razão, para a vontade não perfeitamente boa põe-se o dever. As acções são praticadas pelo dever. Este dever é imposto por uma máxima universal “age só segundo a máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”, que torna a acção moral num sentido universal. A este princípio objectivo, que é um mandamento para a razão chama-se imperativo categórico. Ele não é limitado por nenhuma condição, é um mandamento absoluto, por ser o princípio supremo da moralidade e por ser independente da experiência e fundar-se na razão pura, portanto, é *a priori*.

Na ética kantiana, a autonomia coloca-se ao nível do sujeito. Esta significa escolher de modo a que, as máximas de agir estejam incluídas no próprio querer, como lei universal. No entanto, esta autonomia está ao nível do sujeito monológico, que procura conformar a sua vontade com o dever interior universal, tal procedimento é modificado em Habermas (1989), pois às normas chega-se por uma interacção na qual os sujeitos afectados coordenam os seus planos de acção, o acordo alcançado em cada caso mediando-se pelo reconhecimento intersubjectivo das pretensões de validade. Por isso, o imperativo *a priori* de Kant, na Ética do Discurso, que permite estabelecer a lei moral, transforma-se no princípio de universalização: “só podem reclamar validade as normas que encontram (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes num discurso prático” (HABERMAS, 1989, p. 116).

As duas éticas possuem um carácter impessoal, este é dado na ética kantiana pelo imperativo categórico, enquanto na ética de Habermas é dado pelo princípio da universalidade. O carácter linguístico estabelece a demarcação, pois enquanto na ética de Kant o sujeito orienta a sua acção pelo dever contido no imperativo categórico, Habermas advoga que falantes e ouvintes discursam, de forma argumentativa, entre eles os respectivos planos através dos processos de entendimento. Então, percebemos que a força já não está no imperativo, nas forças ilocutórias das acções de fala; a razão comunicativa é possibilidade da acção porque possui um conteúdo normativo (1989a).

A Ética do Discurso é procedimental, no sentido em que não oferece conteúdo normativo, mas, sim, coloca o discurso como critério para testar a validade das normas, sem oferecer ou não oferecendo modelos para a acção. Daí que Hamel, no seu artigo “*Da ética kantiana à ética habermasiana: implicações sociojurídicas da reconfiguração discursiva do imperativo categórico*”, distinguiu a razão prática da razão comunicativa deste modo:

a razão prática parte de uma orientação para o agir (imperativo categórico, princípio supremo da moralidade), ao passo que na razão comunicativa, o agir é orientado pelo entendimento, não oferecendo modelos para a acção, pois possui a linguagem como condição possibilitadora (HABERMAS, 2011, p. 168).

Distingue-se ainda a ética de Kant da Ética do Discurso, por esta última substituir a consciência (subjectividade) pela linguagem (intersubjectividade), fundamentando assim a ética pela linguagem.

Adela Cortina está enraizada na Ética do Discurso desenvolvida por Apel e Habermas, ela é a conhecida como transmissora da Ética do Discurso para o mundo hispânico. Toda a sua abordagem ética passa pela Ética do Discurso.

Adela Cortina distingue na sua abordagem as éticas mínimas das éticas máximas. A ética mínima, como já tivemos oportunidade de afirmar, é aquele conjunto de valores partilhado por uma sociedade pluralista. A catedrática de filosofia prática, Adela Cortina apresenta a Ética do Discurso como uma ética mínima. Visto que, para a filósofa, “*solo poseen fuerza legitimante las reglas y premisas comunicativas, que permiten distinguir un acuerdo o pacto, obtenido entre personas libres e*

iguales, frente a un consenso contingente o forzado” (CORTINA, 2006, p. 167-168).

A Ética Mínima, como Ética do Discurso, baseia-se na intersubjectividade. Esta permite uma articulação entre as éticas dos máximos para descobrir aquilo que é comum, o conjunto de valores e princípios partilháveis. Assim, compreendida a Ética Mínima é procedimental, pois indica a forma que os afectados devem seguir para decidir sobre as normas. Por isso, podemos dizer que Adela Cortina coincide com Habermas, ao considerar que *“la racionalidad del procedimiento ha de garantizar la validez de los resultados que se obtienen con él” (CORTINA, 2006, p. 177).*

Adela Cortina, depois do contacto com os iniciadores da Ética do Discurso, Apel e Habermas, retoma a Ética do Discurso nas suas formas elementares, embora depois apresente propostas de ampliação, como veremos na próxima subsecção, e, influência de modo particular os países da América Latina.

O ponto de partida de Cortina e de Habermas não é a consciência, como nas éticas kantianas, mas a linguagem. Assume o giro linguístico da filosofia e considera a linguagem na sua tríplice dimensão: - de signo, semântica e pragmática -, finalmente considera a dimensão pragmática desde uma situação ideal de diálogo. Para a decisão moral possa ser racional, argumentável, não dogmática, o único procedimento moralmente certo para alcançá-la será o diálogo, que deve culminar em um consenso entre os envolvidos.

Podemos perceber a convergência entre Habermas e Cortina, através desta concepção de Adela Cortina, onde se conjuga a ética deontológica e a teleológica, o diálogo é que franqueia a distância entre a felicidade e o dever, como confirma a assertiva a seguir:

hoy en día el eje de la reflexión ética se ha desplazado nuevamente, en cuanto que no se reduce a la felicidad o al deber, sino que intenta conjugar ambos por medio del diálogo. Aunque el elemento vital de la moralidad sigue siendo la autonomía de la persona, tal autonomía no se entiende ya como ejercida por individuos aislados, sino como realizable a través de diálogos intersubjetivos, tendentes a dilucidar cuál sea nuestro bien, porque es errado concebir a los hombres como individuos capaces de acceder en solitario a la verdad y al bien (CORTINA, 2000, p. 23).

A Ética Mínima, cultivada por Adela Cortina, quando se identifica com a Ética do Discurso, é também cognitivista (racionalidade do âmbito prático), procura critérios universalistas, é deontológica

porque se abstrai das questões de vida boa, limita-se ao que é obrigado ou devido em termos de justiça das normas e formas de acção.

Brevemente, podemos dizer que Cortina sustenta com Apel e Habermas a racionalidade do âmbito prático, o carácter necessariamente universalista da ética, a diferenciação entre o justo e o bom, a representação de um procedimento legitimador das normas e a fundamentação das normas correntes mediante o diálogo (em sentido transcendental forte com Apel).

É evidente que na Ética do Discurso, a razão humana não é uma razão pura, dado que não é possível sustentar uma razão meramente objectiva, imparcial e desinteressada, como se fosse possível uma racionalidade alheia aos interesses humanos (CORTINA, 2001, p.63).

Adela Cortina (2001) é da opinião de que a razão humana se move a partir dos interesses pessoais e colectivos, bem como a partir das circunstâncias históricas, com as suas tradições, valores e costumes. Não existe razão desinteressada. Aristóteles já havia indicado, desde a Antiguidade, que a natureza humana é uma unidade entre inteligência e desejo, que só pode ser descrita como inteligência desejosa.

Por isso, Adela Cortina explorou de modo fecundo o vínculo comunicativo, deu atenção a alguns aspectos ignorados por Habermas e Apel, não se limitou-se à dimensão racional deste vínculo, assumiu que o coração é que pode falar melhor dos valores e das normas, revestiu a Ética Mínima de uma dimensão cordial, distanciando-se desse modo de Habermas. Cunhou uma nova racionalidade, a racionalidade cordial, que além da lógica, considera os sentimentos. Esta constituiu a divergência com Habermas e a segunda ampliação da Ética de Kant. Demonstrar isso é o móbil da próxima subsecção.

A ÉTICA CORDIAL – DIVERGÊNCIAS ENTRE JÜRGEN HABERMAS E ADELA CORTINA – SEGUNDA AMPLIAÇÃO DA ÉTICA KANTIANA

A segunda ampliação da Ética Kantiana ocorre com Adela Cortina, esta filósofa valenciana revela-se Kantiana. Ela manifestou essa identidade (a sua identificação) com Kant numa entrevista:

“Yo soy totalmente kantiana y en los últimos tiempos he trabajado con Apel en el ámbito de la ética del discurso. También es verdad que he tenido muy buena amistad con José Luis Aranguren. Pero, dentro de la línea filosófica yo soy más kantiana y partidaria de la ética del discurso que la línea de Aranguren” (Entrevista

conduzida por L. Hooft publicada no Suplemento do Diário La Capital de Mar del Plata, 11/03/2001).

No obstante a afirmação de ser kantiana, Adela Cortina não recebe de modo acríptico a ética kantiana, nem sem reformulações a Ética do Discurso. Ela segue uma deontologia, transcendental no sentido kantiano e dialógico na linha da Ética do Discurso, porém introduz a motivação humana nas dimensões da unidade, da compaixão ou cordialidade e aproxima-se do teleologismo aristotélico, por colocar a necessidade de cultivar o carácter e as virtudes por parte da pessoa humana. O Deontologismo legado por Kant é revitalizado pelo vínculo da compaixão.

Adela Cortina aceita, sem dúvida, o procedimentalismo dialógico que norteia a Ética do Discurso, mas também traz á luz os seus limites. A Ética da intersubjectividade deve ser conjugado à ética intrasubjectiva, com o diálogo que cada um de nós (é) somos. Ela dá esse passo considerando que no vínculo comunicativo existem elementos que escapam o procedimentalismo de Habermas e Apel. Por isso, ela confere à Ética do Discurso uma nova fisionomia que dá o nome de Ética da Razão Cordial.

un escenario que tiene también el lenguaje por lugar de descubrimiento, pero encuentra a través de él que el reconocimiento recíproco y cordial es el vínculo, la ligatio que genera una obligatio con las demás personas y consigo mismo; un reconocimiento que no es sólo lógico, sino también com-passivo (CORTINA, 2007, p. 51).

O risco que traz consigo a Ética do Discurso, no pensar de Adela Cortina, é dissolver o fenómeno moral, se, não é completada com a teoria dos direitos humanos, virtudes, compaixão e estima do sujeito ético. A Ética do Discurso, na versão habermasiana e apeliana, ao prescindir da bondade da intenção e desprezando o interesse até o qual se faz uma correcta norma, situa a ética e a moral num lugar precário, de pura exterioridade.

Deste modo, podemos dizer que na Ética Kantiana e do Discurso, descobre-se uma consciência moral e jurídica de uma determinada época, expressa já em consciência (Kant) ou em linguagem (Habermas). Fica evidente que a razão é histórica, pois é necessário um processo de amadurecimento na reflexão que depende do nível de consciência moral, política e jurídica alcançada. Portanto, quando se

inicia um discurso, deve-se ter em conta as circunstâncias sociais, históricas e culturais.

Para Adela Cortina, prescindir da dimensão valorativa e só apelar à dimensão racional do homem, é tirar o cerne da moralidade e não é suficiente para o indivíduo seguir um princípio. Ademais, assim, a ética, fica circunscrita ao mundo das ideias porque se ignora os motivos da acção, as virtudes. Então, na racionalidade comunicativa, deve-se enxertar a dimensão volitiva, a cordialidade (a *cordura*), é preciso o querer e a compaixão.

Por isso, podemos defender, com Victoria Camps¹⁴ (2010), que não há razão prática sem sentimentos. A ética não pode prescindir da parte afectiva ou emotiva do ser humano, porque uma das suas funções é ordenar e organizar o mundo da afectividade e emoções. A ética é uma inteligência emocional. Levar uma vida digna, conduzir-se bem na vida, saber discernir, significa não só ter um intelecto afeito à racionalidade, senão sentir emoções adequadas em cada caso.

Na vida em comum, nas sociedades pluralistas, é importante a capacidade de argumentar segundo as normas e o reconhecimento mútuo como interlocutores válidos, mas também é fundamental a capacidade de estimar valores e de compadecer-se. Só a estima dos valores e a compaixão revelam a injustiça com que os homens se tratam uns aos outros, e fazem sentir as necessidades asseguradas apenas pela gratuidade. Procedendo desta maneira, Cortina desenvolve a dimensão cordial da comunicação, fazendo com que a Ética do Discurso catapulte os limites da razão lógica, para a razão cordial que engloba sentimentos, compaixão e estima.

Assim, a filósofa valenciana assegura não podermos fundar a moral na pura razão, nenhum fim se imporá como obrigatório, enquanto apenas proposto pela razão.

Transparece, no pensamento da Professora Cortina, aquela visão de Bergson,

a inteligência é incapaz de apreender a essência da realidade, o fluxo vital. Só a intuição pode dar ao homem o absoluto; e a intuição é uma espécie de simpatia intelectual pela qual o homem se transporta ao interior de um objecto para coincidir com o que ele possui de único e por conseguinte de inexprimível (BERGSON apud SILVA in CARVALHO, 2004, p. 45).

¹⁴ Victoria Camps é filósofa espanhola, catedrática de Ética e Filosofia do Direito, Moral e Política da Universidade Autónoma de Barcelona.

A intuição, compreendida como espécie de simpatia equipara-se à compaixão. Deste modo, vemos que não basta, para a filósofa valenciana, apelar a uma ética do dever, é necessário irmos à ética das virtudes; aqui, a autora faz uma síntese fecunda entre o kantismo (ética do dever) e o aristotelismo (ética da virtude). O agir humano deve ser consoante o dever moral, considerando a intersubjectividade, mas deve ter como fim a formação do carácter e a busca da virtude.

Cortina afasta-se do puro procedimentalismo, pois o diálogo deve ter como referencial primordial os valores. A razão deste posicionamento da filósofa espanhola é que *“quien sepa mostrar de algo que es un valor positivo no necesita después intentar argumentar acerca de porqué hay que realizarlo: los valores llevan ya una fuerza dinamizadora, en virtud de la cual nos incitan a realizarlos”* (CORTINA, 2007, p. 143).

O ser humano além da dimensão racional, deverá ensinar-se a degustar os valores e a estimá-los. Uma ética de atitudes deve cultivar um conjunto de valores para incorporar um princípio ético, por isso, uma ética de virtudes e atitudes ocupa-se dos modos adequados para enfrentar a vida de acordo com princípios éticos. Daí que Adela Cortina amplia o fundamento da cidadania (ética mínima, na vertente dialógica de puros procedimentos) e desemboca na razão cordial, na qual a virtude da prudência é substituída pela virtude da cordialidade que integra por sua vez a inteligência, o sentimento e a coragem.

A Ética do Discurso, reformulada pela Professora Cortina, pode contar também não só com um procedimento, senão também com atitudes, disposições e virtudes, motivadas pela percepção de um valor, com um *ethos*, em suma universalizável. Assim, podemos integrar o teleologismo e deontologismo, pois a acção racional tende a um fim, este *télos* faz com que a acção seja maximamente valiosa por si mesma, e isso conduz ao deontologismo.

Adela Cortina explora os direitos humanos, já presentes na Ética do Discurso, na sua perspectiva a fundamentação dos mesmos deve ter em conta o âmbito ético e a sua promulgação nos códigos jurídicos vigentes. Os direitos humanos são um tipo de exigências cuja satisfação deve ser obrigada legalmente e portanto protegida pelos organismos correspondentes, e, o respeito por estes direitos humanos, é a condição de possibilidade para se poder falar de homens no verdadeiro sentido.

Enfatiza o carácter autónomo e autobiográfico do sujeito, sem deixar de reconhecer o sujeito interlocutor da Ética do Discurso. Portanto, diante da supremacia da consciência kantiana, da supremacia da racionalidade transcendental apeliana e da supremacia da pragmática universal habermasiana na moralidade do agir humano, ela introduz a cordialidade e leva a Ética do Discurso que ora estava presa à racionalidade formal até à racionalidade emotiva pelo facto de a dignidade do ser humano situar-se para além do determinável. Trata-se de uma conciliação entre a razão e a vontade que se traduz na humanização da racionalidade.

EM BUSCA DO RECONHECIMENTO INTERSUBJECTIVO NAS SOCIEDADES PLURALISTAS

Nesta subsecção, indicamos que contribuições as duas perspectivas éticas, a Ética do Discurso e a Ética da Razão Cordial, podem trazer às sociedades pluralistas.

Nas sociedades hodiernas, a par do relativismo moral, cresce a consciência moral relativa aos problemas como a violência, a discriminação, o aborto, a corrupção e os direitos das mulheres e menores em todas as culturas. Ademais, hoje, exige-se um novo comportamento das pessoas, não só em relação a outros seres humanos, mas em relação aos animais e à natureza (MACEDO *apud* CARVALHO, 2004).

O respeito, a responsabilidade e a integridade constituem anelo objectivo de todas as sociedades. É a partir desses valores comuns das sociedades pós-modernas que deve começar o discurso ético actual. Em Moçambique, com ocidentalização, mistura-se na vida das pessoas os valores pós-modernos e tradicionais, o que cria nos jovens uma crise de identidade e relativismo axiológico.

No contexto das sociedades actuais e a moçambicana, em particular, revela-se revitalizar a comunicação como o vínculo que une todas os membros e daí buscar intersubjectivamente as normas que podem reger a vida em sociedade. Isto é possível porque a humanidade está ligada por um vínculo, o comunicativo, que Habermas e Cortina trazem com a base para a constituição de uma ética universal.

Recorrer ao vínculo comunicativo permite fortalecer os laços fragmentados (recordemos que vivemos em sociedades líquidas, onde as relações são fragmentadas), e resgatar o reconhecimento intersubjectivo de todos os membros da sociedade, tendo em conta que são interlocutores válidos na busca da aprovação das normas procedentes do mundo e da vida, pelos interlocutores capazes de argumentar racionalmente.

Habermas e Cortina defendem a necessidade de uma ética universal que não exclui nenhuma visão sobre o bem, nem as morais religiosas que têm um fundamento transcendental, isso só é possível através de uma ética baseada na comunicação. Apesar desses valores universais, não podemos menosprezar a influência das religiões e da moral tradicional na vida das pessoas. Hoje, depois da quebra da unidade religiosa, é necessário, através do diálogo intersubjectivo, buscar os princípios e valores que permitem a convivência. Em Moçambique, é necessário um diálogo intersubjectivo que possa tornar possível a convivência entre as diversas religiões existentes, entre as pessoas que vieram das diferentes partes do mundo, com destaque para as crescentes comunidades asiáticas, africanas provenientes dos Grandes Lagos e os de origem nativa aqueles que podiam chamar de nativo. A sociedade moçambicana é hoje multicultural.

No entanto, este diálogo só é possível se cada grupo cultural e religioso não se fechar na sua concepção de “vida boa” ou “felicidade” (ética de máximos), mas sim abrir-se ao mundo partilhável de valores e princípios que formam uma moral cívica. Ademais, é preciso dar um passo em frente, não considerar os valores e princípios de modo puramente racional, mas chegar a uma dimensão cordial da razão humana.

CONCLUSÃO

O fio da meada do nosso trabalho foi a análise comparativa entre a Ética do Discurso Ética da Razão Cordial. A dissertação (quis demonstrar) demonstrou que as duas (ambas as) Éticas constituem duas ampliações da ética kantiana, e que sendo éticas universais podem contribuir para o reconhecimento e a valorização do “outro” nas sociedades modernas, marcadas pelo individualismo, pela cultura

do ter e pela fragmentação das relações humanas. Para nós, inspirando-nos em Habermas e Cortina, considerar o “outro” como interlocutor válido, é respeitar a sua dignidade, ter sempre em conta a igualdade e defender a sua liberdade.

A descoberta do vínculo comunicativo desautoriza qualquer pretensão de individualismo atomista, e vê o “outro” como uma lei para mim. Esta perspectiva de ser um legislador universal, onde as minhas acções entram numa ética universal, já estava presente em Kant. Porém, Habermas e Cortina vieram fortalecer os laços humanos pela razão comunicativa e pela compaixão.

A Ética do Discurso, na vertente de Jürgen Habermas, e, a Ética da Razão Cordial– *ethica cordis* –, desenvolvida por Adela Cortina, são duas éticas que, na nossa opinião, se complementam e constituem ampliações distintas à ética kantiana.

Para reconstruir o mundo partilhado destruído pela razão instrumental, própria da técnica e da ciência, Habermas convida-nos a superar a razão monológica da ética kantiana, em busca do mundo da vida, onde os sujeitos intervenientes aderem a um conjunto de valores recorrendo à argumentação.

A razão monológica é substituída por uma ética que se baseia na acção comunicativa. Esta última é compreendida como “situação em que os actores aceitam coordenar de modo interno seus planos e alcançar seus objectivos, unicamente, à condição de que há ou se alcance mediante negociação um acordo sobre a situação e as consequências que cabe esperar” (HABERMAS, 2008, p. 138).

As duas teorias éticas têm em vista (como objectivo) a superar o vazio moral criado pela razão instrumental. Habermas aponta para os procedimentos formais que visam a produzir um compromisso de um agir coordenado, ao passo que Cortina pensa que é necessário ir mais além, buscando uma ética que, além de apontar para uma razão procedimental, assenta no coração, uma *ethica cordis*.

Adela Cortina considera a Ética do Discurso como o modelo por excelência de uma ética cívica – conjunto dos princípios e valores que tornam possível a convivência. Por isso, a filósofa valenciana defende que a Ética do Discurso “pretende encarnar na sociedade os valores de liberdade, da justiça e da solidariedade por meio do diálogo como único procedimento capaz de respeitar tanto a individualidade das

peessoas como a sua dimensão solidária” (CORTINA; MARTÍNEZ, 1998, p. 15).

Habermas indicou, tendo como base a acção comunicativa, os procedimentos necessários para se chegar a esses valores dentro de uma sociedade pluralista. Entretanto, não saiu da pura racionalidade, como Kant. Por isso, com Cortina, acontece a segunda ampliação, ao inserir na dimensão cordial, a compaixão, as virtudes na ética kantiana. Aqui, a autora faz uma síntese fecunda entre o kantismo (ética do dever) e o aristotelismo (ética da virtude). O agir humano deve ser consoante o dever moral, considerando a intersubjectividade, mas depende da formação do carácter e da busca da virtude. O diálogo deve ter como referencial primordial os valores.

A Ética do Discurso e a Ética da Razão Cordial colocam desafios às sociedades em que vivemos; visto que defendem a buscar coordenada do agir social e moral. Neste sentido, à pessoa humana é sempre reconhecida e respeitada a sua dignidade a partir do vínculo comunicativo. Esses princípios exigem das sociedades pluralistas uma superação dos laços fragmentados, do individualismo, do consumismo que muitas vezes torna o outro instrumento para a consecução dos desejos pessoais.

Mas, Adela Cortina chama-nos atenção de que este caminho não pode ser trilhado apenas pelos procedimentos da pura racionalidade, o homem da pós-modernidade deve cultivar o seu carácter, vivendo segundo virtudes e compadecer-se sobretudo com a dor dos outros, estamos assim numa ética cordial, onde o coração e a razão agem juntos.

Ao resgatarem o vínculo comunicativo, os dois filósofos abrem espaço para repensarmos como o crescimento do mundo das redes de informação pode ser uma forma de a humanidade estar unida por uma ética universal, que permita uma convivência sem excepções.

REFERÊNCIAS

CAMPS, Victoria. **El gobierno de las emociones**. Barcelona, Herder, 2010.

CARVALHO, José Maurício de (Org.). **Problemas e teorias da ética contemporâneo**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

- CORTINA, A. **Ética de le Razón Cordial, Educar en la Cuidadania en el siglo XXI**. Oviedo (Espanha), Ediciones Nobel, 2007.
- CORTINA, A. **Ética sin moral**. 6 ed., Madrid, Tecnos, 2006.
- CORTINA, A. **Alianza y contrato: política, ética e religión**. Madrid, Trotta, 2001.
- CORTINA, A. **Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica**. 6ª ed, Madrid, Tecnos, 2000.
- CORTINA, A. **Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial**. Madrid, Trotta, 1994.
- CORTINA, A. (Org.). **10 Palavras Chaves em Ética**. Gráfica de Coimbra, 1997.
- CORTINA, A.; MARTINEZ, E. **Ética**. Madrid, Akal, 1998.
- CORTINA, A. **Ética cordial**. Entrevista conduzida por L. Hoofst publicada no Suplemento do Diário La Capital de Mar del Plata, 11/03/2001.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**, Trad. Manuel Jiménez Redondo, 6 ed., Madrid, Catedra, 2011.
- HABERMAS, J. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Madrid, Trotta, 2008.
- HABERMAS, J. **Comentários à Ética do Discurso**. Trad. Gilda Lopes Encarnação, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. De Almeida, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- HAMEL, Marcio Renan. **Da ética kantiana à ética habermasiana: implicações sociojurídicas da reconfiguração discursiva do imperativo categórico**, Florianópolis v. 14. n. 2, p. 164-171, Jul./dez, 2011.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, 1995.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. São Paulo, Editora Morale, 2005.
- RAWLS, John, **O liberalismo político**. São Paulo, Ática, 2000.

A ACÇÃO COMUNICATIVA E A RAZÃO CORDIAL: DOIS FUNDAMENTOS DA DIDÁCTICA DE FILOSOFIA NA HIPERMODERNIDADE MOÇAMBICANA

Francisco Valente Fumo¹

INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas, sociais, económicas, culturais e políticas, que estamos a viver no contexto da hipermodernidade, influenciam a vida interior e pessoal da pessoa humana. Ademais, as sociedades actuais apresentam-nos um mundo que nos escapa permanentemente. Por isso, uma das marcas desta época é o individualismo no qual os seres humanos somos obrigados a desenvolver activamente nossa própria identidade (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 177). Nas sociedades hodiernas, os indivíduos têm mais oportunidades de configurar sua própria vida, devido a que vivem uma vida más aberta e reflexiva. A biografia de cada pessoa é hoje uma bigrafia elegida com todas possíveis consequências. O individuo da era hipermoderna não se aferra a tradição, busca a autonomia, como capacidade de reflectir por si mesmo e autodeterminar-se (GIDDENS, 1995, p. 167).

Este fenómeno se desenvolve a partir do desprezo das instituições tradicionais como autoridade política, social e civil, e tudo o que pode ser conotado com uma moral heterónoma.

¹ Francisco Valente Fumo é Doutorando em Migrações Internacionais e Cooperação ao Desenvolvimento (Universidad Pontificia Comillas - Madrid), Mestre em Desenvolvimento Social (Universidad Católica San Antonio de Murcia - UCAM), Mestre em Teologia Moral e Pastoral (Universidad Pontificia Comillas - Madrid), Mestre em Bioética (Universidad Pontificia Comillas - Madrid), Mestre em Educação/Ensino de Filosofia (Universidade Pedagógica de Maputo – UPM), Licenciado em Filosofia (Universidade São Tomás de Moçambique – USTM) e Licenciado em Sagrada Teologia (Pontificia Università Urbaniana). É docente na USTM de História da Filosofia Medieval, Filosofia do Direito e Filosofia da Religião. No Instituto Superior Maria Mãe de África, lecciona as cadeiras de Ética Aplicada, Metafísica, Filosofia da Natureza (Cosmologia).

Na perspectiva de Lipovetsky e Charles, não é que as instituições tenham perdido seu sentido de ser, mas sim estão a ser reutilizadas a favor da soberania do sujeito (LIPOVETSKY; CHARLES, 2014, p.103). O indivíduo da hipermodernidade não só é autocrítico dos saberes tradicionais, se não que reactiva as crenças tradicionais através de uma hibridação do passado e da hipermodernidade. Constitui-se como um ser absoluto nas suas decisões. Não só se institucionaliza a moral individualista, mas se sacraliza também o indivíduo de modo que o homem se converte um ser que dita suas próprias normas (BECK, 2009, p. 104).

Em Moçambique, ultimamente, já se fala do vazio de sentido, como crise de identidade e crise ética. Castiano e Ngoenha (2011, p. 83) elucidaram o aspecto da crise de identidade de seguinte modo: *“em tudo o que pretendemos fazer, como o desenvolvimento, fazemo-lo à imagem e a semelhança do Ocidente como horizonte, como justificação, como legitimação”*.

Fazer tudo em função do Ocidente é negação da própria identidade de moçambicanos, como também é negar que o homem moçambicano seja um projecto que deve construir a sua essência. No sentido existencialista, o ser humano deve ser considerado como centro do seu próprio desenvolvimento, neste caso o desenvolvimento nunca será imitar o outro. Os moçambicanos deverão compreender que cada um é único e irrepetível e pelas escolhas pessoais, vai construindo a sua essência.

No campo da educação, em particular, com a difusão dos meios de comunicação social e electrónicos; com a criação de extensas redes sociais; com a emergência de uma sociedade multi-cultural, multi-etnica e multi-religiosa; com a massificação do acesso ao Ensino Superior, o pessimismo ocidental difunde-se por Moçambique. Confrontado com o desenvolvimento acelerado dos países europeus, americanos e asiáticos, o estudante moçambicano sente encanto pelo Ocidente e desencanto por Moçambique. Perdeu os sentidos de referência tradicionais, primeiro com a introdução de religiões estrangeiras, o cristianismo (uma religião de raiz hebraica-grega e latina) e o islamismo (uma religião de raiz árabe); e, depois, com a adopção de uma política importada desde as remotas terras do Império Soviético. Alterou a sua relação com a terra, com a comunidade, com o seu povo ou tribo. Identificou-se com um Estado

Moçambicano, criado artificialmente pela vontade humana, e, com uma língua oficial herdada de uma potência estrangeira e europeia.

A hipermodernidade em Moçambique se manifesta como crise ética. Na visão de Gonçalves (2011), esta deveu-se a negação da tradição para a construção de um futuro socialista e à reversão repentina do país ao capitalismo. Em outras palavras, os jovens, em particular, são confortados com passado revolucionário socialista e com a ilusão neoliberal, em que a realização do futuro melhor se mostra cada vez mais distante, por isso caíram no vazio de sentido, que se evidencia através do individualismo personalizado. Isso se pode ver nas atitudes de busca dos interesses individuais.

Este capítulo tem por objectivo analisar como a razão comunicativa de Habermas e a razão cordial de Adela Cortina podem fundamentar a Didáctica de Filosofia no contexto de um Moçambique da hipermodernidade. Para atingir este objectivo seguimos uma pesquisa qualitativa, baseada na recolha bibliográfica. O método correlacional, o qual seguimos, relaciona em primeiro lugar os dois autores e procura trazer à luz que métodos podem beneficiar a Didáctica de Filosofia, partindo da acção comunicativa e da razão cordial.

O capítulo se constitui de duas partes. Exploramos, em primeiro lugar, os conceitos de acção comunicativa e razão cordial; depois, passamos a indicar os possíveis métodos didácticos que podem ser consequências da acção comunicativa e da razão cordial e por fim indicaremos, em forma de conclusão, as possíveis perspectivas para uma didáctica de filosofia no contexto moçambicano.

AÇÃO COMUNICATIVA EM J. HABERMAS

É imprescindível compreendemos o contexto da elaboração do conceito de acção comunicativa no percurso intelectual de Habermas. No seu projecto intelectual da década dos 70, repensa o materialismo por meio de uma crítica da teoria da racionalização de Weber (SPECTER, 2013, p. 205).

Por isso, os principais aspectos da teoria acção comunicativa foram recolhidos já em 1968 em *Tecnologia e ciência como ideologia*. Neste ensaio, Habermas inventou as categorias de trabalho e interacção para resolver o problema que surgia da estrutura do

discurso sobre a tecnologia. Para reformular a racionalização de Weber, Habermas toma a distinção entre trabalho e interação; como também distingue a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa.

Enquanto a racionalidade instrumental defende uma acção orientada a fins concretos; no entanto, Habermas chega à racionalidade comunicativa e a distingue da racionalidade epistémica e da teleológica, uma vez que a comunicativa *“exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjectivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objectivo”* (HABERMAS, 2004a, p. 107).

A acção comunicativa, sendo uma interacção simbolicamente mediada, é uma crítica ao progresso científico-técnico, dado que este não oferecia uma distinção entre trabalho e interacção, tal fez com que *“perdessem a consciência do dualismo trabalho e interacção”* (SPECTER, 2013, p. 208).

Diferentemente do individualismo protagonizado pelo progresso tecnológico-científico, a acção comunicativa governa-se por normas consensuais vinculantes, que definem as recíprocas expectativas respeito a condutas e que devem ser entendidas e reconhecidas ao menos por dois sujeitos actantes.

A nova tecnologia, desenvolvida pela razão instrumental, na visão de Habermas, viola duas condições fundamentais da nossa existencial cultural. Destrói, por um lado, a linguagem na forma de individualização e socialização determinada pela comunicação na linguagem ordinária, e por outro lado, viola a manutenção da intersubjectividade da compreensão mútua, assim como a criação da comunicação sem dominação (SPECTER, 2013, p. 209).

Com a teoria da acção comunicativa, Habermas defende uma comunicação livre como fundamento normativo para a teoria social, onde a pragmática universal da língua é a pedra fundamental para o edifício da mesma teoria. Este conceito combate a ideologia como comunicação sistematicamente distorcida.

A acção comunicativa é ponto de chegada da crítica feita por Habermas à razão instrumental ou finalista na versão de Weber e Popper, que se atêm ao modelo dedutivo da justificação. Não

esqueçamos que a teoria da Acção comunicativa esboça-se na tentativa de ampliar o conceito de razão pela razão comunicativa, e um novo conceito de sociedade, que integrasse o sistema ao mundo vivido. Habermas defende, através da acção comunicativa, uma racionalidade abrangente,

a racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjectivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo objectivo (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Entramos agora com mais pormenores para o conceito da Acção Comunicativa. Para percebermos o mesmo, temos que partir do conceito de acção social. Com o propósito de demonstrar isso, Habermas exemplifica a acção social com “*a cooperação entre (ao menos) dois actores que coordenam as suas acções instrumentais para a execução de um plano de acção comum*” (HABERMAS, 2011, p. 476).

Desta afirmação, compreende-se porquê Habermas concebe a acção comunicativa como uma interacção social mediada pela linguagem. Pois, a linguagem é fonte de integração social. Sendo uma acção dirigida ao entendimento, através do agir comunicativo, os participantes definem de modo cooperativo os seus planos de acção, com vista ao entendimento.

É evidente, em Habermas, que o conceito de acção comunicativa recupera a razão como factor de entendimento e de equacionamento dos problemas do homem hipermoderno, mediados pela razão discursiva. Deste modo, o agir comunicativo não corresponde apenas às acções orientadas ao entendimento mútuo, como também percebe-se como produto dos processos de socialização resultantes do entendimento mútuo e consenso.

Assim, Habermas recupera a razão como factor de entendimento e de equacionamento dos dilemas do homem moderno, intermediário pela razão discursiva. Isto demonstra-se no conceito de acção social que é uma interacção consensual, na qual os participantes partilham uma tradição e a sua orientação é normativamente integrada de forma que da mesma definição da situação e não discordam relativamente às pretensões de validade que reciprocamente apresentam.

A este nível da nossa argumentação, fazemos uma distinção entre a acção estratégica e as acções comunicativas, visto que, para compreender o pensamento de Habermas sobre a passagem de uma racionalidade científica e tecnológica para racionalidade comunicativa é fundamental.

Muito antes de escrever um ensaio sobre a acção comunicativa, Habermas diferenciou a acção comunicativa da acção estratégica deste modo: *“A acção estratégica distingue-se das acções comunicativas que ocorrem sob tradições comuns, em virtude de a decisão entre possibilidades alternativas de escolha, poder e ter de tomar-se de forma fundamentalmente monológica, isto é, sem um entendimento ad hoc”* (HABERMAS, 1968, p. 22).

Na acção estratégica, o agente solitário pretende influenciar as acções dos outros, de acordo com seus interesses particulares não generalizáveis; enquanto o agir comunicativo é uma acção orientada para o entendimento, por isso os intervenientes mantêm uma atitude cooperativa. Pelo contrário, a acção estratégica, seja ela evidente ou latente (manipulação e comunicação distorcida), os agentes não buscam o entendimento nem reconhecem as bases universais de validade.

Na acção comunicativa, como Habermas defende, *“os participantes unem-se através da validade pretendida de suas acções de fala ou tomam em consideração as dissensões constatadas. Através das acções de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, os quais apontam para um reconhecimento intersubjectivo”* (HABERMAS, 1990, p. 72).

Esta distinção que Habermas faz é importante, pois trata-se de dois níveis de comunicação bem distintas. A acção comunicativa assenta numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente, enquanto a acção estratégica apoia-se na racionalidade teleológica dos planos individuais.

Dado que acção comunicativa está baseada na racionalidade comunicativa, que tem em vista o consenso, ela desemboca nos actos ilocutórios, como escreve o próprio autor, *“eu caracterizei o compreender e o aceitar de acções de fala, como sucessos ilocucionários”* (HABERMAS, 1990, p. 72).

No agir comunicativo, tem-se a certeza de que o *télos* do entendimento habita na linguagem e por força é de *per se* normativo. Habermas ilustra esse pensamento ao escrever; “o conceito *entendimento possui conteúdo normativo, que ultrapassa o nível da compreensão de uma expressão gramatical*” (HABERMAS, 1990, p. 77).

A explicação que se pode dar a esta assertiva de Habermas é que sempre que dois falantes se entendem sobre alguma coisa, no fundo aceitam antes os proferimentos válidos sobre a mesma coisa; daí que há sempre, por trás do consenso, um conhecimento intersubjectivo de validade de um proferimento. Então, na linguagem não só estão ligadas as dimensões do significado e de validade, mas encontramos também a dimensão normativa.

Acção comunicativa é fundamentalmente domínio de situações, assim ela contém dois aspectos, “o *aspecto teleológico de execução de um plano de acção e o aspecto comunicativo da interpretação da situação e obtenção de um acordo*” (HABERMAS, 2011, p. 493). Habermas defende que para ocorrer o aspecto teleológico da acção, temos que ver o actor como uma pessoa capaz de adoptar duas relações com o mundo objectivo, pode conhecer estados de coisas existentes e trazer à existência estados de coisas desejadas.

Agindo em busca do consenso, os participantes, na acção comunicativa, realizam acções definidas em comum, e procuram assim um consenso não falhado e sem desentendimentos, nem mal-entendidos. Acção comunicativa ocorre dentro daquilo que Habermas denomina mundo da vida, este é “o *contexto formador do horizonte dos processos de entendimento que delimita a acção moral*” (HABERMAS, 2011, p. 494).

Assim, o mundo vivido é um conceito complementar do agir comunicativo, na medida em que o primeiro representa o *background* social da acção orientada ao entendimento mútuo, e o entendimento é o segundo médium da reprodução simbólica do mundo da vida.

A racionalidade comunicativa unifica o discurso orientado ao entendimento e assegura aos participantes um mundo intersubjectivamente partilhado. Na racionalidade comunicativa, o agente, “*com seu acto de fala, procura atingir o seu objectivo de conseguir a comunicação com o ouvinte a respeito de algo*” (HABERMAS, 1996, p. 193).

A racionalidade comunicativa tem como objectivos ilocutórios conseguir entendimento entre os falantes. Como o próprio Habermas atesta:

a racionalidade comunicativa toma apenas corpo, antes de mais, num processo de entendimento que opera através das pretensões de validade sempre que falante e ouvinte, numa atitude performativa dirigida a segundas pessoas, se entendem ou pretendem entender-se entre si a respeito de algo do mundo (HABERMAS, 1996, p. 198).

Habermas está convicto que é por meio de procedimentos da argumentação que se devem construir as normas duma sociedade, numa situação que se devem adoptar pontos de vista uns dos outros, tendo como critério a força do melhor argumento.

Não esqueçamos que Habermas, com seu pensamento persegue aquele projecto da modernidade de liberdade e igualdade, valores trazidos pelo iluminismo. Na sua perspectiva para se chegar a estes ideais, *“deixemos de lado o paradigma da consciência entendamos que a racionalidade não depende directamente do sujeito, mas da intersubjectividade que atrelemos, assim, o pensamento a uma lógica de descentralização em relação ao ego”* (HABERMAS, 2004b, p. 8).

Habermas defende que não existe um mundo inteligível que fornece ao homem ideias de conduta moral, nem procedem de uma intuição mental dos indivíduos. As normas morais são frutos do agir intersubjectivo. No entanto, a intersubjectividade não exclui a subjectividade; Habermas demonstra isso partindo de dois conceitos presentes na moral de Kant, a liberdade e autonomia. A liberdade é um acto da consciência de único sujeito, enquanto na autonomia a vontade se deixa determinar por máximas aprovadas pelo teste da universalidade.

Habermas combina a subjectividade, ou a liberdade comunicativa com a busca do consenso; porque cada participante é dotado de liberdade para dizer sim ou não na discussão, porém esta liberdade de dizer sim ou não orienta-se pela busca do consenso. Os participantes, uma vez mergulhados no diálogo, devem deixar-se guiar pela força do melhor argumento, porque escolhem *“soluções que sejam racionalmente aceitáveis para todos os envolvidos e todos os que por elas forem afectadas”* (HABERMAS, 2004b, p. 16).

A RAZÃO CORDIAL EM ADELA CORTINA

A filósofa valenciana encontra na acção comunicativa de Habermas uma falha. Esta perspectiva ética, na visão de Adela Cortina, é excessivamente racional, procedimental, formal que lhe falta a dimensão dos sentimentos, da cordialidade. Adela Cortina defende que é muito difícil considerar o outro como interlocutor válido na realidade sem ter em conta a dimensão sentimental, posto que o reconhecimento, não pode resultar apenas da dimensão lógico-formal, tem de haver necessariamente uma dimensão cordial.

No fundo, a Razão Cordial unifica duas dimensões fundamentais do ser humano, a razão e os sentimentos, que indubitavelmente se complementam. Adela Cortina trava uma luta contra a hegemonia da razão reducionista, positivista e meramente procedimental. Ela convida-nos a pensar mais além da razão procedimental, a buscarmos a *ordo amoris* de Max Scheler. Recordemos que Max Scheler tem uma visão do homem marcado não apenas pela razão positivista. Na obra *A Posição do Homem no Cosmo*, ele defende que o homem, diferentemente dos animais, “*dispõe de uma especial abertura ao mundo: o seu espírito torna-o capaz de se distanciar do seu imediato e com isso de se abrir ao mundo, fora de seu círculo de percepção*” (SCHELER *apud* DELUIS *et al*, 2001, p. 102).

A ordem do amor é o *ethos* do homem. Deste modo, Cortina segue a Scheler e amplia a razão kantiana e a razão comunicativa pela razão cordial. Com efeito, Max Scheler escreve no seu ensaio *Ordo Amoris*: “*o núcleo fundamental deste ethos é a ordem do amor e do ódio*” (SCHELER, 1998, p. 2).

Assim, Adela Cortina empenha-se em mostrar como o vínculo comunicativo não só conta com uma dimensão argumentativa, não só revela uma capacidade de argumentar sobre o verdadeiro e sobre o justo, senão que conta com uma dimensão cordial e compassiva, sem a qual é impossível comunicar-se. Ademais, temos que dizer que para argumentar a sério sobre o justo e o injusto é necessário ir à base da vontade cordial e compassiva da comunicação. Pois, a razão íntegra é a cordial e não a lógica-argumentativa, chegamos eficazmente à justiça pelo coração e não pela razão.

Esta ampliação que a autora propõe fundamenta-se no próprio vínculo comunicativo que não se esgota na dimensão lógico-

argumentativa, pois no vínculo comunicativo sobressai a dimensão cordial. Por outro lado, o vínculo comunicativo já existe nas pessoas, o que pode acontecer é recusá-lo, mas nunca ignorá-lo. De facto, esta autora está convencida de que o verdadeiro tem algo de comunicativo, porque *“nadie es capaz de descubrir en solitario qué es lo verdadero o qué es lo conveniente, sino que necesita entrar en un diálogo con otros para ir descubriéndolo conjuntamente”* (CORTINA, 2013, p. 33).

O vínculo comunicativo oferece muitas dimensões que ultrapassam de longe a dimensão lógica. Aqui encontramos uma superação da ética do discurso que buscou no vínculo comunicativo apenas procedimentos para validação das normas. É necessário ir mais além, descobrir que o vínculo comunicativo esconde uma dimensão cordial, porque para descobrir o que é justo, o agente deve cultivar o seu carácter, estimar os valores a justiça e *“nuestra ética de la razón cordial ha encontrado la fuente de la obligación moral en el reconocimiento recíproco de seres que se saben y siente interlocutores válidos por compartir el bagaje de una razón cordial”* (CORTINA, 2007, p. 240).

Por um lado, estimar os valores implica de certo modo unir a razão e os sentimentos, pois o reconhecimento cordial radica dos valores morais na compreensão de que os seres humanos são seres de dignidade e de grandeza, e são igualmente, seres vulneráveis que obrigam ao respeito e à compaixão.

Adela Cortina chama a este modo de proceder o cultivo da virtude de cordura, que é um enxerto da prudência no coração da justiça. Assim, os projectos racionais têm força se não perdem a sua base que é o coração. A compaixão leva a aproximar-se a quem sofre e a tratar de eliminar as causas do sofrimento, sentindo o respeito por sua inegável dignidade. O vínculo que nos une é o reconhecimento da nossa dignidade e, ao mesmo tempo, da nossa situação de vulnerabilidade.

A ACÇÃO COMUNICATIVA E A RAZÃO CORDIAL: FUNDAMENTOS DA DIDÁCTICA DE FILOSOFIA

Os entendidos na matéria dizem que existe uma arte de ensinar que se chama Didáctica. Então, a Filosofia deve ser ensinada com arte.

Esta arte de ensiná-la chama-se Didáctica de Filosofia. Ao tentarmos entrar no conceito de Didáctica de Filosofia, um problema se coloca porque a Filosofia é de *per si* uma disciplina didáctica, então ela, em princípio não necessitaria de uma Didáctica a partir das ciências de educação. Esta nossa asserção é confirmada pelo pensamento de Dantas, que escreveu:

a Filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida, mas nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender [...], não como simples transferência de conteúdos, ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas na verdade como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educar, de formação de homens e mulheres efectivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem (DANTAS, 2002, p. 61-62).

No entanto, a Didáctica, sendo uma reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem, procura reflectir sobre a relação pedagógica, os conteúdos, métodos e avaliação, pode aplicar-se também à Filosofia. Pois, a Filosofia é uma disciplina que “se caracteriza como uma busca amorosa de um saber inteiro. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude crítica, é a tarefa constante do filósofo” (RIOS, 2010, p. 44); a Filosofia não pode eximir-se de criticar-se, perguntar-se e questionar-se sobre a relação pedagógica que o seu ensino e aprendizagem implicam na sala de aulas.

Ao reflectir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, ela cumpre o seu papel de busca, de admiração, crítica, demanda pela felicidade e pelo sentido, espaço de interacção. Visto que: “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 52).

Na nossa opinião, o ensino da Filosofia, numa cultura da personalização e individualismo total, onde os interesses e desejos individualistas passam a ter mais valor do que os colectivos (LIPOVETSKY, 2005), exige busca intersubjectiva do saber filosófico. Isto se explica se tivermos em conta que “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 1979, p. 3).

Na hipermodernidade, o estudante deve sentir-se um sujeito no processo de ensino e aprendizagem, como se buscara individualmente o que aprende. De facto, a Filosofia ajuda os seus amantes a construir um pensamento lógico, a serem criativos até mesmo a serem capazes de produzir um pensamento crítico. Ademais, a Filosofia tem a capacidade de conduzir os seus amantes aos valores (entendamos valores morais que se podem inculcar através da Ética).

Colocar a razão comunicativa e a razão cordial como instrumentos que possibilitam uma Didáctica da Filosofia é superar a dicotomia que a educação muitas vezes coloca entre a razão e os sentimentos. É recolocar o verdadeiro sentido da razão, refutando a razão instrumental e a acção estratégica. Neste contexto, é mister recorrer à visão de Rios que sustenta que:

trata-se, sim, de negar tanto a razão positivista, exaltada pela modernidade, quanto o irracionalismo que parece ser característica do movimento denominado pós-moderno. É preciso resgatar o sentido da razão que, como característica diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os demais instrumentos com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros – os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação (RIOS, 2010, p. 45).

O pressuposto base de uma didáctica de filosofia que tenha como premissas a razão comunicativa e o reconhecimento cordial é, por um lado, considerar o aluno como interlocutor válido, diante do qual me aproximo com respeito porque buscamos juntos, um consenso. A Filosofia é o lugar do discurso. Por outro, é ter sempre como ponto de referência o mundo os valores, tendo em conta que o homem é valor absoluto (dignidade humana). Pois, a filosofia busca “explorar este objecto, o ser humano, em sua inteireza, seus desejos, suas paixões, suas relações, o mundo que constrói” (RIOS, 2010, p. 50). Tal objecto obriga-nos a colocar a ética no centro da Didáctica da Filosofia. Ensinar e aprender Filosofia é estimar valores.

Porém, quando isto se refere ao indivíduo da hipermodernidade, não se deve obviar a autorrealização e a busca da felicidade personal. Mas a felicidade e autorrealização exigem formação prudencial do carácter (ADELA, 1995). Por isso, o professor de Filosofia deve, além de habilitar o aluno a buscar a intersubjectivamente a verdade por uma argumentação crítica, analisar criticamente as normas vigentes

no seu meio social, ajudar o aluno apreciar valores e a ter sentimentos de compaixão.

Nesta perspectiva, o primeiro método que se coloca é o dialógico (diálogo como meio de interacção na sala de aula). Este resulta do trânsito que Habermas e Adela Cortina fazem, da razão monológica de Kant à razão comunicativa ou dialógica que nasce da consideração do vínculo comunicativo entre o professor e o aluno, como acontece no mundo social.

O fundamento deste método está na própria natureza do filosofar, que se nutre do intercâmbio e da oposição das consciências reflexivas. Supõe que os sujeitos (professores e alunos) na sala de aula são obrigados a agir comunicativamente, isto é procuram o entendimento – neste método, o professor faz perguntas a fim de estimular a crítica, cativa a atenção dos alunos e penetra no território da sua emoção para cativar dúvida.

A educação para liberdade usa-se do diálogo como ferramenta principal. Pois, como dizia Freire, “*o diálogo é a essência da educação e é o meio de superação da contradição entre o educador e o educando*” (FREIRE, 1977, p. 22) O diálogo constrói a liberdade porque respeita a curiosidade e o questionamento do educando em relação ao mundo, às pessoas, ao seu sentido de vida.

O diálogo é fundamental na educação, porque no fundo ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Por isso, a dialogicidade deve ser base da educação. Pois, dentro da educação mediada pelo diálogo, acontece aquele contacto profundo inter-humano; na qual, para Martin Buber (1974), se dá a confirmação da pessoa; ou melhor confirma-se que o aluno é um parceiro na busca do conhecimento. Logo, a Didáctica da Filosofia deve estar marcada pelo diálogo, racionalidade intersubjectiva (CORTINA, 1996).

O diálogo possibilita a participação activa do aluno na busca do saber. Por isso, “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção*” (FREIRE, 1999, p. 52). Não obstante, a característica da hipermodernidade ser a autonomia do individuo, esta é realizável através de diálogos intersubjectivos (CORTINA, 2000, p. 23). A dialogicidade, para usar a expressão de Freire, ajuda o professor a reconhecer a unicidade e as potencialidades do educando, para se tornar pessoa única. Aliás, para

pedagogia existencialista, o sujeito (neste caso o educando), como centro de referimento, no diálogo, descobre a sua real capacidade de auto-afirmação, como via de buscar a autenticidade.

Não se pode compreender a educação sem o diálogo, pois *“a educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar”* (HERMANN, 2003, p. 95). Aliás, como escreveu Izquierdo Moreno *“a vida é um diálogo permanente. Não existe vida sem diálogo, uma vez que a vida é fundamentalmente diálogo”* (MORENO, 2005, p. 183).

O segundo é o método da crítica social, fundamenta-se na docência que é um processo complexo que pressupõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, o que Habermas chama o mundo da vida. Deste modo, o ensino e aprendizagem da Filosofia implicam sempre uma crítica sobre a realidade social. Por isso, Ngoenha (1993) defende que a missão do filósofo é produzir utopias para o seu povo. A educação tem sempre a dimensão social. Para Habermas, ação comunicativa ocorre dentro daquilo que denomina mundo da vida, este é *“o contexto formador do horizonte dos processos de entendimento que delimita a ação moral”* (HABERMAS, 2011, p. 494).

Deste modo, o docente de Filosofia fará da sala de aula um lugar de debate sobre temas sociais. Neste vertente, ele usará da exposição interrogada. O professor procurar interrogar as verdades sociais, para isso ele coloca a dúvida como crivo de informação. Visto que educar é sobretudo provocar a inteligência, é a arte do desafio.

A docência, como nos ensinou Sócrates, é uma maiêutica. Sócrates, nas suas interlocuções, começava por fazer perguntas aos seus alunos e como estes dessem respostas segundo a opinião comum (entenda-se aquelas respostas dadas pela sociedade), ele apresentava argumentos com vista a derrubar as respostas dadas pelo senso comum (LEANG, 1995).

O docente deve usar, no ensino de filosofia, a dúvida porque *“a dúvida provoca-os mais do que a resposta”* (CURY, 2008, p. 126). A dúvida expande o mundo das ideias dos alunos, ajuda-os a questionarem o mundo à sua volta. Por isso, Habermas conseguiu ser

um crítico social. Trouxe-nos a racionalidade comunicativa como resposta à racionalidade instrumental e Cortina veio ampliá-la com a razão cordial.

O terceiro método é educar aos valores. Adela Cortina coloca no reconhecimento cordial os valores. É importante que os professores eduquem aos alunos a estimar os valores como autonomia, liberdade e igualdade; bem como a serem tolerantes. Ademais, a educação tem que ser algo que mexe com os sentimentos das pessoas. Assim, os professores deverão humanizar o conhecimento. Não devem transmiti-lo de modo cru, mas sim apresentá-lo cheio de valores. Como escreveu Adela Cortina: *“no hay enseñanza neutral, sino siempre cargada de valores, por eso más vale explicitarlos y tratar serenamente sobre ellos para no caer en la indoctrinación* (CORTINA, 2007, p. 142).

Adela Cortina esta ciente de que toda a educação é acompanhada pela transmissão de valores. Portanto, “por de trás de qualquer pedagogia existem valores, crenças e suposições calcadas numa visão de mundo particular” (GIROUX, 1997, p. 72).

Por último, colocamos a educação à compaixão para com os seres humanos que sofrem e ao cuidado dos seres não humanos. Tal educação pode ser fomentada pela participação dos alunos em projectos sociais. Este procedimento ajuda os alunos a superarem o individualismo, o egoísmo e o desejo de dominar aos outros e tornam-se mais sensíveis à dor alheia. O outro campo importante é educar para eles não possam causar dor aos seres infra-humanos, pois eles sentem também a dor. Ademais, deverão cuidar da natureza em geral, para que o nosso habitat seja sempre habitável.

CONCLUSÃO

O ensino e aprendizagem de filosofia combina vários métodos, procedimentos e modos de ensinar, que compromete professores e alunos na busca do conhecimento. Na perspectiva de Habermas e Adela Cortina, toda a Didáctica centra-se na intersubjectividade. Onde se considera o aluno como um interlocutor na busca do conhecimento. Os dois autores oferecem-nos como modelo de busca o estabelecimento do diálogo, na expectativa real de aproximar-se de

um consenso. Aqui, se encontra a dignidade humana como centro do ensino e aprendizagem.

O saber é fruto de um entendimento intersubjectivo. A linguagem é a condição de possibilidade da experiência educativa. Deste modo, os agentes educativos sujeitos efectivos no processo educativo. Então, valoriza-se, no processo de educação, as relações humanas. A educação dirige-se para os valores como a liberdade, igualdade, autonomia, justiça e procura incutir nos alunos a compaixão pelos que sofrem e o cuidado dos seres não humanos.

A acção comunicativa e a razão cordial trazem consigo os seguintes princípios didácticos: a dialogicidade, a crítica social, o educar aos valores e a educação à compaixão. Os princípios acima indicados não esgotam aquilo que são a acção comunicativa e a razão cordial, mas constituem uma boa base para mais aprofundamento.

REFERÊNCIAS

- BECK, U. (2009). **El Dios personal**. Madrid: Paidós.
- BUBER, M. (1974). **Eu e Tu**. 5 ed., São Paulo: Editora Centauro.
- CORTINA, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. **Revista Iberoamericana de Educación**. (7), págs. 41-63.
- CORTINA, A. (1996). **Ética Civil e Religião**. São Paulo, Paulinas,.
- CORTINA, A. (2000). **Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica**. 6ª ed., Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (2007). **Ética de le Razón Cordial, Educar en la Ciudadanía en el siglo XXI**. Oviedo: Ediciones Nobel.
- CORTINA, A. (2013). **¿para qué sirve realmente...? La ética**. Barcelona: Paidós.
- CURY, A. J. (2008). **Pais brilhantes e professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes**. Cascais: Pergaminho.
- DANTAS, R. (2002). Filosofia, educação e história. In: KOHAN, Walter (Org). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 53-68.
- DELIUS, C. et al. (2000). **História da Filosofia: Da Antiguidade aos Dias de Hoje**. Colónia: Könenman.
- FREIRE, P. (1977). **Pedagogia do oprimido**. 4 ed. S. Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1999). **Pedagogia da Autonomia**. 12 ed., S. Paulo: Paz e Terra.

GIDDENS, A. (1995). **La transformación de la intimidad**. Madrid: Catedra.

GIDDENS, A.; Sutton, P. (2017). **Sociología**. 7 ed., Madrid: Alianza.

GIROUX, H. A. (1997). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GONÇALVES, A. C. P. (2011). **Educação, Modernidade e Crise Ética em Moçambique**. Maputo: Dondza Editora.

HABERMAS, J. (1968). **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70.

HABERMAS, J. (1990). **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HABERMAS, J. (1996). **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70.

HABERMAS, J. (2004a). **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola.

HABERMAS, J. (2004b). **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes.

HABERMAS, J. (2011). **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 6 ed., Madrid: Ediciones Catedra.

HERMANN, N. (2002). **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A.

MORENO, C. (2005). **Educar em Valores**. 3 ed., São Paulo: Paulina.

LIPOVETSKY, G. (2005). **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. 24 ed., São Paulo: Manole.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. (2014). **Los tiempos hipermodernos**. Barcelona: Anagrama.

NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. (2011). **Pensamento Engajado: Ensaio Sobre Filosofia Africana Educação e Cultura Política**. Maputo: Educar.

RIOS, T. A. (2010). **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8 ed., São Paulo: Cortez.

SCHELER, M. (1998). **Ordo Amoris**. Madrid: Caparrós Editores.

SPECTER, M. G. (2013). **Habermas: una biografía intelectual**. Madrid: Avarigani Editores.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Augusto Kessai Agostinho Chicava¹

Izequiel Estanilau da Costa²

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute acerca da importância do pensamento pedagógico de John Dewey no sistema nacional de educação moçambicana. Neste sentido partimos da perspectiva que uma população educada é fundamental para o desenvolvimento nacional. Sendo a educação a estrada mestra para a preparação dos recursos humanos necessários para o crescimento e desenvolvimento de um país assim como para a ordem social, então, somos todos chamados à procura dos melhores elementos que possam fazer desta estrada mestra, firme e duradoura.

Segundo Ngoenha, “a história é uma concepção ocidental, ela levou o ocidente até onde se encontra hoje, e a nós – **africanos** - empurrou-nos para uma posição de eternos subalternos, atrasados em relação aos outros e objectos do seu olhar” (NGOENHA, 1993: 50, nossos grifos). Ora, a educação em África desde a invasão europeia tem sido vista como alienada e desvalorizada em relação aos saberes ocidentais. Isto significa que, o processo de colonização trouxe consigo vantagens assim como prejuízos para África. Segundo Freire, “A invasão cultural é a penetração em uma sociedade qualquer, de uma cultura estranha que a invade e lhe impõe sua maneira de ser e de ver o mundo” (FREIRE, 2008, p. 186). Temos neste caso um tipo de

¹ Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante no grupo de pesquisa “Ensino e Conhecimento”. Atualmente é Professor efetivo na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Pesquisa na área de Epistemologia Genética; Pedagogia Freireana e Pragmatismo Deweyana. Bolsista da CAPES. E-mail: augustochicava@yahoo.com.br

² Izequiel Luciano Estanoslau da Costa SJ (Padre). Licenciatura em Filosofia pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), E em teologia pela Hekima University College in Kenya. Atualmente é Professor e Padre Capelão do St. Ignatius College em Harare (Zimbabwe). E-mail: izecosta@gmail.com

sociedade que não pode gozar dos seus direitos pela imposição dos mais fortes. Em tudo faz-se sob uma ordem alheia a sua vontade. A mesma ideia é apresentada por Dewey quando fala da Europa bárbara:

Com efeito, tinha que ir à escola para obter a civilização grego-romana; com isto, também sua cultura era mais de empréstimo do que desenvolvida por ela própria. Não somente suas ideias gerais e educação artística, senão também os modelos de suas leis, provinham dos trabalhos escritos de outros povos. E sua dependência aumentou ainda com os dominantes interesses teológicos desse período (DEWEY, 1979, p. 308).

No caso de Moçambique por exemplo, a história narra que nos finais do século XV e princípios do século XVI, iniciaram os primeiros contatos dos portugueses com a sociedade moçambicana. Nesses contatos, os portugueses invadiram e impuseram nos moçambicanos à sua maneira de ser e de ver o mundo. A partir daí o estilo de vida dos moçambicanos foi modificado. E, pouco a pouco os portugueses usando o cristianismo foram travando nos moçambicanos a criatividade, impossibilitando-os assim da sua visão crítica, limitando o seu raciocínio, fazendo deles um povo estático, sem crescimento. Segundo Ngoenha (1993) “não nos foi perguntado como víamos o nosso futuro, quais eram as nossas aspirações, os nossos sonhos. Éramos simplesmente chamados a executar futuros inventados por outros e em benefício deles” (p.10). Como tal, o povo moçambicano passou a não gozar dos seus direitos de cidadãos, fazendo da ordem portuguesa as suas vontades, como outrora apontara Dewey acerca da escravatura que,

o escravo, no definir de Platão, é o homem que recebe de outros os objetivos que orientam sua conduta. Manifesta-se esta condição mesmo quando não haja escravidão no sentido legal desta palavra. Ela existe sempre que um homem se dedica a uma atividade, cuja utilidade social ele não compreenda e que não encerre para ele algum interesse pessoal (DEWEY, 1979, p. 91).

Ainda na educação criou-se uma divisão segundo o status social ou racial que resultou em dois tipos de educação: uma destinada ao filho do colono (português) e outra destinada ao filho do indígena³. Os

³Categoria *indígena* definia toda população nativa e primitiva do território africano (moçambicano) considerada não civilizada ou vida selvagem. Normalmente eram indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendente.

dois tipos de educação tinham programas curriculares diferentes, assim como condições materiais das escolas, estímulos e castigos aplicados eram diferentes. Ao branco era ensinado todo o saber pensar e ao indígena era ensinado o saber fazer e obedecer, como aponta Golias: “os indígenas não eram sujeitos de direito mas sim objetos de uma política determinada longe do seu consentimento” (GOLIAS, 1993, p.33). Trazendo esse posicionamento no debate, põe-se em crise a hipótese da Educação Democrática desenhada por Dewey, aquela na qual centra a atenção na figura do aluno e na igualdade de oportunidades. No ponto de vista de Dewey, a escola assim como as oportunidade de ensino devem ser iguais para todos sem diferenças de classes e, cada aluno deve-se enriquecer com as experiências dos outros, entrando numa relação de interajuda.

A educação colonial colocou ainda a barreira da língua aos moçambicanos para não desenvolver educacionalmente uma vez que o indígena devia aprender não na sua própria língua, mas na língua do colono. Isso criou imensas dificuldades às crianças nas classes iniciais. Adicionado à barreira da língua, estavam também os conteúdos curriculares onde o colono impôs ao indígenas a aprendizagem da história e geografia de Portugal assim como a ética do colono como afirma Mondlane (1977); “a análise do conteúdo dos livros de estudo indica que em tudo se foca a cultura portuguesa; a história e a geografia africanas são totalmente ignoradas, toda a atenção incide sobre a língua portuguesa, a geografia das descobertas e conquistas dos Portugueses; moralidade cristã; artesanato e agricultura” (p. 63). Nota-se, assim, que as políticas educativas coloniais obrigaram o indígena a esquecer sua própria condição africana através de uma pedagogia alienante.

Mas como a escola não é apenas arma para a dominação, mas também para a libertação dos dominados e, considerando que a escolarização é a chave do desenvolvimento intelectual, e consequentemente do progresso social, foi assim que a FRELIMO⁴, já durante da Luta Armada de Libertação Nacional e até a independência, empenhou-se em elaborar os primeiros documentos criticando fundamentalmente os conteúdos da educação colonial e empenhou-se ainda a desenvolver currículos adequados para os moçambicanos com o objetivo de formar um homem que se identifica com a realidade

⁴ Frente de libertação de Moçambique

como o afirma Mazula (1995): “Homem Novo, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na Natureza; o Homem Novo, livre de concepções supersticiosas e subjetivas” (p. 110).

PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY À LUZ DA CRIAÇÃO DA LEI 4/83 DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

De 1975 a 1976, à luz do primeiro Seminário de Educação, os programas de algumas disciplinas alteraram. Foi o caso da História e Geografia de Portugal que passaram para a história e geografia de Moçambique e de África. Outras disciplinas foram introduzidas nos níveis básico e secundário, a exemplo de Educação Política, Atividades Culturais e Produção Escolar. Para garantir a lecionação dessas disciplinas foram recrutados novos professores e a reciclagem dos velhos (professores com uma idade avançada).

No dia 8 de Março de 1977, o Presidente Samora Machel tomou uma medida brusca de paralisar as 10^a e 11^a séries, e os estudantes foram chamados a cobrir a falta de professores. Em Junho de 1979, foi convocada a terceira Reunião Nacional de Educação em Maputo e adopta-se o princípio do centralismo democrático, visando garantir uma direcção centralizada nos assuntos educativos a partir do centro para a base, isto é, Central-Nacional-Provincial-Distrital. Começou a substituir-se o estilo elitista como repúdio ao sistema colonial, por um estilo coletivista de direcção. Um dos fatores da centralidade foi a escassez dos recursos para a educação, que levou a necessidade de concentrar a sua gestão a nível ministerial. Os meios alocados para as escolas eram escassos e, como consequência, multiplicam-se casos de corrupção, desvios de fundos, entre outros. Apesar dessas era imperioso “expandir a educação para todos na perspectiva de integrar todas as pessoas que fazem parte da sociedade baseada em valores de igualdade e de respeito pela dignidade humana pois a educação é um dos instrumentos de reabilitação social” (NYERERE apud CASTIANO, 2005, p. 211-216).

No dia 23 de Março de 1983 foi aprovada a Lei mãe do Sistema Nacional de Educação conhecida como Lei 4/83, que sintetiza as Linhas Gerais do SNE, nos seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objectivos gerais e pedagógicos da educação em

Moçambique. Logo no seu primeiro parágrafo, a Lei 4/83 cita que “o sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições econômicas e sociais”. Uma vez que cada tempo tem suas necessidades e, as respostas dadas a uma determinada necessidade numa dada época, podem ser ultrapassadas com o surgir das novas necessidades, havia necessidade de se reformular a educação desenhada no período pós-independência, visto que esta já não dava repostas às inquietações da época.

Esta reforma curricular de 1983 define, pela primeira vez, uma nova filosofia onde todo o projeto da educação se submetia a um projeto de sociedade socialista, como única via do desenvolvimento econômico e social de Moçambique. A filosofia da Formação dum Homem Novo a fim de harmonizar o desenvolvimento da sua personalidade com a formação científica, prática e política. Nesta mesma filosofia, os conteúdos curriculares são concebidos para que a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, sirvam de alicerce na ideologia socialista.

Com a Lei 4/83 que criou o SNE, a educação fica dividida não só em níveis (Primário, Secundário, Médio e Superior), como era entre 1975 e 1983, mas também em subsistemas (de Educação Geral, de Educação de Adultos, de Educação Técnica, de Formação de Professores e de Educação Superior, com vista a oferecer a todos as melhores oportunidades de desenvolver as suas aptidões, mas essas divisões tinha uma estrutura lógica, ou seja, “toda importancia recai pois, nas subdivisões lógicas e no encadeamento da matéria a estudar. O problema de instrução consiste em obter textos que apresentem essas divisões e sequências lógicas, e em ministrar, em classe, essas porções no mesmo sistema gradativo e lógico” (DEWEY, 1971, p. 46).

Nesta Lei 4/83 está claro no seu quarto parágrafo que “a dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava à reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalista de dominação”. Mais adiante a mesma Lei afirma que “a luta armada de libertação colonial representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional”. Ora, para que o aluno

construa competências cognitivas precisa de uma mobilização intelectual da qual, “é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma actividade intelectual eficaz” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Portanto, acreditou-se, conforme o mesmo suplemento que na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constituía o direito fundamental de cada cidadão e era o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela era um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista (Lei 4/83). Nesta mesma linha Dewey já anunciara que somente com uma educação democrática é que se

prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espíritos que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens (DEWEY, 1979, p. 106).

Da mesma forma no seu primeiro capítulo esta Lei apresenta os princípios gerais da educação nos quais a educação é aqui definida como um direito e um dever de todos os cidadãos, com a mesma igualdade de oportunidade e acesso em todos os níveis de ensino. É projetada uma educação permanente e sistemática ao serviço da Nação (Art. 1º da Lei Nº 4/83). Este artigo leva-nos às ideias deweyanas na passagem que diz “para terem numerosos valores comuns todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deveria existir maior variedade de empreendimentos e experiências de que todos participassem” (DEWEY, 1979, p. 90). Por seu turno Ngoenha afirma que:

a escola não é simplesmente o edifício, as salas de aulas, as carteiras mas é sobretudo os alunos, que são os cidadãos de amanhã, implica que a escola vai ser antes de mais um sistema de valores – educação à liberdade, à democracia à solidariedade, à tolerância, ao diálogo, à iniciativa, ao trabalho, à abnegação que a sociedade querará transmitir aos seus futuros cidadãos, isto é, o tipo de

homens que queremos que sejam os moçambicanos amanhã; e este é um problema filosófico” (NGOENHA, 1993: 8).

Ainda no mesmo artigo estabelece-se que a educação deve garantir a formação do *Homem Novo*⁵, liberto das ideologias e políticas coloniais e dos valores negativos da tradição, capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução. Aqui temos aspectos visíveis da negação do colonialismo e do tradicionalismo.

O Art. 2º da Lei Nº 4/83 afirma que o “princípio da correspondência entre os objetivos, conteúdos e estrutura do SNE, deve estar em relação dinâmica com o desenvolvimento social e económico do País”. Isto o que implica uma permanente e sistemática atualização e aperfeiçoamento. Ora, Dewey já dizia que a “educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio da sua participação na vida da comunidade a que pertencem, o que equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predomina no grupo” (DEWEY, 1979, p. 87).

No Art. 3º da mesma Lei 4/83 aparece outro ponto que nos leva a Dewey ao falar do princípio orientador do processo educativo onde enfatiza-se a questão da ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método de ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico da educação conferida e na ligação entre escola e a comunidade. Em Dewey, “as coisas que melhor conhecemos são aquelas que mais usamos como cadeiras, mesas, penas, papel, roupas, alimentos, facas e garfos, para mencionar algumas de uso comum – ou outras coisas mais específicas de acordo com as ocupações de cada um” (DEWEY, 1979, p. 205). Acredita-se, no entanto, que esta ligação entre a teoria e a prática cria no educando um senso de harmonia, de amizade, assim como de clarividência, ao passo que as coisas com que não está acostumado a lidar são estranhas e alheias. Dai que é

⁵ O governo moçambicano identificava o *Homem Novo* como sendo o *Homem socialista*. Homem Novo é “aquele que constrói o socialismo e mobiliza as massas pela sua dedicação, disciplina e entusiasmo” (FRELIMO, 1977, p. 94). Segundo Graça Machel (Ministra da Educação e da Cultura no primeiro governo moçambicano, durante 14 anos) homem socialista implicava uma nova concepção de mundo – sem exploração do homem pelo homem, uma sociedade sem fome e nudez – de nação, de povo, no cultivo de valores (MAZULA, 1995).

necessário a adaptação dos instintos de comunicação e os hábitos de sociabilidade.

No Art. 4º da Lei 4/83 do SNE, são apresentados os objetivos deste sistema como sendo para a “formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente”. Aqui é apresentada a negação do tradicional. Neste Artigo esqueceu-se, no entanto da necessidade da experiência para o sucesso do processo educativo. Dewey por exemplo não descarta totalmente as experiências passadas, mas sim as usa para perspectivar o futuro. Isso se pode aferir quando ele diz que “não podemos conceber um mundo em que o conhecimento de seu passado não seja útil para prever seu futuro e dar-lhe significação. Deixamos de ver as relações com o futuro exatamente porque estas se acham tão inevitavelmente implícitas” (DEWEY, 1979, p. 375).

No 2º ponto do Art. 4º fala-se de “formar o professor como educador e profissional consciente com a profunda preparação política e ideologia, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista”. Como teoria, ficou sim desenhado um bom princípio, mas observa-se que ficou apenas na teoria. Faltou no entanto a sua praticidade. Já ao falar das escolas, apresenta-se como necessidade o “fazer das instituições de ensino bases evolucionárias para a consolidação do Poder Popular, profundamente inseridas na comunidade”. Aqui se recorda Dewey quando escreveu que,

o plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade, a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado. Além disso, devem-se planejar o currículo colocando-se em primeiro lugar as coisas essenciais, e, em segundo, as que constituem requintes. Coisas essenciais são as socialmente mais fundamentais, isto é, as relacionadas com a atividade compartilhada pelo grupo mais extenso” (DEWEY, 1979, p. 211).

Isto é:

Como educadores nossa tarefa é precisamente substituir essas impressões fugazes e superficiais – **fantasias e as experiências pessoais da criança** – por uma realidade estável e lógica. Tal realidade é que os estudos e as lições representam. Subdividamos cada assunto em matérias de estudo; cada matéria em lições; cada lição em fatos e fórmulas específicas. façamos o que aluno percorra, passo a

passo, essas partes isoladas, até que, ao fim da jornada, tenha vencido todo programa (DEWEY, 1971, p. 45, grifos nossos).

Assim, é importante que ao se desenhar um currículos e tenha em conta primeiro o ser humano, a sua dignidade e depois as suas necessidades profissionais. Não obstante que Constatou-se, portanto, que na educação desenhada no período pós-independência, exagerou-se essa exclusão do tradicional, em que as línguas nacionais também foram excluídas do Sistema Nacional de Educação, optando-se por dar continuidade da língua portuguesa como a língua da unidade nacional.

Até certo ponto pode se acreditar que a educação implementada no período pós-independência contribuiu no desprezo exagerado e marginalização dos saberes tradicionais, fragilizando assim o próprio desenvolvimento educacional. Este desrespeito à tradição chegou ao extremo e, como consequência, começou a formar-se cidadãos medíocres na medida em que só tinham como valor a parte intelectual e nunca a parte humana. Houve crise de identidade, pois apesar de se ser moçambicano as escolas continuavam a ensinar maioritariamente o que era exterior a realidade local.

No entanto, o Art. 5º da Lei 4/83 volta-se a contemplar a necessidade do estudo das línguas locais. “O SNE deve, no quadro dos princípios definidos para presente lei, contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação”. Aqui se buscaram repescar alguns aspectos que antes foram negados.

No Art. 6º da mesma Lei fala-se da escolaridade obrigatória. No 2º ponto deste Artigo diz-se que “os pais, a família, as instituições econômicas e sociais e os órgãos do Poder Popular a nível local contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências antes de completar as sete classes do ensino primário”. A iniciativa foi boa, mas o problema é que na sua prática aparecem aspectos não claros a ponto de Ngoenha afirmar:

a FRELIMO convidava-nos para participar, e de uma maneira que se queria ativa na construção do futuro. Só que esse futuro tinha cores bem precisas, tinha traços bem determinados. Uma vez mais não nos foi perguntado qual o tipo do futuro que sonhávamos para nós e para os nossos filhos; uma vez mais se pretendia que fôssemos rápidos a responder com as nossas energias, planos e

projectos, na construção de um futuro na elaboração do qual não tínhamos participado (NGOENHA, 1993, p. 11).

No 4º ponto do artigo 10º ainda encontramos alguma tendência da pedagogia de Dewey, embora que este não seja mencionado. O artigo afirma que deve-se “conferir aos jovens os conhecimentos, capacidades, hábitos e atitudes necessárias à compreensão e participação na transformação da sociedade”. E nesta mesma perspectiva, Dewey afirma que: “um programa de estudos que tenha em vista as responsabilidades sociais da educação, deve apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e o interesse social” (DEWEY, 1979, p. 212).

Um outro ponto de convergência também se encontra no Art. 40º que apresenta a responsabilidade de outros organismos: “os órgãos do Poder Popular, Organizações Democráticas de Massas e Sociais e todos os cidadãos devem participar na materialização do princípio político-pedagógico de ligação escolar-comunidade”. Segundo Dewey (1975) “sendo a educação o resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direcção da atividade educativa é intrínseca, ou seja, um reorganizar consciente da experiência, sem direcção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa e automática” (p. 22).

PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY À LUZ DO REAJUSTE DA LEI 4/83 PELA LEI 6/92 DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Acompanhando as mudanças que ocorrem em Moçambique – novo modelo económico e político, e a consagração da nova Constituição da República de 1990 – em 1992, temos a outra reforma curricular, por meio da a Lei nº 6/92, de 6 de Maio; que reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às condições sociais e económicas do país – transformações socioeconómicas e políticas de raiz neoliberal – tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (CHICAVA, 2016). Diante disso,

[...] a estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvido nos princípios da década 80, têm-se mostrado cada vez mais inadequados para uma economia em rápida mudança e para as exigências sociais. A atual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva, deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local. A maior parte dos conteúdos, que se lecciona na escola, é de uma relevância ou utilidade prática insignificante (MINED, 2003, p. 15).

A Lei nº 6/92 tinha como objetivos: erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória, isso na medida que “cresce, assim, à medida que avança a cultura social, a necessidade da educação direta da infância. Tornam-se necessárias escolas, estudos e professores: todo um mecanismo especializado e sistemático, para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar” (DEWEY, 1971, p. 20); assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional; formar cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica, como salienta Dewey (1979);

apesar do processo indefinido da correção e instrução conscientes, o meio e a mentalidade ambientes são, afinal de contas, o principal agente para a aquisição de boas maneiras. E as maneiras não passam de uma moral de menor importância. E mesmo na verdadeira moral, a instrução consciente só terá possibilidade de eficácia na medida em que se harmonizar com o procedimento daqueles que constituem o ambiente social da criança (p. 19).

Por outra:

Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí, ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola (DEWEY, 1980, p.129).

Também tinha como objetivo formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos, como salienta Dewey (1971), que toda importância está no preparo

adequado e na competência dos professores; formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo, ou seja;

Todos os adultos adquirem, no decurso de sua experiência e educação certas medidas do valor de várias espécies de experiências. Aprenderam a considerar como coisas moralmente boas a honestidade, a amabilidade, a perseverança e a lealdade; e como valores estéticos, certos clássicos da literatura, da pintura, da música e assim por diante (DEWEY, 1979, p. 257).

Porém, como podemos notar, a estrutura curricular do ensino moçambicano continuou a mesma; o que mudou foram alguns objetivos, isto é, desapareceu a perspectiva do Homem Novo, o socialismo e apareceu a questão da formação para a cidadania.

Em tudo precisa se alimentar a esperança de que a escola tem a tarefa de contribuir para a melhoria das condições de vida na sociedade. A pesar em Moçambique essa contribuição não se notar tanto, o rumo é este; aos poucos vão se criando os tipos de mentalidades intelectuais interessados no desenvolvimento e democratização da nossa escola.

Dewey mostra que “aquilo que mais precisa ser feito para melhorar as condições sociais é organizar a educação de modo que as tendências ativas naturais se empreguem plenamente na feitura de alguma coisa, alguma coisa que requeira observação, aquisição do conhecimento informativo e o uso de uma imaginação construtora” (DEWEY, 1979, p. 150). Então, para se criar essa situação precisa se que haja participação dos pais, da escola e de toda a sociedade em geral na formação dos seus membros.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY NA CRIAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO

A educação é considerada um fator-chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza. A busca de uma educação básica de qualidade aparece na medida em que se acredita no papel da educação como um dos pilares de desenvolvimento de um país.

Portanto, em Dewey, “é característica da verdadeira aprendizagem ser consciente, dinâmica e permeada de novos padrões de comportamento, de novos modos de ver, perceber, sentir, julgar, ser e agir” (DEWEY, 1975, p. 22).

Pela dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, o Ministerio de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) obriga-se cada vez mais a organizar consultas às bases para definir políticas educativas. Pela tomada de consciência das diferenças culturais ou políticas entre moçambicanos, o MINEDH ganha maior consciência da questão do meio em que estão, para o sucesso de seus programas. A partir desses pressupostos introduz-se línguas locais no ensino.

Segundo Mazula (2000), “a confiança no outro é uma atitude fundamentalmente cirúrgica, que supõe a eliminação dos medos, preconceitos e estereótipos” (p. 39). Mais adiante acrescenta “por isso que a democracia implica necessariamente a descentralização do poder, das instituições e a descentralização das atividades administrativas, se se quiser que o povo participe realmente na governação do país no processo do seu desenvolvimento” (Idem). Desde o ano 2000, o MINEDH começa a descentralizar-se. O MINEDH, como entidade central do processo educativo passa a ser somente um organismo de definição e supervisão de políticas de educação. No entanto, como visão do MINEDH definem-se as novas formas para garantir e promover o sistema educativo que responda às necessidades e expectativas dos moçambicanos. Voltamos a relação das ideias deweyanas na crença de que “somos como pessoas aquilo que nos mostramos ser quando associados a outras pessoas, numa livre reciprocidade de dar e receber. Isto transcende a esfera de eficiência, que consista em fornecer produtos aos outros - a da cultura, que seja um solitário requinte e polimento” (DEWEY, 1979, p. 133). Assim, o MINEDH aposta em aumentar o acesso às oportunidades educativas a todos os moçambicanos e em particular às mulheres e melhorar a qualidade de educação, assim como planeja desenvolver um quadro institucional e financeiro sustentável.

À luz dessas propostas, em 2003 faz-se a reforma do Ensino Básico e estende-se mais tarde para o ensino secundário Geral. Aparecem as inovações como a criação dos ciclos de aprendizagem (1º

ciclo de 1ª a 2ª classe, 2º ciclo de 3ª a 5ª classe e 3º ciclo de 6ª a 7ª classe)⁶; o ensino básico integrado (EPC); promoção semi-automática; avaliação sumativa e formativa; distribuição de professores na qual, um professor é formado para 3 disciplinas; currículo local⁷ que é a integração dos saberes locais na crença de que, segundo Dewey, “a tarefa especial da educação nos tempos atuais é lutar em prol de uma finalidade em que a eficiência social e a cultura pessoal sejam coisas idênticas e, não, antagônicas” (DEWEY, 1979, p. 134); e a introdução de línguas moçambicanas.

Para Basílio, “o novo currículo do Ensino Básico, fruto da transformação curricular de 2002 trás a preocupação de envolver a comunidade na produção dos saberes locais para a prática pedagógica” (BASÍLIO, 2006, p.16). Isto significa não apenas a presença da comunidade em reuniões, mas sim a participação contribuindo nas tomadas de decisões. Na perspectiva desta participação da comunidade introduz-se o currículo local no qual os conteúdos provém da cultura local. Quanto a esta matéria, Dewey é de opinião de que,

o plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida actual em sociedade, a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado. Além disso, devem-se planejar o currículo colocando-se em primeiro lugar as coisas essenciais, e, em segunda, as que constituem requintes. Coisas essenciais são as socialmente mais fundamentais, isto é, as relacionadas com a actividade compartilhada pelo grupo mais extenso (DEWEY, 1979, p. 211).

De acordo com Basílio, “o currículo do Ensino Básico desafiou-se no sentido de eliminar a distância e “harmonizar” as culturas que se encontravam em oposição. De facto, o não resgate dos saberes locais para a escola contribuía para a exclusão da cultura original (nativa) do

⁶ De acordo com a nova Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, o currículo do ensino básico Moçambicano tem 9 séries organizadas em 3 ciclos. O 1º ciclo correspondente a 1ª a 3ª séries e o 2º ciclo, compreende a 4ª a 6ª séries, equivalendo o ensino primário⁶. O 3º ciclo compreende o primeiro ciclo do ensino secundário⁶ que corresponde a 7ª a 9ª séries.

⁷ O currículo local é um componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a lecionação de cada Disciplina. Este componente é constituído por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade (INDE, 2015, p. 6).

aprendente e, por conseguinte, o seu desenquadramento cultural” (BASÍLIO, 2006 p. 17). É neste sentido que mais adiante, Basílio vai propor que “para posicionar os saberes locais, o conhecimento escolar dado às crianças deve atender as culturas locais e os grupos sociais eliminando a distância entre o local e o universal” (BASÍLIO, 2006, p. 29).

E de acordo com Dewey (1975), verifica-se que a aprendizagem é necessária ao homem a fim de construir a sua personalidade e afirmar-se como pessoa humana. Pela educação, o homem define claramente suas características individuais, na medida em que toma consciência de sua realidade, das suas limitações, daquilo que precisa adquirir para ser mais homem, das suas potencialidades e possibilidades, ele ganha o desejo de aprender. Vista nesse ângulo, a aprendizagem é entendida como uma modificação profunda, consciente e permanente até certo ponto, de toda a estrutura humana. Mas a verdadeira aprendizagem não é algo que se realiza de uma vez por todas, permanecendo imutável. Nesta mesma linha, Basílio diz que,

tomando-se a realidade moçambicana, a escola teve duas fases. Na primeira, ela esteve organizada obedecendo a um padrão colonial que se arrastou até depois da independência. Nesse currículo, obedecendo-se apenas aos paradigmas dominantes, os saberes locais não tinham sido sistematizados e institucionalizados com o objetivo de resgatar o seu valor intrínseco. Na segunda, o INDE propõe 20% do tempo para inserção de saberes locais, comunitários, quotidianos na sala. Neste currículo prioriza-se a diversidade cultural e sustenta-se um cruzamento entre a cultura universal com a cultura local (BASÍLIO, 2006, p. 36).

Ora, a partir dos pressupostos apresentados pode-se concluir que a eficiência social, como finalidade educativa, deve significar o cultivo da faculdade de participar livre e plenamente de actividades, e dos saberes locais que são relevante para a aprendizagem e, por isso, o seu resgate para a sala é imprescindível. No entanto, para a visão de Basílio, “o novo currículo parece pretender acabar com a regionalização dos saberes e conceber um projecto voltado à diversidade cultural, embora o conhecimento progrida dando referência ao universal” (BASÍLIO, 2006, p. 39). Analisado o novo curriculum do Ensino Básico em Moçambique observa-se claramente que há esta tendência de cada vez mais, fazer da educação, um instrumento para a harmonia social dentro deste relacionamento do regional assim como do universal.

Depois da introdução do novo currículo do ensino básico em 2003, houve necessidade de reajustar a lei nº 6/92, com a nova Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro⁸, que estabelece os seguintes subsistemas da educação moçambicana:

- a) educação pré-escolar, que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idades inferiores a 6 anos;
- b) educação geral, concebida como eixo central do sistema nacional de educação de Moçambique; corresponde ao ensino primário e secundário;
- c) educação de adultos, que é o subsistema em que se realiza a alfabetização e a educação de adultos;
- d) educação profissional e formação de professores, que constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento econômico e social do país, compreendendo ensino técnico profissional, formação profissional, formação extra-institucional e ensino superior profissional;
- e) por último, o ensino superior que tem a função de assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessários ao desenvolvimento do país (MOÇAMBIQUE, 2018).

E segundo a mesma lei, estabelece que a educação básica:

Confere competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida. A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 20).

Evolvidos mais de 10 anos após a introdução do ensino básico, não houve muito progresso no sistema nacional de educação. Segundo o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), constatou-se frágil assimilação dos conteúdos programados no plano curricular, e, conseqüentemente gerando reprovações em massa dos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Ainda no mesmo estudo feito pelo INDE concluiu-se que grande parte dos alunos do ensino primário terminam o 1º ciclo sem saber ler nem escrever. Estas constatações

⁸ Lei vigente no Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

levaram a mesma entidade a iniciar um processo de “revisão pontual do plano curricular e dos programas de ensino, com vista a incrementar a qualidade de ensino” (INDE, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva, a revisão pontual do plano curricular do ensino básico em Moçambique cingiu-se mais sobre “alteração da designação do plano curricular do ensino básico, passando a designar-se plano curricular do ensino primário. Alteração do plano de estudos, que compreendeu a redução do número de disciplinas através da integração de competências e de conteúdos” (INDE, 2015, p. 1).

À GUIZA DE CONCLUSÃO

A educação tem sido, para as sociedades, um meio pelo qual transmitem-se e conservam-se os aspectos culturais de um povo de geração em geração, e também de transmissão de conhecimento científico. Neste sentido, a educação é um eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento das culturas humanas e da ciência. A realidade moçambicana hoje, chama-nos a reflectir sobre a necessidade da educação, pensando sobre a questão de como a escola pode contribuir para a formação ética e democrática de seus membros em nossa sociedade contemporânea. O rumo da educação moçambicana segundo o que parece, desde a época pós-colonial até aos nossos dias tende a caminhar em muitos aspectos sobre aquilo que são os aspectos pedagógicos deweyanos. Isto significa que o sistema de educação moçambicano em quase todas as suas mudanças ocorridas, apesar de não aparecer claramente explícito o pensamento pedagógico de John Dewey, nota-se que em muitos aspectos há sua influência.

A situação que o povo moçambicano viveu no tempo colonial leva a crer que os intelectuais moçambicanos da altura, preocupados com o rumo do país tenham dedicado as várias leituras a fim de encontrarem a forma educacional eficaz para o povo moçambicano. E nesta busca, não escapa a possibilidade de terem lido o pensamento educacional deweyano. Daí que em quase todas as mudanças ocorridas a nível educacional encontramos esta similaridade com Dewey.

Começam a se sentir as possíveis influências de Dewey nesta educação pós-colonial na medida em que há interesse da educação moçambicana buscar uma unanimidade da formação do seu povo ao

serviço da mesma sociedade (moçambicana). É claro que o desejo da educação para todos até hoje ainda não tem a sua praticidade na medida em que ainda em Moçambique existe escolas para certa classe socialmente alta (que na maior parte das vezes são privadas) e outras (estatais) para os pobres e, mesmo assim nem todos os pobres tem acesso. Um passo positivo a ressaltar é o da escola gratuita que a maioria tem acesso (ensino básico). Mas ainda há muito por fazer. Cada vez que se sobe de nível de escolaridade as oportunidades diminuem de forma acentuada para a maioria da população moçambicana, devido à falta de condições financeiras.

Hoje em Moçambique, cada vez mais vai-se aproximando a ideia de fazer com que a educação leve os indivíduos, não só na teorização dos conhecimentos, mas sua praticidade. Esta era a preocupação de Dewey ao acreditar que o indivíduo que não deve estar isolado do mundo. Desse modo, é preciso que a educação moçambicana leve em conta os dados concretos oriundos das condições atuais da sociedade em transformação e não basear-se simplesmente numa visão política e ideológica. A educação moçambicana precisa abrir-se mais para um ideal que não seja dogmático e acabado.

Portanto, com a introdução do novo currículo (Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro) o objetivo central é fazer com que o moçambicano seja formado na sua integridade; não apenas na quantidade, mas acima de tudo em qualidade. As ideias deweyanas até hoje são válidas para o contexto educação moçambicana, na medida em que a escola deveria atuar como um instrumento edificador da sociedade. Pois, é missão da escola empenhar-se para o desenvolvimento das atividades que tematizam os direitos humanos e despertam o respeito para com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) – Programa de Pós-Graduação – PPGÉ, 2006.

CASTIANO, J. P., NGOENHA, S. E., e BERTHOUD, G. **A longa marcha duma “Educação para todos” em Moçambique**. 2ª ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, J. P. **Educar Para Quê?:** As transformações no Sistema de Educação em Moçambique. Maputo: INDE, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização:** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHICAVA, Augusto K. A. **O ressurgimento do ensino técnico (Saber-Fazer) no paradigma da educação moçambicana:** Um olhar epistemológico. 130f. Dissertação (Mestrado em educação) – Escola de Pós-graduação, Universidade São Tomás de Moçambique, 2016.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique.** Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 21, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica:** a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. Trad. De Murilo, Leonidas de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DEWEY, John. **Os pensadores.** Tradução de Murilo Octávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

INDE. **Programas das Disciplinas do 3º Ciclo do Ensino Primário.** Maputo, MINED, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GOLIAS, M. **Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente.** Maputo, Editora Escolar, 1993.

MAZULA, Brazão. **A construção da democracia em África. O caso Moçambicano.** Maputo: Njira, Lda., 2000.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Maputo: Afrontamento e FBLP, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). **Plano curricular do ensino básico.** Maputo: INDE, 2003.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República, Lei nº18/2018, I Série, nº 254. **Lei do Sistema Nacional de Educação.** Maputo, Imprensa Nacional, 2018.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. I Série, nº 19 de 06 de Maio. **Reajusta o quadro geral do Sistema Educativo.** Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República, I Série, nº 12 de 23 de Março. **Lei do Sistema**

Nacional de Educação. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

NGOENHA, Severino Elias. **Das independências às liberdades.** Maputo: Paulistas – África, 1993.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e Axiologia da Educação.** Maputo: Livraria Universitária, 2000.

A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: REFLEXÕES EM RELAÇÃO AO CONTEXTO ATUAL

Pâmela Pongan¹

INTRODUÇÃO

O ensino de História através do saber histórico, tem a finalidade de possibilitar a construção da consciência histórica. E o processo nessa perspectiva deve ser uma formação adequada, de modo a garantir a efetividade do ensino. Segundo Fonseca (1997) em sua formação o docente deve buscar construir um trabalho reflexivo e crítico perante suas práticas além do aprimoramento.

A História foi implantada como disciplina nas escolas brasileiras no século XIX, estruturada nos moldes positivistas e conceituada na Ciência Moderna. Resumindo-se assim, ao estudo dos “grandes homens” e seus “grandes atos”, usando tempo linear através da noção de evolução por etapas. Além de a concepção positivista tender para o ensino do passado com verdade única, vendo os documentos como comprovantes dessa verdade.

A partir das reflexões e regulamentações presentes das Diretrizes Curriculares e Leis que passaram a reger o ensino nacional, o ensino de História passou a ter por objetivo formar cidadãos, a partir de uma função política, como já acontecia em outros países. Partindo disso, ensinar História está diretamente relacionada com a compreensão da realidade de vida de cada aluno, pois ao compreender sua própria experiência, ele conseguirá entender os acontecimentos ocorridos na vida de tantas pessoas ao longo do tempo.

Com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea e com as novas perspectivas historiográficas, surgiu a necessidade de utilizar uma nova metodologia no ensino de História, com diversificados conteúdos e métodos. Partindo disso, esse artigo busca refletir a respeito das práticas no ensino de História presentes no século XXI.

¹ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo/RS – PPGH/UPF. Bolsista CAPES.

O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História foi visto até a década de 1970 como linha linear e cronológica que estava muito longe dos alunos. O que causava certo desconforto, pois estes não estavam preparados para trabalhar com concepções abstratas de tempo e noções históricas.

A partir de 1970 surgiram novas teorias em relação ao ensino de história, acreditando que com essa nova perspectiva, as crianças e os jovens pudessem, sim, lidar com a temporalidade e outros conceitos históricos fundamentais, e, portanto, a história.

Surgiu então a perspectiva da Educação Histórica:

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (SCHMIDT, 1998, p.13).

Os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

Então é a partir da percepção de presente de cada um que o conhecimento do passado acontece. Não interessa saber História, e sim o uso que se faz dela. “A compreensão do passado deve ser utilizada para orientação temporal dos sujeitos, ou seja, para SOBANSKI (2009) é através da consciência histórica que se embasa a preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como de professores. Chamamos esta capacidade de ler o mundo historicamente de literacia histórica.

Literacia histórica quer dizer, saber “ler” a informação, debater e selecionar mensagens, fundamentalmente é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente (SOBANSKI, 2009, p. 12).

O professor tem de desenvolver uma atividade questionadora para conhecer aquilo que o aluno já sabe e desafiá-lo e acompanhá-lo na construção de sua aprendizagem. Seu trabalho de investigação se baseia sobre a utilização de diferentes fontes e narrativas históricas com o objetivo de promover nos alunos a competência histórica de compreender que a História é construída com diversas perspectivas.

OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E O NOVO DESAFIO DE ENSINAR NO CONTEXTO SOCIAL ATUAL

Na perspectiva de Educação Histórica, a existência das ideias prévias revela uma grande preocupação de como crianças e jovens fazem a leitura histórica do mundo. Essas ideias prévias são memórias que os sujeitos têm de suas experiências com o passado.

A partir dessa concepção o historiador Jörn Rüssen compreendeu as ideias prévias como protonarrativas:

O cotidiano das crianças e dos jovens está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de “narrativas abreviadas”. A compreensão desses fragmentos narrativos, portanto, da protonarrativas, é possível a partir da consciência da estrutura de uma narrativa histórica: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado (RÜSSEN, 2001, p.159).

Mais uma vez o professor possui um papel significativo, pois tem uma relação muito importante relacionando as ideias prévias (protonarrativas) e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas. Por isso, o professor de História Henrique Theobald defende a ideia de que os professores de História devem ser entendidos como intelectuais e, portanto, produtores do conhecimento.

O viés do professor como intelectual transformador, o qual se busca compreender aqui, vai além da perspectiva que assume sua função política na construção da cidadania. Trata-se também de se levar em conta o professor que investiga elementos de sua prática e domina o processo de produção do conhecimento com que lida, além de transformar o ensino (THEOBALD, 2007, p. 47).

Outros trabalhos, como o da pesquisadora Olga Magalhães, vêm fomentar a importância de reelaborar a formação dos docentes de

História, dando a estas competências básicas que lhe permitam compreender locais e momentos de reflexão, principalmente em torno da cognição histórica situada, para que esta realize uma real interação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da prática docente.

A cognição situada na História se preocupa em investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa. O pressuposto é buscar a construção de uma literacia histórica, ou seja, da realização do processo de formação histórica de cada um (SCHMIDT, 2009, p. 38).

Um problema de cunho prático para a prática da docência em história é a seleção dos conteúdos significativos em história, pois podemos afirmar que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade. Temos dois conceitos de significância histórica:

No primeiro conceito de Peter Seixas (1994 apud Chaves, 2006, p. 28):

Primeiro, os historiadores avaliam se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecemos sua relação com outros fenômenos históricos. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente, e também, com suas próprias vidas.

No segundo conceito de Keyth Barton e L.S. Levstik (2001, apud CHAVES, 2006) apresentam uma conceituação de caráter antropológico, pois entendem que as ideias referentes à significação histórica:

São construções culturais transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação. Essas fontes produzem versões do passado que possibilitam a produção de inferências históricas tais como a construção de ideias e imagens acerca do passado e considera as produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de formas variadas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação – a família, a escola, as mídias, os museus (p. 34).

É assim que essa perspectiva de ensino determina aos professores certas competências para dar aulas de História, como contextualizar, problematizar o passado e criar pressuposições a respeito do presente.

A consciência histórica, portanto, emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral. Dessa formatemos uma historiografia que colaborou para construirmos uma determinada consciência. Aqui está o papel da Educação Histórica.

POR UMA HISTÓRIA PRAZEROSA DE ENSINAR E APRENDER

A grande causa de dúvidas da eficácia educacional dos livros e a utilidade dos professores como agentes de ensino e conseqüentemente das propostas curriculares ligadas às realidades nacional e local está nas mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX, a difusão das novas tecnologias globais.

Pesquisadores veem com preocupação que os alunos troquem a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites de pesquisa, em uma substituição do livro quando deveria ser um complemento. O desafio é desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos e também a esses novos alunos, onde tenhamos um conteúdo rico, socialmente responsável e sem o professor passar por ingênuo ou nostálgico.

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade e nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser. (PINSKY, 2010, p. 19).

E nesse ponto o papel do professor de História é o de se conscientizar de sua responsabilidade social perante esses sujeitos históricos e ajudá-los a compreender e melhorar o mundo em que vivem. E para isso mais do que o livro, esse professor precisa ter conteúdo, precisa ser um assíduo leitor, pesquisador, motivador, que tome as questões sociais e culturais como referência das problemáticas humanas e trabalhe temas ligados a desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, sem, entretanto, distorcer o acontecido.

E nesse universo despertar o interesse do aluno com demonstração na atualidade de coisas cronologicamente remotas

como a situação das mulheres na Idade Média, a insatisfação dos plebeus na Roma Antiga, as aspirações ambíguas dos burgueses no século XVIII, conceitos de democracia, cidadania, práticas como a manifestação da religiosidade, reconheçam o preconceito, até mesmo o uso e abuso da história a longo do tempo como poder emanado por grupos políticos, nações e facções.

Para vencer esses novos desafios, Pinsky (2010), sugere o trabalho integrado entre a História social e a História das Mentalidades e do Cotidiano, onde a primeira buscaria a percepção das relações sociais a outra privilegiaria cortes temáticos. Para que o aluno possa sentir a História como algo próximo a ele.

Assim, não vemos uma incompatibilidade entre a História Social e a História das Mentalidades e do Cotidiano. Na verdade, as duas abordagens não apenas não se opõem necessariamente, como se complementam. A abordagem da corrente da História Social busca a percepção das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico. A das Mentalidades privilegia cortes temáticos. Frequentemente, a primeira busca a floresta; a segunda, a árvore; uma, o telescópio; a outra, o microscópio. Bem utilizados, ambos os procedimentos são recomendáveis. Se trabalhados de forma integrada, chega-se ao melhor dos mundos, olha-se a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, por meio desses olhares, poderá o professor (re) aproximar os alunos do estudo da História (PINSKY, 2010, p. 27).

Portanto, diferentes recortes da História permitem que o aluno abra enormes horizontes que podem acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois, sua análise e, finalmente, sua identificação com essa “gente como a gente” que construiu o processo histórico do qual ele mesmo faz parte.

COMO SELECIONAR OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA?

Primeiramente, devemos ter em mente que o ensino da história deve ter como objetivo auxiliar o aluno a pensar historicamente, ou seja, ter a capacidade de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada sujeito, transitando entre diferentes argumentos, e interpretando o passado seguindo os métodos da ciência da história.

A história [...] contribui em primeiro lugar para entendermos o mundo presente. Como em uma cidade coexistem através da arquitetura, das crenças, dos mitos e superstições do passado e presente. A história ajudaria a decifrar esta paisagem. A História também ajudaria a entender que além de tudo o que está

gravado na pedra ou sepultado debaixo da terra as atitudes e os comportamentos humanos perante a doença, o sofrimento, a morte, as idades da vida não são eternos. Pertencem à temporalidade, têm um princípio e um fim. A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas. (WINOCK apud MATTOZZI, 1998, p. 26).

Por isso, assim, como o saber da história se preocupa com grupos humanos, suas relações entre si e com o meio, o ensino da história precisa interagir com os alunos, sua história e seu papel enquanto sujeitos históricos.

Nesse contexto, entra o papel do professor, que é responsável pela seleção dos conteúdos, manuais e livros a serem utilizados em sala de aula.

As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. Cada sociedade marca e reproduz passados ancorados na história que os contam. Todas as culturas necessitam de um passado, mas nem sempre este passado é aquele referendado pela investigação histórica. (CAINELLI, 2010, p. 20)

Tudo que é ensinado na escola sobre história é um conhecimento produzido por historiadores difundidos através dos currículos e livros didáticos. Nesse sentido, aumenta a responsabilidade do professor em relação a seleção do que ensinar, pois há uma imensidão de possibilidades de escolhas, mas será que tudo é história?

Segundo Hobsbawn (1998, p.71),

[...] todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção.

Por isso, a tarefa de selecionar conteúdos é muito complexa, sendo assim, o livro didático passa a ser visto como orientador e até definidor dos conteúdos a serem abordados. Com isso, a prática em sala de aula acaba sendo definida e resumida por ele, pois as dificuldades em selecionar outros materiais, ou pela falta de tempo mesmo, faz com que os professores optem pela facilidade do livro didático.

Entretanto, não se pode esquecer que mesmo o livro sendo um propagador de conhecimento legítimo e autorizado pela ciência histórica, também é visto como formador de ideias. Pois além de conter os conteúdos apresentados em programas e currículos, já os traz selecionados e ordenados na sequência didática sugestiva. Porém, não possui nada a respeito da história local e como trabalha-la.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004, p.168).

Assim, a história local permite ao professor desenvolver nos alunos a capacidade de associar a história com seu mundo, tornando significativa sua aprendizagem.

Desta forma, é necessário ao professor ter em mente, no momento de fazer a escolha dos conteúdos, a perspectiva sobre o pensamento histórico que pretende repassar na formação de seus alunos. Sem esquecer que a narrativa é, ainda, um dos métodos mais eficazes na aprendizagem do ensino de história.

Nesse sentido, Mattozzi (1998, p.28), afirma que “a essência do ensino seria a constituição de narrativas concebidas pela descrição, análise e explicação”. Outro princípio importante no ensino da história é o levantamento de hipóteses. Esse método tem como objetivo ensinar história criando experiências incomparáveis, mesmo que complexas, visando a construção de um pensamento histórico consciente, deixando para traz o ensino através de repetição.

É através do desenvolvimento do pensamento histórico que os alunos passarão a ver a História como algo significativo, que tem relevância no seu passado e presente, pois lhes permitirá questionar e analisar seu entorno a partir de uma visão crítica e consciente.

O professor deve apresentar ao aluno que “aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos” (CAINELLI, 2010, p.27). É por isso que a seleção de conteúdos é tão importante, pois são eles que possibilitam construir a criticidade nos alunos, a partir do levantamento de questões diante dos temas propostos em discussão na sala de aula.

Especificamente por isso, o professor não deve deixar suas aulas serem resumidas e orientadas exclusivamente pelo livro didático e pelos currículo e programas, que visam apenas desenvolver habilidades didáticas ao invés de construir o pensamento histórico consciente, pois se resumem a selecionar, sintetizar, resumir e comparar. Enquanto a aprendizagem relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico permite e exige deduções, levantamento de hipóteses, narrativas e uma compreensão total. Desta maneira, o ensino de história tem muito a melhorar nas salas de aula brasileiras, a partir da construção do pensamento histórico primeiramente nos professores, para depois, conseqüentemente, nos alunos.

O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Atualmente, o livro didático é, nas escolas brasileiras, a principal fonte de estudo dos alunos, sendo determinante no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, se tornou alvo de pesquisas e debates realizadas por inúmeros pesquisadores que buscam saber qual o caminho que ele deve seguir: ser abolido, complementado e/ou diversificado para melhor a qualidade do processo de ensino.

O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Alguns educadores, ao se referirem ao uso recorrente do livro didático, afirmam: “Ruim com ele, pior sem ele”. (FONSECA, 2003, p.49)

É assim no ensino de História também. O livro didático de História é amplamente utilizado, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Isso é consequência da estreita relação entre as mudanças ocorridas no ensino de História no século XX e o desenvolvimento da indústria cultural.

As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio. (FONSECA, 2003, p. 50).

É dever do Estado repensar o papel da escola, assim como lhe cabe a produção e difusão do conhecimento. No Brasil, isso gerou uma a massificação do ensino, como consequência da alta demanda por vagas na rede escolar pública, principalmente nos anos 60 e 70. Assim, o Estado acabou fomentando a indústria cultural, associando-a diretamente “[...] ao processo de democratização, ampliação ou massificação do ensino” (FONSECA, 2003, p.50).

Ao observarmos os currículos de História, constatamos que a partir de 1970, eles se materializaram nos livros didáticos. Neste período, verificou-se uma admissão em massa de livros, impulsionadas pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, que estava em crescimento por conta dos incentivos estatais que recebia. “O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas” (FONSECA, 2003, p.50).

Com o grande apoio estatal à indústria editorial, iniciada nos governos pós-1964, o livro passou a ser uma das mercadorias mais vendidas, resultando em sua massificação.

Portanto, a indústria cultural e a educação escolar, sobretudo, a partir da reforma educacional de 1971, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Esse projeto beneficiava o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina. Os vínculos entre o Estado, o capital e a educação não se resumiam ao campo da editoração de livros didáticos; seus mecanismos conseguiram abarcar vários setores da vida cultural do país. (FONSECA, 2003, p. 52).

Foi com essa política de incentivos estatais na produção de livros didáticos, que elevou a indústria editorial brasileira entre as maiores do mundo. Entretanto, isso não garantiu um aumento na qualidade do ensino, pois o Brasil permaneceu entre os países pobres e atrasados quanto ao seu índice educacional. Isso se deve, principalmente, ao fato de que essa relação estabelecida na produção e venda dos livros permitiu uma difusão de saberes e conhecimentos históricos específicos, abordando-os sempre de forma simplificada.

O processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão. O processo da exclusão inicia-se no social, em que “alguns atos” são escolhidos e “outros” não, de acordo com os critérios

políticos. Na academia, o trabalho do historiador pode tanto excluir como recuperar ou resgatar “atos” excluídos; no livro didático o processo de exclusão de ações e sujeitos faz parte da lógica da didatização. (FONSECA, 2003, p. 53).

Já nos anos 80, o crescimento de pesquisas no campo da História e os movimentos de reflexão sobre o ensino ocasionaram uma mudança na posição da indústria cultural em relação ao processo de ensino. Esta passou a participar de debates acadêmicos, aliando-se a setores intelectuais, o que resultou em uma adequação e renovação de seus materiais.

Essa nova relação ocasionou mudanças significativas, principalmente no ensino fundamental e médio, quanto ao ensino de História. Assim, enquanto se expandiam as pesquisas históricas, iniciou-se publicações alternativas em diversos campos a respeito de experiências no ensino de história. E o mercado editorial soube aproveitar essas novidades.

Constatamos um duplo movimento de renovação. O primeiro tratava de rever e aperfeiçoar o livro didático de história, ajustando aquela mercadoria altamente lucrativa aos novos interesses dos consumidores. Conceitos e explicações foram renovados de acordo com as novas bibliografias. Foram propostas mudanças na linguagem e na forma de apresentação, com a inclusão de alternativas como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções visando atingir o leitor médio. Os livros dessas coleções, denominados para didáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado dos livros. (FONSECA, 2003, p. 54).

A expansão das publicações de livros paradidáticos foi consequência da busca por parte dos especialistas, antes voltados somente ao meio acadêmico, em compartilhar o saber histórico, através de associações com as editoras. Porém, mesmo os livros paradidáticos tendo diferentes tipos e enfoques, não superou a produção e venda dos livros didáticos. Isso porque o mercado consumidor dos livros didáticos é o Estado, o que implica diretamente no nível de produção, circulação e consumo.

Com a preocupação atual da sociedade em desenvolver uma educação básica de qualidade, é indispensável o aperfeiçoamento da política nacional do livro didático. Um método é avaliar

constantemente e permanentemente a produção já disponível no mercado.

O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou a retirada do mercado dos livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos. A política do Ministério da Educação de avaliação permanente da qualidade das obras e coleções possibilita oferecer aos professores e às escolas em geral, opções e critérios para a escolha do material mais adequado às diferentes realidades. (FONSECA, 2003, p. 55).

Em segundo, é necessário pensar em como ensinar história nas salas de aula deixando o uso exclusivo do livro didático. Logo, isso requer o uso de textos e obras alternativas, pois é praticamente impossível construir um conhecimento histórico sem texto escrito, pois essa é a principal fonte histórica no processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude exigirá do professor uma dedicação de tempo maior na preparação e organização dos textos, pois o uso de uma só fonte, seja ela o livro didático ou qualquer outra obra, de forma exclusiva, acaba simplificando o currículo e o conhecimento abordado em sala de aula. Além de que esta metodologia acabará desenvolvendo nos alunos uma postura auto excludente, com uma concepção de “verdade absoluta”, e uma visão de livro didático como fonte inquestionável.

Complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, como os paradidáticos em sala de aula, são opções que não descartam ou consideram o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos. (FONSECA, 2003, p. 56).

E este tem sido o maior desafio dos professores atualmente, diversificar as fontes para adotar em sala de aula, superando a exclusividade do livro didático. Isto exige uma postura crítica diante dos conteúdos presentes nas diversas publicações veiculadas disponíveis. “Analisando os livros didáticos de história utilizados atualmente percebe-se que a simplificação de temas amplos em fatos isolados, principal característica, permanece” (FONSECA, 2003, p. 56).

É claro que ao longo do tempo, com todas essas mudanças, o livro didático adquiriu algumas características importantes. Fonseca (2003)

destaca, como principais renovações, “[...] a introdução de novos temas, ligados à história das mentalidades do cotidiano. O livro didático deixou de se dedicar quase que exclusivamente aos fatos da política institucional e alargou o campo do conhecimento histórico ensinado nas escolas. Segundo, a tendência de não mais organizar os conteúdos de história do Brasil, história da América e história geral isoladamente, mas articulados ao longo de quatro séries, sem recorrer às categorias dos ‘modos de produção’ como articuladores”

Com esse processo de mudanças e renovações na produção de livros didáticos e paradidáticos fica nítido que, nos últimos anos, foi a indústria editorial que definiu o que ensinar e como ensinar em história nas escolas brasileiras. Por isso, cabe ao professor de história estabelecer diversas abordagens que contribuam para a formação de alunos com pensamento crítico e reflexivo, buscando construir uma concepção e prática de cidadania e democracia. Pois é o exercício da crítica a principal ferramenta da história.

REFLEXÕES EM RELAÇÃO A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL

Nos últimos anos do século XX, iniciaram-se debates a respeito do ensino de História nas escolas brasileiras, a partir do processo de discussão e modificação curricular. A partir deles levantaram-se inúmeras propostas de renovação das metodologias, dos temas, da organização e dos problemas do ensino que são visualizados nas salas de aula. É através de todo esse processo de mudança, que a História e a geografia para a ser valorizadas como áreas específicas do conhecimento.

Do movimento historiográfico e educacional é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados; questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. (FONSECA, 2003, p. 243).

Atualmente, existem no Brasil, inúmeras formas de ensinar e aprender História. O que é positivo, pois há disponível diversas concepções teóricas, ideológicas, políticas e metodológicas quanto ao

ensino de História. Pluralidade essa, permitida pelas novas pesquisas historiográficas, pelas renovações nos currículos, nos PCNs, assim como, pelas experiências dos próprios professores, que vieram para contrapor a história tradicional.

Entretanto, é nítido que tudo que o aluno aprende ou não, bem como aquilo que o professor ensina ou deixa de ensinar, vai além do que é apresentado pelos currículos e livros didáticos. Por isso, é muito importante um diálogo baseado na criticidade entre os sujeitos ligados a construção dos saberes históricos em todos os espaços, sejam educativos, sociais e culturais.

Acreditamos que o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da pesquisa histórica. (FONSECA, 2003, p. 244).

Nesse sentido, as mudanças só acontecerão de forma significativa e positiva, quando acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho docente e na formação inicial e continuada dos professores de toda a rede pública e privada do Brasil.

Entretanto, a formação vai além de cursos e debates. Envolve também as experiências, as ações desenvolvidas ao longo do tempo do trabalho docente. A ação e os saberes de cada professor são reconstruídos ao longo do tempo ganhando novos significados a partir da observação e reflexão sobre os resultados obtidos. Isso exige uma postura crítica, sensibilidade e reflexão permanentes por parte dos professores a respeito de suas ações no cotidiano escolar, visando rever as práticas e saberes.

Desse modo, “[...] ensinar história no atual contexto sociopolítico e cultural nos conduz à retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história” (FONSECA, 2003, p. 245). Não devemos esquecer do papel da história quanto disciplina escolar, que é a formação do indivíduo, este que é um cidadão em uma sociedade composta por diferenças e contradições.

Isso requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e culturas, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. Como? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro de fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história e do conhecimento. É criando possibilidades de mudanças. (FONSECA, 2003, p. 245).

Porém, a força da tradicional concepção de ensino da História resiste, inibindo os processos de mudança, de reconstrução do saber. Nessa prática o professor acaba cristalizando ideias, valores e fatos como verdades absolutas, dificultando o desenvolvimento da criticidade no aluno. Isso gera uma metodologia baseada no professor como reprodutor de conteúdos e o aluno como mero espectador passivo. Essa ação, segundo Fonseca (2003, p. 245) acaba

[...] perpetuando a chamada ‘memória dos vencedores’, via ‘história oficial’. E, ao mesmo tempo em que dificultava a compreensão da história como experiência humana de diversos sujeitos e grupos, era um limite ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que pudessem romper com a forma tradicional de ensinar e aprender história na sala de aula.

Em contrapartida, hoje, é nítida a percepção de que a escola vai além disso, pois é um espaço de debates e reflexões. Logo, se torna um lugar com distintas possibilidades de ensinar e aprender. Nesse sentido, se faz necessário uma nova concepção de história, de seu ensino e aprendizagem, através da construção de novas práticas educativas.

Por isso, devemos ver o ensino de História como formador da consciência histórica nos sujeitos, que permita a compreensão do “eu”, a afirmação quanto indivíduo no tempo, no espaço, na sociedade em que vive, onde assume um papel ativo capaz de construir e transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, para que o aluno compreenda e interprete o passado de forma adequada, é necessário que o professor tenha uma consciência de seu modo de perceber o passado, evitando o anacronismo, dando ao ensino da História uma função formativa para

a formação de uma cidadania crítica e atuante. Para assim, auxiliar o aluno a se sentir um sujeito histórico, que tem um papel ativo na sociedade.

É fundamental que o professor, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, leve em consideração os saberes históricos que o aluno adquiriu através de suas relações familiares, sociais e escolares. Mesmo estes conhecimentos não sistematizados são importantes para a aprendizagem do aluno, através da relação que ele mesmo fará entre esses conhecimentos e os novos que irá adquirindo na escola, buscando reformular esses conceitos, além de buscar aperfeiçoar, adquirir e descobrir novas habilidades.

Para efetivar isso, é necessário que o professor busque conhecer a história de cada aluno, além de saber suas dificuldades. Isso se fará através da relação professor-aluno durante o ano letivo, onde o professor criará situações que oportunizem a construção desse conhecimento.

Assim o professor pode transpor as atividades e conteúdos abordados em sala de aula com a realidade dos alunos, pois conhecendo seus alunos, poderá interagir e dialogar com eles de forma clara e segura quanto ao êxito de sua metodologia. Enquanto cabe a escola “buscar viabilizar, socializar e sistematizar os conhecimentos dos alunos, ampliando suas potencialidades de manejo e aquisição do saber elaborado” (BRODBECK, 2012, p. 18).

Pois, assim como em outras áreas do conhecimento, aprender História é construir e dominar conceitos, que se ampliam e ganham novos significados através de uma relação dinâmica com outros conceitos que são apresentados, afim de desenvolver um pensamento crítico acerca dos acontecimentos passados e presentes.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

CHAVES, Edilson A. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Curitiba: UFPR, 2006.

CAINELLI, Marlene. **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

HOBBSBAWN, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: Revista **O Estudo da História**, n.3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didática e do saber histórico. Braga: Universidade do Minho, 1998, p.23-50.

PINSKY, Jaime. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.

SCHIMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SOBANSKI, Adriane de Q. (Org.) **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba, Base Editorial, 2009.

THEOBALD, Henrique R. **A experiência de professores com ideias históricas**: o caso do “Grupo Araucária”. Curitiba: UFPR, 2007.

CRIMINALIZAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO NOVO: O CASO DO CÔNEGO CÉSAR ROSSI, O “PARTIDÁRIO DO NAZI-FASCISMO”

Leandro Mayer¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este capítulo integra uma série de publicações relacionadas a religiosos processados perante o Tribunal de Segurança Nacional durante o Estado Novo (1937 – 1945). Nesta escrita apresentamos o processo criminal instaurado contra o Cônego César Rossi, que figura como acusado de crime contra a segurança nacional no processo-crime nº 4.405 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 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

¹ Doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista UNIEDU/FUMDES. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br.

vozes para Rosenberg (2009) se cruzam, esbarram e se complementam.

CÔNEGO CÉSAR ROSSI, O “PARTIDÁRIO DO NAZI-FASCISMO”

O processo-crime 4.405 foi instaurado em 1943 contra o cônego César Rossi de Laguna/SC, tendo como origem a acusação do religioso ser um “ardoso partidário do nazi-fascismo”. Esta acusação partiu do relato de uma testemunha ouvida em outro inquérito no qual o cônego era acusado de ter chamado por diversas vezes de ladrão ao escrivão da paz, Alfredo Teixeira de Melo, que deu parte na polícia na condição de ofendido. No inquérito, a testemunha Duílio José Paizani, telegrafista, 49 anos, residente no distrito de Mirim-Laguna, fez acusações comprometedoras contra o cônego, afirmando que em certa ocasião o acusado discutiu questões de guerra dentro da repartição dos correios e telégrafos, “manifestando-se, francamente favorável às potências do Eixo”, tendo o religioso falado “que não estava provado que tivesse sido torpedeados por submarinos do Eixo, cinco navios brasileiros, e que se fossem por navios ingleses ou americanos o nosso governo não teria declarado guerra aos mesmos”, afirmando ainda

que os americanos não saíam mais do Brasil, e que nas fortificações do norte do país, guarnecidos por oficiais ingleses e americanos, não era permitida a entrada de oficiais brasileiros, e que nestas fortificações guarnecidas por oficiais brasileiros, os ingleses e americanos entravam e saíam a hora que bem entendessem, e que por este motivo, havia quase sempre muitas bofetadas entre oficiais estrangeiros e brasileiros (P. C. 4.405, 1943, p. 6).

Duílio José Pizani ainda fez outra acusação grave, dando conta que o cônego teria, na mesma ocasião dos fatos narrados anteriormente, dito que “os brasileiros eram incivilizados e que povos civilizados só existiam três: alemães, italianos e japoneses e que a raça inferior tinha que desaparecer, isto se referindo aos brasileiros”. Finalizando, o depoente falou que soube que o cônego teria convidado o juiz de paz do distrito de Mirim para “organizar um partido e que depois deste partido vitorioso, eliminariam os maus elementos” (P. C. 4.405, 1943, p. 6).

Diante das acusações de Duilio José Pizani, inquérito foi instaurado pela delegacia especial de polícia de Laguna para apurar as declarações, sendo intimados para depor o acusado César Rossi e testemunhas.

O acusado, cônego César Rossi foi o primeiro interrogado, em 29 de setembro de 1943. Descrito como sendo de nacionalidade Italiana², vigário da paróquia de Mirim, 64 anos. Interrogado sobre as denúncias feitas pelo telegrafista Duilio José Pizani contra ele, o cônego confirmou que em certa ocasião fez uma visita ao telegrafista, o qual “atacou e insultou as potências do Eixo, principalmente a Alemanha, dizendo coisas injuriosas contra aquele povo”. Afirmou que se incomodou com a atitude do telegrafista, retirando-se em seguida e dizendo ao telegrafista “que não tinha nada com as potências do Eixo”. O acusado afirma que nada mais aconteceu além do fato narrado, “negando o depoente ter se referido ao nosso país com relação aos afundamentos de navios, declaração de guerra e mesmo sobre as fortificações do norte, nem mesmo com relação a esta ou outra raça” (P. C. 4.405, 1943, p. 9).

Na mesma data também foram ouvidas as testemunhas. Olimpio Soares da Rosa, 53 anos, guarda-fios³ do telégrafo, relatou que em certa ocasião o cônego César Rossi esteve na agência de correios e telégrafos do distrito de Mirim onde o depoente é funcionário e ouviu o cônego dizer “que não tinha ficado provado que os cinco navios brasileiros, fossem torpedeados por submarinos do Eixo, mas que se tivessem os mesmos sido torpedeados por navios ingleses ou americanos, o governo brasileiro não teria declarado guerra a estes”. O cônego também teria se referido às fortificações do norte do país, afirmando que “os oficiais ingleses e americanos entravam nas fortificações brasileiras, mas, aos oficiais brasileiros não era permitido a sua entrada nas fortificações americanas”. Confirmou também que o religioso teria afirmado “que só existiam três povos civilizados, italianos, almães e japoneses, e que os demais povos eram incivilizados e por este motivo deveriam desaparecer” (P. C. 4.405, 1943, p. 10).

² No boletim individual do acusado, preenchido pela delegacia de polícia de Laguna, consta que o Cônego César Rossi é natural de Cervara di Roma, Itália.

³ É a denominação dada à pessoa encarregada de vigiar e reparar as linhas ou cabos de luz elétrica, telegráficos e telefônicos.

Questionado se o depoente conhece o cônego e quais as suas atitudes face o conflito mundial, a testemunha respondeu que “o cônego é francamente favorável ao Eixo e já tendo o mesmo feito uma aposta como a Alemanha venceria a guerra” (P. C. 4.405, 1943, p. 10). Disse finalmente o depoente, que sabe que no tempo na extinta Ação Integralista Brasileira, o cônego César Rossi era adepto do partido.

Avelino Bilherva Soares, operário, 29 anos, em depoimento afirmou que é intendente do distrito de Mirim e que conhece a muitos anos o cônego César Rossi, sabendo que o mesmo “é partidário das potências do Eixo”. Afirmou que soube que o religioso fez inclusive uma aposta que a Alemanha venceria a guerra. O depoente afirmou que “é público e notório ser o cônego César Rossi, partidário das potências do Eixo, como também já foi parte integrante da extinta Ação Integralista, que o referido Cônego é italiano nato” (P. C. 4.405, 1943, p. 10).

Teodoro Machado de Souza, lavrador, 67 anos, juiz de paz do distrito de Mirim, relatou que conhece o acusado há muitos anos e que o cônego vive se envolvendo em conflitos com as autoridades. O depoente informou que em 1930⁴ foi procurado pelo cônego para formar “um partido político nas normas do partido que Mussolini organizou na Itália”, explicando que o objetivo seria “juntar todos os elementos, separando então os maus, e com o resto derrubar as autoridades do lugar” (P. C. 4.405, 1943, p. 11). Por fim, afirmou que é voz corrente no distrito de Mirim que o cônego é torcedor das potências do Eixo.

Josina Mário Teixeira, 24 anos, professora municipal, declarou que há algum tempo o cônego fôra afastado da paróquia por ser italiano, e depois de sua volta teria falado na igreja que “na prática tinha voltado para Mirim para mostrar ao povo que ele tinha poder, e que ali achava-se vivo e verde” (P. C. 4.405, 1943, p. 11).

Aristotilino Quirino da Silva, guarda-fios, 42 anos, declarou que é funcionário da agência de correios e telégrafos no distrito de Mirim. Em seu depoimento confirmou na íntegra as declarações constantes na denúncia de Duílio José Pizani, na condição de testemunha ocular dos fatos que teriam ocorrido no interior da agência, enaltecendo que o cônego manifestou-se a favor das potências do Eixo, sendo voz recorrente no distrito que o cônego é um “fervoroso adepto do nazi-fascismo” (P. C. 4.405, 1943, p. 12).

⁴ Lembrar que nesta época a associação a partidos políticos não era criminalizada.

Ouvidas as testemunhas e o acusado, em relatório, o delegado especial da delegacia especial de polícia de Laguna José Atanzio de Freitas, considerou que no inquérito “ficou francamente provado que o cônego César Rossi, vigário da paróquia de Mirim, é um ardoso partidário do nazi-fascismo, parecendo-me ter o mesmo incidido nas sanções do decreto-lei nº 428⁵ de 16 de maio de 1938[...] e outros dispositivos da Lei de Segurança Nacional” (P. C. 4.405, 1943, p. 12). Por fim, solicitou a remessa dos autos à Delegacia da Ordem Polítca e Social em Florianópolis, onde foram recebidos em 12 de outubro de 1943. Na mesma data, o delegado em exercício do DOPS, Arnaldo Martins Xavier, ordenou a remessa do inquérito ao Egrégio Tribunal Superior de Segurança Nacional do Rio de Janeiro, onde consta a data de recebimento do processo em 7 de dezembro de 1943.

Os autos receberam vistas pelo procurador do Tribunal de Segurança Nacional Eduardo Jara em 31 de dezembro, o qual opinou pelo arquivamento do processo, considerando que

Contra César Rossi, sacerdote na cidade de Laguna, foi apresentada denúncia pelo escrivão do Registro Civil do distrito de Mirim. Declaram o escrivão e a testemunha que o cônego César Rossi xingou o serventuário de Mirim, de ladrão. As disposições do art. 3º, inciso 25, do Decreto-Lei n. 431⁶, não se aplicam a escrivães de registro civil, pois não possuem as prerrogativas de “jus imperil”. Por improcedência da acusação, opino pelo arquivamento do presente inquérito⁷ (P. C. 4.405, 1943, p. 17).

O julgamento ocorreu em 25 de janeiro de 1944, acordando os juízes do Tribunal de Segurança Nacional, por maioria dos votos, deferir o pedido de arquivamento do inquérito por considerar “que os autos não oferecem qualquer indício de culpabilidade do acusado” (P. C. 4.405, 1943, p. 19).

⁵ Dispõe sobre o processo dos crimes definidos nas leis nºs. 38 e 136, de 4 de abril a 14 de dezembro de 1935. “Por divulgar em público notícias falsas, sabendo ou devendo saber, que o são e que possam gerar na população desassossego ou temor” (P. C. 4.405, 1943, p. 12).

⁶ Define crimes contra a personalidade internacional, a estrutura e a segurança do Estado e contra a ordem social.

⁷ É importante atentar que o procurador do Tribunal de Segurança Nacional Eduardo Jara considera apenas o fato do xingamento do cônego, ignorando as demais denúncias constantes nos autos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 4.405 contra Cônego César Rossi, instaurado em 1943. Acusação: Crime contra a segurança nacional. Disponível no Arquivo Nacional (fichário TSN – Tribunal de Segurança Nacional).

A CAPOEIRA NO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO INTERIOR DA BAHIA

Fabrim Atil da Silva¹
Juliana Barros Ferreira²
Nayara Alves de Sousa³

INTRODUÇÃO

A educação física escolar, constituída como uma área do conhecimento humano, presente no currículo da educação básica das escolas brasileiras, possibilita o estudo sistematizado daquilo que historicamente o homem produziu em termos de cultura corporal. Nessa disciplina estão incluídos, os conteúdos do esporte, do jogo, das lutas, da dança e das brincadeiras tradicionais (BRASIL, 1998).

No entanto, os conteúdos do esporte, especialmente futsal, handebol, basquetebol e voleibol estão inseridos no contexto da educação física de forma muito mais enraizada, em detrimentos de outros conteúdos como: a dança os jogos populares e as lutas, restringindo o acesso destas outras práticas que compõe o universo da cultura corporal (GONÇALVES JUNIOR, 2007).

A capoeira, por exemplo, atua de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos cognitivos, afetivos e motores (CAMPOS, 2001). Um estudo realizado por Natividade (2006), em duas escolas municipais, localizadas no interior do Rio de Janeiro, trouxe como resultado da prática da capoeira, utilizada de forma lúdica e como discussão em aula, um desenvolvimento positivo das habilidades motoras e físicas, além do sentimento de afetividade e coletividade dos discentes. Então, cabe ao professor de educação física, abordá-la, valorizando a luta, o contexto histórico, a musicalidade, a ludicidade, bem como,

¹Graduando em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: fabrim.atil@hotmail.com.

²Fisioterapeuta. Mestre em Tecnologias em Saúde/EBMSP. Docente da FAINOR, FTC e UNINASSAU. E-mail: julibarro78@hotmail.com.

³Fisioterapeuta. Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

questões técnicas do jogo e estrutura hierárquica dos grupos (REIS, 2000).

Portanto, considerando o valor educativo da capoeira e sua contribuição como prática pedagógica na escola, surge à inquietação dessa pesquisa, no intuito de verificar a importância da capoeira no conteúdo da disciplina de Educação Física para os professores de escolas municipais de um interior da Bahia.

Essa pesquisa é relevante, pois a Capoeira pode e deve ser utilizada como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, pois além de ter um rico conteúdo histórico, desenvolver o aspecto físico-motor, cognitivo e afetivo, é um excelente facilitador da aprendizagem escolar.

A CAPOEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A capoeira é uma manifestação brasileira, provocada pela necessidade de lazer e defesa do negro, recebendo aportes de várias manifestações africanas. É caracterizada como uma luta, jogo, brincadeira ou dança realizada por dois participantes que se interage em um espaço circular (roda) ao som de berimbaus, atabaques, pandeiros e por palmas ritmadas e ainda por músicas específicas cantadas pelos integrantes (SOUSA e OLIVEIRA, 2011; CAMPOS, 2011; D'AMORIN e ATIL, 2007).

Para Pastinha (1988, p. 20), a “capoeira tradicional veio para o Brasil com os escravos africanos, era uma forma de luta com características próprias, onde seu maior recurso estava na força muscular, flexibilidade e rapidez nos movimentos”. Para Abib (2004, p.89), esses povos inventaram formas de defesa, que era, inclusive, utilizada pelos negros “como um instrumento de luta, no qual o saber corporal podia ser transformado numa arma eficaz a serviço da sua libertação”.

D'Amorin e Atil (2007) afirmam que não vieram escravos para o Brasil e, sim, populações inteiras feitas escravos:

Vieram trazendo suas riquezas, estruturas sociais, políticas, hábitos e manifestações aqui se agruparam, resistiram. Com isso, o ventre africano se preparou, concebeu e fez nascer um rebento no Nordeste, denominado Capoeira tradicional que foi se modificando, até ser recriada em duas vertentes: A capoeira angola (jogo rasteiro, disfarçado de brincadeira, com golpes de

pernadas e cabeçadas e movimentos improvisados), criada pelo Mestre Pastinha; e a Capoeira Regional (jogo mais acrobático, com movimentos de pernadas e esquivas rápidas), criada pelo Mestre Bimba (D'AMORIN; ATIL, 2007).

Para Crispin e Mann (2016) devido ao perfil dinâmico da capoeira, sendo uma atividade de ataque e defesa, com a utilização de golpes de ataque e contra-ataque, valendo-se de grande poder de improvisação, acabam recrutando de seus praticantes um número alto de ações musculares diferentes o que possibilita o desenvolvimento de várias aptidões físicas, dentre as quais se destacam a força, a potência, a flexibilidade, a coordenação motora, o equilíbrio e a velocidade.

Diferentemente da introdução da ginástica e dos esportes na sociedade brasileira e *a posteriori* nas escolas, vinda de uma cultura de classes dominantes, a capoeira surge das classes subalternas e pretende-se resistir física e culturalmente ao sistema dominante. Períodos se passaram e hoje ela é tombada como Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014).

A disciplina de Educação Física constitui uma área de conhecimento que compreende, em suas ações, os aspectos pedagógicos, políticos e sociais. Dessa forma, está ligada ao contexto social, daquilo que, em momentos históricos específicos o homem produziu em termos de conhecimentos e valores que nortearam os diversos segmentos da sociedade.

Segundo Brasil (1996), desde aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, houve significativas mudanças, sobretudo na autonomia para que as escolas, no que se refere às escolhas dos conteúdos, pudessem adequá-los as suas respectivas regiões. Para Souza e Oliveira (2001) um ponto importante dessa lei é que a Educação Física, passa a ser valorizada como componente curricular. Neste sentido, a disciplina deve estar integrada ao projeto da escola, e cabe ao professor buscar ações que legitime sua prática na escola.

A cada dia que passa, a Capoeira tem se incorporado ao ambiente escolar, seja nas aulas de Educação Física, atividades extracurriculares, datas comemorativas e apresentações de grupos da comunidade. Porém, foi a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1998, que a Educação Física passou a contemplar mais esta

modalidade de esporte, jogo, folclore, arte e cultura com legitimação (NATIVIDADE, 2006).

A capoeira é um conteúdo que pode ser contemplado na escola pelos seus múltiplos enfoques, que possibilitam a luta, a dança, a arte, o folclore, o esporte, a educação, o lazer e o jogo. A mesma deve ser ensinada globalizadamente, deixando que o aluno se identifique com os aspectos que mais lhe convier (SOUZA; OLIVEIRA, 2011).

Para D'Amorim e Atil (2007), a capoeira é extremamente organizada, hierárquica, disciplinada e disciplinadora, com quadros a quem se pede imenso respeito pelos mais velhos, criando uma relação muito forte entre discípulo e Mestre. Ela por sua vez, se aprimora como instrumento educacional e deve estar presente em diversos espaços educacionais, pois pode contribuir para o desenvolvimento do educando, transformando a escola em um espaço mais prazeroso para todos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa, também chamada de estudo de campo, caracteriza-se na busca de obter respostas sobre determinado fenômeno que queira comprovar, possuindo uma maior aproximação entre pesquisador e o objeto de estudo e ainda valoriza as generalidades e singularidades dos sujeitos ou de determinados grupos da pesquisa, apresentando dados mais contundentes sobre determinada realidade.

Essa pesquisa foi realizada em 3 escolas municipais, situada em um município localizado no interior da região Sudoeste, do estado da Bahia, durante o período de outubro a novembro de 2018. A escola, denominada de Escola 1, está situada na sede do município e atende um contingente de 850 alunos, envolvendo as etapas da Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e educação de jovens e adultos (EJA).

As Escola 2 e Escola 3 são situadas no distrito deste interior, estando distante 50 km da sede, atendendo, uma com população de 220 alunos e outra com número de 450 alunos respectivamente, distribuídos também nas mesmas etapas de ensino da Escola 1.

Como sujeitos, inicialmente foram escolhidos 14 professores de Educação Física. Porém, como critério de inclusão deveria possuir a capoeira inserida no conteúdo das suas disciplinas. Todos os participantes disponibilizaram voluntariamente, via e-mail seus planos anuais da disciplina do ano de 2018, para verificação da existência ou não, da capoeira no conteúdo. Com isso, foram selecionados 3 professores que trabalhavam com o tema.

O professor da Escola 1, possuía formação em pedagogia, atuava como professor da disciplina Educação Física desde o ano de 2015 e lecionava no ensino Fundamental II.

O professor da Escola 2 era bacharel em Educação Física, atuava enquanto professor dessa disciplina desde o ano de 2013 e lecionava no ensino Fundamental I e Fundamental II. Além disso, também era professor de capoeira pela Escola de Desenvolvimento e Apoio da Arte Capoeira (ABADA- Capoeira), e realizava trabalhos sociais com capoeira na comunidade.

O professor da Escola 3 era licenciado em Educação Física, atuava nessa escola desde o ano de 2016, lecionava no ensino Fundamental II e praticava capoeira a mais de doze anos.

Todos foram previamente esclarecidos sobre o estudo e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, sendo assegurado o direito de interromper sua participação em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo, bem como sigilo e anonimato quanto aos dados coletados.

Adotou-se como instrumento da pesquisa um formulário que constava perguntas abertas sobre a importância da capoeira nas aulas, a forma como os professores abordavam pedagogicamente a capoeira na aula de educação física e a experiência extracurricular com a capoeira. Como técnica de pesquisa foi aplicado o questionário presencialmente, em uma semana de aula, no período vespertino e com duração total de duas horas.

A partir daí surgiram três categorias: I. Percepção do professor de Educação Física em relação à capoeira; II. Abordagem pedagógica da capoeira na aula de Educação Física; III. Experiência extracurricular do professor em relação à capoeira. Todas essas categorias foram analisadas através da análise descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em três categorias: I. Percepção do professor de educação física em relação à capoeira; II. Abordagem pedagógica da capoeira na aula de educação física; III. Experiência extracurricular do professor em relação à capoeira.

Estas categorias surgiram dos resultados encontrados, a partir dos questionários aplicados com os 3 professores nomeados por A, B e C que utilizavam a capoeira na disciplina de Educação Física em 3 escolas, nomeadas por 1, 2 e 3. Portanto, o professor A é da Escola 1, trabalha com a capoeira há 2 anos, o professor B da Escola 2, utiliza a atividade capoeira por 7 anos, e o professor C é da Escola 3, e faz uso desse conteúdo faz 3 anos.

I. Percepção do professor de educação física em relação à capoeira

Em relação à visão/percepção sobre a capoeira, o professor A relatou que compreende como: “[...] uma atividade bastante completa, em que você poderá usá-la em meio educacional para o desenvolvimento do componente das aptidões físicas, relacionada à saúde e ao desempenho atlético, além da extraordinária contribuição na socialização”.

O professor B afirma que: “[...] A capoeira foi desenvolvida pelos escravos aqui no Brasil para vencer uma resistência física, cultural e que se aprimorou ao longo do tempo, sendo atualmente uma excelente atividade, inclusive para ser desenvolvida na escola”. Nessa direção D’Amorim e Atil (2007), afirmam que a capoeira é uma manifestação ligada à resistência dos negros. Desde os tempos da escravidão, eles criaram formas de manter sua unidade social, preservando seus usos e costumes.

O professor C afirmou que: “[...] a capoeira não se limita ao aspecto estético da luta, mas sendo uma atividade rica em cultura, legado da influência dos povos africanos no Brasil”. Segundo Fontoura e Guimarães (2002), a capoeira é uma manifestação cultural surgida a partir da necessidade de liberdade dos escravos frente aos senhores de engenho.

Além disso, os três professores são unânimes em caracterizar o aspecto lúdico da capoeira como uma ótima atividade, sobretudo para

crianças. Para Silva (1993) são os aspectos lúdicos presentes na capoeira e ao mesmo tempo seu caráter combativo é que a faz tão interessante. Além disso, o lúdico não deve ser entendido como um passatempo ou simplesmente para divertir-se, mas para a contribuição do ensino-aprendizagem, influenciando as dimensões cognitivas afetivas e sociais do aluno, este internaliza novos conhecimentos, apropria da cultura dando novos significados ampliando sua visão sobre o mundo (MIRANDA, 2002; COSTA et al, 2018; NASCIMENTO, 2019).

Quanto à relevância do conteúdo da capoeira, o professor A afirma que: “[...] ela não direciona somente à prática de movimentos corporais. Faz uma ponte com a história, da forma como um povo resistiu a uma imposição cultural diferente, sendo a capoeira uma peça fundamental dessa resistência, portando a introdução dos conteúdos da capoeira deve-se também a uma desmistificação de somente enxergar como apresentação e espetáculo”.

O professor B diz ser: “[...] uma excelente ferramenta pedagógica dentro de ambiente escolar, sua história e desenvolvimento, vão além do desenvolvimento do componente físico ou da defesa pessoal”. O professor C afirma que: “[...] a educação física escolar deve-se apropriar do que foi produzido no Brasil, sobretudo quanto às manifestações corporais. A capoeira é um componente com muitas possibilidades, não pode ser negado aos nossos alunos, estaríamos negando nossa própria história”.

Nessa mesma direção, Darido (2001) destaca a importância da inclusão dos jogos, da dança, das lutas, da capoeira nas aulas de educação física escolar entendendo este componente curricular como um campo para se trabalhar com os elementos da cultura corporal.

Quando perguntados se a capoeira precisa ocorrer como nas academias e se precisaria de uma formação continuada em capoeira, o professor A salienta que: “[...] é importante em todas as áreas e não seria diferente em Educação Física. Nas aulas os conteúdos de capoeira devem seguir um curso diferente, não é somente a fruição dos movimentos como fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar outras dimensões do conhecimento e com isto aproximar o estudante destes conteúdos que talvez em outros contextos não acontecesse”.

O professor B enfatiza que “[...] é imprescindível à formação continuada para uma melhor compreensão da capoeira, já que possui

nuances que são despercebidas de quem não o pratica. Além disso, o ambiente escolar é um espaço para apropriação crítica do conhecimento, não devendo estar restrito a aplicação da técnica, portanto, a capoeira deve ser adaptada às diversas realidades encontradas na escola”.

O professor C, diz que “[...] a formação continuada é importante, não significando que será necessário ingressar em uma academia de capoeira, pois isto é questão de gosto pessoal, cabe ao professor o contato com livros, professores e mestres, a fim de ampliar suas percepções a cerca desta prática”. Neste contexto Bahia et. al (2018) afirmam que a formação continuada deve-se da mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e as reflexões individuais e coletivas dos docentes aproximando seus saberes da realidade escolar, afim de melhorar o fazer pedagógico em todos os momentos de atuação profissional, na busca de avanços qualitativos no ensino e no exercício docente.

II. Abordagem pedagógica da capoeira na aula de educação física

Em relação à introdução da capoeira nas aulas de educação física, o professor A afirma que: “[...] introduz com aulas expositivas com participação dos discentes, debate em sala, atividades escritas avaliativas individuais ou em grupo e apresentações de rodas na escola com participação de professores da cidade”.

O professor B respondeu que: “[...] utiliza duas ou três aulas para apresentar o conteúdo, com leitura de textos, exposições orais e documentários. Reservo duas aulas para oficinas práticas e faço uma culminância com uma roda de capoeira com convidados da comunidade”.

O professor C diz: “[...] gosto de fazer uma abordagem histórica do conteúdo, utilizando de textos, revistas de capoeira e vídeos. Nas aulas práticas, tento demonstrar que os movimentos de capoeira possuem uma estreita relação com o comportamento social dos escravos e dos primeiros capoeiristas urbanos que foram os estivadores, ou seja, esquivar-se do movimento para esperar o momento certo do ataque, ir ao chão, mas não se dar por vencido, saber que existe mais que uma luta de contato físico”.

Silva (2018), portanto, falando sobre a “capoeirização” da escola, ressalta que a capoeira possibilita novas abordagens e metodologias, rompendo com o modelo reducionista de transmissão oral do conhecimento, centrando, por exemplo, no “aprender fazendo”, num aprendizado que envolve o “tato-cinestésico”, na valorização das diferenças, da cooperação superando barreiras competitivas.

Quanto às facilidades e dificuldades no trato da capoeira nas aulas de educação física o professor cita que: “a aula pode ocorrer na própria sala de aula, e que muitos alunos já conhecem, facilitando o processo de ensino”. O Professor B enfatiza que “os instrumentos de capoeira podem ser confeccionados pelos próprios alunos e as aulas poderão acontecer na própria sala de aula”. O professor C diz que “a facilidade se encontra da própria liberdade dos gestos motores da capoeira, não necessitando de um padrão rígido de movimento, como ocorre em outras lutas”. Isto significa que os alunos podem experimentar vários gestos motores e golpes, visando sempre aumentar a eficiência de execução.

Quanto às dificuldades o professor A respondeu que: “por não ter formação prática em capoeira e nem formação em educação física, tenho dificuldade com o ensino dos movimentos e os alunos ficam às vezes desmotivados e dispersos”. O professor B disse que: “a principal dificuldade é o ensino para alunos evangélicos, muitos têm resistência, sobretudo das músicas e do ritmo”, mas no geral não ver como obstáculo e sim como possibilidade para o diálogo e buscar o entendimento. O professor C disse que: “[...] não há dificuldades nas aulas práticas e que os alunos assimilam bem, no entanto, alguns alunos não se sentem motivados em função do ritmo e de muitas letras musicais cantadas na roda se aproximarem de religiões de matrizes africanas”.

Um estudo de Moura et.al (2012) sobre as dificuldades e facilidades de inserção dos conteúdos da capoeira em escolas da Rocinha, uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro, apontou que mesmo sabendo da importância destes conteúdos em sala de aula, os professores optaram por não trabalhar, alegando formação deficitária nos cursos de formação. Como facilidades destacaram não precisam de espaços nem roupas apropriadas e que os instrumentos são de fácil aquisição se comparado a outras lutas.

Quanto à estruturação deste conteúdo durante o calendário letivo, o professor A respondeu que: “[...] opta por trabalhar somente na última unidade de ensino, pois aproxima do período da data de comemoração ao Dia da Consciência Negra”. O professor B disse que: “[...] estrutura os conteúdos de modo que as lutas e capoeira ficam para a quarta unidade”. O professor C também trabalha com este conteúdo na última unidade letiva e ressalta ainda que: “[...] nesse período é mais fácil fazer um paralelo com outros temas como ética, cidadania e diversidade cultural”.

Quando foram perguntados se utilizavam alguma abordagem pedagógica específica para introdução da capoeira nas aulas, o professor A disse que: “não”. O professor B disse que: “não, mas é crucial correlacionar estes elementos problematizando com os problemas sociais, não devendo ser uma prática desvinculada deste contexto”. O professor C disse que: “utilizo de várias abordagens pedagógicas visando sempre despertar o senso crítico dos alunos frente a estes conteúdos”.

Quanto ao que priorizavam na capoeira para incentivar os alunos, o professor A afirma que: “[...] deve-se evidenciar o contexto social, a formação de valores respeitando sempre as diferenças”. O professor B diz que: “[...] nas séries iniciais do ensino fundamental, opta por usar imagens e vídeos com acrobacias, pois ficam entusiasmados para conseguirem executar tais movimentos e nas turmas subseqüentes prefere valorizar o contexto social valorizando as diferenças e a pluralidade cultural”.

O professor C relata que: “[...] opta por uma abordagem lúdica, explorando a criatividade e curiosidade dos alunos, mas sem perder o foco”. Corroborando com as afirmativas dos professores, Bomfim (2000) diz que a capoeira não restringe a mais uma atividade física dentro da escola, que é necessário o debate político, socializador e também, da promoção da igualdade racial.

III- Experiência extracurricular em capoeira

Em relação à participação em alguma aula de capoeira ou o contato com professores da área, o professor A disse que: “[...] nunca participou de uma aula de capoeira, mas mantém contato sempre com os professores de capoeira da região”. O professor B respondeu que:

“participo de grupos de capoeira mantendo uma rotina de treinos”. O professor C disse que: “[...] atua também como professor de capoeira fora do ambiente escolar, sendo subordinado a professores e mestres dentro da hierarquia do grupo de capoeira”.

Segundo Silva (2011) esse contato com mestres de capoeira para o aprimoramento de seus conhecimentos é muito importante, pois possibilita a estes ampliar suas capacidades gestuais, a musicalidade e inseri-los na sua prática pedagógica de forma prazerosa.

Quanto ao que fazem para ficarem informados sobre a capoeira, o professor A respondeu que: “a principal fonte de pesquisa é a internet”. O professor B disse que: “[...] a prática constante já o mantém atualizado, porque há sempre discussões nos grupos sobre capoeira de modo geral”. O Professor C disse que: “a literatura deste conteúdo é bastante rica, tanto artigos na internet, livros e também o contato com outros professores e mestres em rodas de capoeira e cursos promovidos com o intuito de disseminação das práticas da capoeira”.

Professores que se mantêm atualizados tornam-se mais reflexivos em suas práticas docentes, reformulando e aprimorando os saberes já adquiridos (MILEO, 2009). Além disso, o contato com profissionais especialistas, segundo Silva (2011) possibilita a compreensão das diferentes linguagens que compõe o acervo da cultura corporal, riquíssimo no processo de ensino-aprendizado da capoeira para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as percepções dos professores em relação à capoeira, os três participantes compreendem a capoeira para além da dimensão da luta corporal ou como um jogo de espetáculo, mas como uma peça de resistência da cultura africana aqui no Brasil, que se corporificou trazendo uma conotação de liberdade, de se expressar, seja através dos gestos motores na roda ou na musicalidade. Portanto, argumentam que a capoeira é um dos componentes que dá personalidade a história de um povo, faz parte da nossa cultura e por possuir tantas possibilidades é importante que esteja inserida no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física.

Além disso, como os próprios professores disseram, não é necessária uma formação específica em capoeira para inserirem estes conteúdos na sala de aula, não é a busca pela técnica ou a formação do guerreiro que está em pauta, mas a capacidade de possibilitar acesso a outras práticas, respeitando os limites e valorizando as diversidades encontradas.

Quanto ao questionamento dessa pesquisa, os resultados corroboram com a hipótese levantada quando ressalta que a presença da capoeira no conteúdo da disciplina de Educação Física é importante, segundo as percepções dos professores das escolas municipais localizadas em um município do interior da Bahia.

No entanto, faz-se importante e recomenda-se a realização de novas pesquisas, com um número maior de sujeitos, e em outras instituições de ensino, para que possam almejar contribuições importantes relacionadas à Capoeira e a Educação Física, a partir do respaldo e valoração de outros professores.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P.R.J. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. 170f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- BAHIA, C. S. et al. Formação continuada em exercício: uma proposta para professores de educação física escolar. In: BAHIA, C. S.; AMORIM, A. M.; CARDOSO, B. L. C. **Formação profissional na educação física e esporte**. Goiânia: Kelps, 2018, v. 5, p. 17 – 35.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais, ética**, v.2, Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3º e 4º ciclos**, v.7, Brasília: MEC, 1998.
- BONFIM, G. C. S. (2010). A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)**, 12, 2010.

CAMPOS, H. **Capoeira na escola**. Salvador: EDUFBA, 2001.

COSTA, S. A et al. Ludicidade e a capoeira na infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.51-66, mai./ago., 2018. Disponível em < revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

CRISPIN, E. S.; MANN, L. Estudo dos níveis de aptidão física em capoeiristas. **Revista Digital** Buenos Aires, ano 21, n. 216, maio 2016. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 10 out. 2017.

D´AMORIM, E.; ATIL, J. **A Capoeira: uma escola de educação**. Recife: ed. do autor, 2007.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar**. UFF, v.2, n.1, p. 525, 2001.

FONTOURA, A. R. F.; GUIMARÃES, A. C. A. História da capoeira. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 13, n. 2 p. 141-150, 2. sem. 2002.

GONÇALVES JUNIOR, L. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29-35.

Gonçalves V. O. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, 2005. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/17164.>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPH). **Registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. 2008. Disponível: m<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parecer%20Capoeira.pdf>.Acesso: 20 de mar. de 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba (PR): EDUCERE. 2009. Disponível em <https://scholar.googleuser content.com>. Acesso em 25 de nov. de 2019.

MOURA, D. L; A, M. Moreira; DE BRITO BARBOZA, L. Entrando na roda: uma análise das dificuldades e facilidades da inserção da capoeira em escolas da rocinha. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**,

v.11, n. 1, 2012. Disponível: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2640>>. Acesso: 15 de nov. 2019.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas críticas** 14 (2002): 21-34. Disponível em:< <http://periodicos.unb.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

NASCIMENTO, M. G. P. **A ludicidade e a sala de aula: um conjunto que contribui para o processo de ensino aprendizagem**. 2019. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

NATIVIDADE, L.A. Capoeira nas aulas de Educação Física nas escolas municipais de Barra Mansa. Hoje um passo, amanhã uma caminhada. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 10 - N° 94 - Marzo de 2006. Disponível em < <http://www.efdeportes.com>>. Acesso: 04 de junho 2019.

PASTINHA, M. **Capoeira angola por Mestre Pastinha**. 3. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

REIS, L.V.S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**, São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 889-903, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso: 05 de nov. de 2019.

SILVA, G. O. **Capoeira: do engenho à universidade**. São Paulo: O autor, 1993.

SILVA, J. A. B. A “capoeirização” da escola: perspectivas das africanidades na formação de professores para uma educação inclusiva. In: BAHIA, C. S.; AMORIM, A. M.; CARDOSO, B. L. C. **Formação profissional na educação física e esporte**. Goiânia: Kelps, 2018.

SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. set. 2001.

DA POÉTICA DE MANOEL DE BARROS ÀS PRÁTICAS DE FUTSAL DISSEMINADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA NOVA ABORDAGEM

Ademilton Santos Silva¹
Guacyra Costa Santos²
Nayara Alves de Sousa³

INTRODUÇÃO

Foi através das aulas de Seminário Temático V, que conheci⁴ o grande poeta Manoel de Barros (2010), ao olhar da educação física, o que me fez abrir esse cenário lembrando do meu tempo de menino quando no quintal da minha casa desenvolvia regras para as brincadeiras, sendo por muito tempo, esse espaço, palco das expressões dos sonhos e do colorido da infância. Dessa vivência, trago a experiência profissional de policial militar, talvez, com regras fortes, rigorosas e disciplinadoras. Depois o contato com a sala de aula, com adaptação de regras em torno de uma prática cultural esportiva prazerosa para os alunos. Contexto que vem se desenvolvendo na cidade de Caraíbas - BA, em especial, no Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães - CELEM e, posteriormente com a possibilidade de ser difundida para toda a comunidade e quem mais possa se interessar.

Assim, inspirado na literatura de Manoel de Barros (2010), *Menino do Mato*, apresento uma experiência pedagógica onde a poesia, primeiramente, faz-me regressar aos sentidos que carrego

¹ Graduando em Educação Física. E-mail: professorademilton@gmail.com.

² Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.

³ Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

⁴ Justifico o uso da 1ª pessoa no trabalho, por trazer a esse contexto narrativo as minhas vivências dos tempos de menino o que me faz ressaltar as experiências vividas na prática do futsal na área da educação física.

desde a infância, onde implementei regras para as brincadeiras, ainda no fundo do quintal. Esse caminho trouxe-me outras ideias que hoje, se fixam na educação física ao trabalhar com o futsal.

A referida obra não versa somente a infância, como trata da criatividade e experiência acompanhada pela imaginação, o que me faz colocar em cena novas compreensões enquanto educador. Assim, diz o grande poeta: “Eu queria usar palavras de ave para escrever. Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação. Ali a gente brincava de brincar com as palavras tipo assim: hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!” (BARROS, 2010, p. 449).

Essa é uma maneira única que o autor nos conta sobre a magia das palavras e a beleza da natureza, recordando-me a figura de menino, onde por muitas vezes, pude agraciar o verde que nos cerca e nesse instante, recriar imagens para o contexto da educação física. Ao tratar da infância recorro a Kuhlmann Júnior (2001), onde o mesmo me faz lembrar os tempos e lugares, experiências vividas, sendo produtores de histórias:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 31).

Nesse entendimento, o futsal aqui apresentado parte dos momentos que marcaram minha infância, tempo em que adaptava regras nas brincadeiras e que, hoje venho explorar nas atividades de esporte, de modo prazeroso para todos que o pratiquem, sejam nos famosos

“jogos” de fins de semana da vida cotidiana, nas competições (interbairros, campeonatos de zona rural, campeonatos municipais, campeonatos de associações, de condomínio, etc.).

O futsal entra como componente de educação física enquanto conteúdo a ser trabalhado em todas as séries e sem distinção de pessoas, podem e devem participar todos os discentes regularmente matriculados na unidade de ensino. Segundo Bertini Júnior e Tassoni (2013):

A educação física no Brasil surge ligada intimamente à formação e educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos de alto rendimento ou não, recreativos, servindo, muitas vezes, a mecanismos de alienação ou propósitos políticos, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas. Exemplos desses mecanismos encontram-se no jovem do final da década de 60, que o governo militar buscava para formação de um exército forte para desmobilizar correntes opositoras ao regime que vigorava, como também no futebol, personificado na seleção brasileira, marcava o tom vitorioso de um governo autoritário e ditatorial (JÚNIOR; TASSONI, 2013, p. 34).

Observa-se que há entre os alunos, nas atividades práticas de futsal no Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM) de Caraíbas, município localizado às margens do Rio Gavião, a 83 km Oeste de Vitória da Conquista, Bahia. A pesquisa apresenta como objetivo geral: Analisar a participação de adolescentes nas atividades e/ou competições de Educação Física Escolar, tendo o Futsal como conteúdo proposto. Nos objetivos específicos pretende-se: A) Adaptar regras no futsal para se tornar uma prática cultural esportiva prazerosa; B) compreender o porquê das recusas de alguns alunos em participarem dos eventos de futsal em Educação Física no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), Município de Caraíbas-Bahia. C) compreender a Prática como um Componente Curricular (PCC), nos cursos de Educação Física e entender como os discentes desses cursos visualizam a disciplina em questão, nos dias atuais. D) Estabelecer um diálogo das regras implementadas ao olhar da literatura Menino do Mato (BARROS, 2010).

Nesse contexto, surge o questionamento: como é a participação de adolescentes nas atividades e/ou competições de Educação Física, tendo o futsal como conteúdo? Atualmente ao ensinar o futsal percebe-se uma recusa dos alunos em relação a essa modalidade esportiva. Fato que me levou a optar por tal temática, uma vez que, fiquei a observar os alunos na referida aula no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães e a pensar o quanto a incorporação de regras também fez parte da minha infância, o que me remete a (BARROS, 2010): “O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma candura de fontes”.

UM OLHAR À LITERATURA: ENCONRO COM AS TEORIAS

“Esses meninos faziam parte do arrebol como passarinhos” (BARROS, 2010, p. 451). Olhar Manoel de Barros como um poeta que ensina para a vida é também, fazer despertar o encanamento para as aulas de educação física de forma que eu venha agregar valores éticos e culturais para com os tempos da escola. Estudos sobre a Prática como um Componente Curricular (PCC) demonstram avanço na compreensão pelos professores, uma vez que, o componente curricular traz relevância na pesquisa o que visa ministrar as dificuldades encontradas no contexto educacional, de acordo as concepções de (SOUZA NETO; SILVA, 2014).

Os motivos para estudar a temática Prática como Componente Curricular (PCC) surgem dos questionamentos sobre o distanciamento da formação em Educação Física e o contexto educacional. Daí a importância que trago em dialogar com a literatura Menino do Mato, abordando um cenário vivenciado por nós professores, motivando-nos a pesquisar sobre um componente curricular que auxilia na formação teórico-prática. “A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala” (BARROS, 2010, p. 451). A Educação Física, que por muito tempo foi conduzida por autodidatas, ou seja, pessoas sem uma formação específica e em sua maioria atletas, passou a ser ministrada por professores formados em Educação Física, técnicos em desporto e médicos formados na área de Educação Física e desporto (DELGADO, 2013).

Aqui, um novo impulso marca as adaptações nas aulas de futsal no município de Caraíbas, Bahia, como forma de conhecer o corpo em movimento, o melhoramento das práticas daquela cultura mediante referenciais teóricos e científicos, que possibilitam refletir sobre o campo de atuação, buscando novos caminhos, outras regras. Pretende-se com esse novo formato de formação em Educação Física constituir profissionais que analisem criticamente a realidade social, e que por meio das “manifestações e expressões do movimento” possa intervir no “enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 1997, p. 1).

Volvendo o olhar ao poema de Manoel de Barros (2010), em sua obra *Menino do Mato*, é necessário assumirmos a subjetividade que

envolve essa condição de ser professor, suas funções sociais, suas reproduções, suas contradições e seus valores, para uma melhor leitura de mundo e ensinamentos. Nesta perspectiva é preciso que se tenha uma visão crítica sobre a Prática como um Componente Curricular (PCC) e, como afirmam Souza Neto e Silva (2014, p. 891), “não se trata de negar os esforços de interpretação e de aplicação da lei que se têm realizado, mas de colocar em foco a questão sobre se os caminhos adotados têm sido os mais promissores”.

Para Freire (1991, p.117), “o jogo de regras” é uma característica do ser suficientemente socializado, que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas. Enquanto joga, o aluno representa e apresenta habilidades e condutas a que os adultos se submetem quando vivem em sociedade, mas que para a criança, livre de pressões, servirá de suporte para atingir habilidades de nível mais alto, quando necessário. São as regras impostas pelo grupo na qual ele pertencerá quando for para a escola.

PERCORRENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação qualitativa, segundo Alves (1999), sem dúvida se apresenta como uma alternativa de pesquisa no campo social e possibilita ao pesquisador apreender especificidades do contexto que tanto lhe interessa. Ao trabalhar com valores, crenças, hábitos, representações, a pesquisa qualitativa é capaz de aprofundar e ampliar conceitos importantes para o nosso estudo, o que me faz voltar à literatura do Menino do Mato de Manoel de Barros (2010).

Assim, o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães está situado no município de Caraíbas na Bahia, sendo lócus desta pesquisa. O município faz parte da microrregião de Vitória da Conquista, estando situado a 83 quilômetros Oeste deste município, o qual exerce muita influência econômica em Caraíbas e demais municípios do Vale do Rio Gavião.

Os participantes da pesquisa são compostos por 30 alunos, sendo 12 egressos e 18 com matrícula efetiva nas três séries do Ensino Médio do período letivo de 2018, no Colégio Estadual de Caraíbas. Foram convidados aleatoriamente a participarem e incluídos numa amostragem, os maiores de 18 anos e os menores que tiverem autorização de seus respectivos responsáveis. A todos os participantes

serão previamente esclarecidos sobre o estudo e após, solicitado a assinatura do termo de consentimento e livre esclarecido (TCLE) e quando for o caso o termo de assentimento e livre esclarecido.

Para a coleta de dados, optamos pela realização de estudos a partir da composição de quantos alunos e egressos. Assim, foi utilizada a técnica de Grupo Focal, realizada em dois momentos, um representado pelos discentes atuais e o outro pelos alunos egressos, o que objetivou compreender a Prática como um Componente Curricular (PCC) nos cursos de Educação Física e entender como os discentes desses cursos visualizam a disciplina em questão, nos dias atuais.

Para uma melhor compreensão e abordagem do que seja um grupo focal e como ele trabalha, Tanaka e Melo (2001, p. 41) destacam: “É uma técnica de pesquisa ou de avaliação qualitativa, não-diretiva, que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador”.

A partir das abordagens desses autores, destaco os principais passos metodológicos por eles mencionados que deram evasão ao tema e guiaram o referido estudo a ser desenvolvido, a saber: definir claramente o problema a ser avaliado; escolher um bom facilitador e de preferência dois relatores para anotar a discussão; o grupo deve ter uma composição homogênea, preservando certas características heterogêneas - um balanço entre uniformidade e diversidade do grupo; e a escolha das variáveis vai depender do que se avalia e do para quê da avaliação.

Os procedimentos para a análise dos dados partiram do método interpretativo. Eles partem do pressuposto de que a realidade social é subjetiva e instável e os dados são resultados de uma construção dos participantes mediante a interação com outros sujeitos. Sendo assim, a interpretação dos dados qualitativos surge do entendimento da realidade social e dos modos como essa realidade é percebida pelos próprios participantes (FLORES, 1994).

Para tanto, o referido estudo auxiliará as aulas de Educação Física, onde os alunos serão beneficiados indiretamente com informações necessárias para o desenvolvimento das atividades físicas envolvendo o futsal. Cabe aos participantes descobrir as potencialidades e/ou possibilidades desta modalidade esportiva tão praticada nos últimos tempos, como também é pretensão propor um equilíbrio de forças e uma harmonização entre discentes praticantes de futsal, uma vez que

há muita reclamação dos alunos dos primeiros anos em relação às disparidades de tamanho comparados aos discentes de segundo e terceiros anos do Ensino Médio.

Nesse caminho recorro a Barros (2010, p. 452), quando afirma: “Sua maior alegria era de ver uma garça descoberta no alto do rio. Ele queria ser sonhado pelas garças”. Enquanto aqui, sonho com um contexto mais inspirador para as aulas de Educação Física, talvez, mais ousado. Deste modo, foram analisadas as respostas das 05 questões restantes (Quadro 1) para a concretização do presente trabalho.

Quadro 1 - Questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa. Caraíbas, Bahia, 2019.

1- Você acha que se sente motivado o bastante para participar das aulas de Educação Física?
2- O que você mudaria nas aulas de Educação Física?
3- Quais atividades que mais gostam e quais menos gostam?
4- Como é ser aluno nas aulas de Educação Física?
5- Como seria uma boa aula de Educação Física?

Aluno 01 – Sim, me sinto motivado sim, porque com essa nova maneira a gente tem mais possibilidade de jogar sem levar pancadaria, não prevalece a força e sim a habilidade e o pensar no jogo.

Aluna 02 - A mudança já estamos fazendo com essa nova maneira de ver o futsal aqui na escola, na nossa escola, no CELEM, pois agora tanto nós do 1º ano, quanto o pessoal do segundo do terceiro, todo mundo joga de igual para igual, sem ter aquela de que só os terceiros anos são os mais fortes. Todos nós podemos participar com igualdade de condições graças ao trabalho do professor Ademilton.

Aluno 03 - Olha eu só gostava de futsal, mas agora estou gostando mais de outras atividades como o basquete, o vôlei, o handebol que é muito interessante a gente joga com as mãos. Quem tem habilidade com os pés, com as mãos também tem. Mas que não tem habilidade com os pés como diz o professor: “se sabe jogar pedra em galinha, sabe arremessar a bola de handebol.”.

Aluno 04 - Ah, é muito bom, pois a gente se ver respeitado, participa das atividades. Tem os eventos da escola como os jogos que acontecem todo ano, em Julho, quando agente retornar das férias. Já é uma data certa, então isso é muito bom, tem os jogos também que a gente participa, o JERP/BA, isso é interessante, isso faz a escola ficar interessante e o professor sempre está com a gente ajudando e orientando. Então estamos sempre participando, eu gosto muito, já estou no terceiro ano e essa é minha terceira vez que vou participar dos jogos lá em Conquista.

Aluno 05 - Essa é fácil, aqui no CELEM é fácil responder, pois a aula de educação física é legal. A aula aqui no CELEM é maravilhosa. Pena que já estou no segundo ano e o terceiro ano só tem uma aula de educação física, mas tenho que passar para o terceiro ano. Mas vamos fazer dessa aula, também, uma boa aula. Então o que seria bom de uma aula aqui? Aula que é boa então é a que acontece, é a aula que está acontecendo. Essa é a boa, então a gente faz ficar melhor ainda, apesar de não termos uma quadra coberta. O sol é muito quente, mas a gente desenvolve nosso trabalho, o professor ajuda demais a gente.

Lembrando que todos os alunos opinaram.

Fonte: elaboração própria da pesquisadora, 2019.

RESULTADOS

Análise das entrevistas

As questões propostas nos fizeram verificar que, a disciplina Educação Física é interessante, lúdica, prazerosa, diferente ao olhar das outras, motivadora e a mais querida pelos alunos. Porém, o que se vê ainda, são alguns professores que não acompanharam a evolução dos últimos tempos, talvez, cansados, outros desanimados e, aquele sem habilidades, na maioria das vezes, verifica-se um trabalho sem regras.

A partir das respostas dos alunos verifica-se que os mesmos aceitaram bem a proposta de adaptação de regras aplicadas no CELEM nos últimos anos. Entenderam os alunos que o equilíbrio entre as equipes disputantes numa quadra de jogo é mais interessante do que o uso da força, como um todo, sem levar em conta que é trabalhada, também, outras disciplinas – Ética, Matemática, dentre outras. Quando a partir do jogo por exemplo, a soma dos pontos a subtração das faltas com pontos perdidos, observa-se aí a aplicação da matemática.

A aceitação dos alunos é muito boa, mesmo os alunos que estão chegando de outras unidades, as escolas do ensino fundamental do município já estão se adaptando, porque eles ouvem os alunos do CELEM falar. Os alunos do colégio estadual comentam sobre essa atividade que tem na sua escola, então acabam anunciando para os que estão chegando para se adaptar, diferentemente do que aconteceu no passado.

Ao anunciar a proposta de pontuação pela adaptação de regra alguns alunos ficaram meio reticentes, mas entenderam que era

necessária aquela mudança. Então o que podemos observar é que os alunos abraçaram essa nova maneira de disputa. Tanto homens quanto mulheres abraçaram a ideia.

Assim sendo entendemos que essa proposta de adaptação de regra tem ajudado e, muito na formação do caráter dos alunos enquanto pessoas éticas para viver em sociedade.

Muitas vezes, nos jogos em quadra os alunos acabam colocando em disputa, talvez até diferenças familiares que existam. Diferenças de adolescentes que é disputa pelo espaço e aí a partida deixa de ser prazerosa e acaba se tornando uma guerra entre aspas.

Então o que podemos concluir é que a adaptação de regras proposta pelo CELEM de Caraíbas - BA, nesses últimos anos tem contribuído em muito para o desenvolvimento de jovens e futuros cidadãos, os pais de famílias inseridos numa sociedade cada vez mais excludente onde os valores éticos nem sempre são observados como deveriam ser.

Retomando a literatura *Menino do Mato*, vale lembrar que, a narrativa faz parte do 20º livro, sendo um dos últimos trabalhos de Manoel de Barros que nesse enredo vem deslumbrar como via de aproximação e embelezamento para discutir a pesquisa e fazer-me regressar a pureza na figura de menino, de um empo que implantava regras nas brincadeiras da infância.

Na orelha do livro emanam-se as palavras, a vida colorida do poeta:

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2010, p. 450).

Foi através de um olhar especial a essa forma de linguagem poética, apresentada na disciplina Seminário Temático V, que pude trazer recordações e novas lições ao cenário do futsal, com o propósito

de reinventarmos sempre as nossas práticas educativas e, por fim a história que me acompanha desde os tempos de menino.

Adaptação de regras no futsal

De acordo Macedo, Petty e Passos (2000), acontece desde que os participantes se submetam às regras e comprometam-se com o objetivo final da partida. Para esses autores, quem joga pode efetivamente desenvolver-se, afinal o sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que o caracteriza, como vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais como competir e cooperar) e, também, sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar) (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 22-23).

A seguir, as regras adaptadas para o desenvolvimento da prática do futsal:

1. O gol passa a valer 20 pontos para a equipe que o confere, a equipe que toma o gol perderá 10 pontos;
2. A equipe que cometer uma falta perderá 10 pontos;
3. A equipe que os seus atletas aplicarem um ou mais chapéus terá 5 pontos; acrescidos por cada ação, a sua soma. Da mesma forma se aplicar uma “sainha” no adversário será acrescido 5 pontos ao seu saldo;
4. Bola acertada no travessão valerá 15 pontos. O objetivo dessa ação é para que não se chute a bola em cima do goleiro e sim, tirando-a do alcance do mesmo. Obs.: Se a bola bater no adversário e pegar no travessão não valerá a pontuação dos 15 pontos, mas se esta for defendida pelo goleiro e, ainda assim ela pegar no travessão serão acrescidos 15 pontos para a equipe que fez o chute em direção ao gol do referido arqueiro. Um dos objetivos é retirar a força excessiva das jogadas, disciplinar, fazer com que os atletas passem a usar matemática na soma, orientando os parceiros para que não façam faltas e, fazer com que o jogo fique mais bonito, com jogadas plásticas, dribles, dentre outros;
5. O objetivo principal é sempre buscar o gol. Quem cometer infração ou, pancadaria perderá 10 pontos, por cada falta cometida. Assim, trabalhará a ética e o respeito ao adversário.

6. Cada equipe começará o jogo com 100 (cem) pontos, uma vez que o resultado definidor da agremiação vencedora ao final da partida se dará por meio da soma dos pontos obtidos observando critérios de adaptação das regras dispostos acima.

A seguir, apresenta-se o modelo de uma ficha/ súmula de uma partida jogada durante realização dos Jogos Internos do CELEM – edição 2019:

Quadro 2 – Modelo de ficha/ súmula

	ATREVIDU'S	GOL = 20 PONTOS	FALTAS - 10 PONTOS	BOLA NO TRAVESSÃO = 15 PONTOS	CHAPÉ U = 5 PONTOS	SAINH A = 5 PONTOS	C A	C V
01	XXXXXX XAVIER							
08	YYYYYY VINÍCIUS	II	II					
03	WWWWW DE ALMEIDA		I	I		I		
10	XXXXXXXX NETTO	I						
11	HHHHHHH SANTOS				I			
07	KKKKKKK ALVES	III						
13	ZZZZZZZZZ DELLON		II		I			
12	JJJJJJJJ PORTO							
02	ZXZXZXZX TEIXEIRA		I					
Nº JO GO	TODAS AS EQUIPES JOGARÃO A MODALIDADE FUTSAL	100+120= 220	60 -180 = 120	+ 15	+ 10	+ 5	TOT AL 150	
	A CADA GOL SOFRIDO SERÁ SUTRAIDO 10 PONTOS	SOFRID O - 40=180						

	CHEGUEI VAZEI	GOL = 20 PONTOS	FALTAS - 10 PONTOS	BOLA NO TRAVESSÃO = 15 PONTOS	CHAPÉ U = 5 PONTOS	SAIN H A = 5 PONTOS	C A	C V
01	XXXXXX FERREIRA		I					
03	YYYYYY CHAVES	I		I	I			
08	WWWWWW ALMEIDA	III		I	I			
10	XXXXXXX PATEZ				I			
11	HHHHHHH LIMA							
07	KKKKKKK MELLO					I		
13	ZZZZZZZZZ CARLOS					I		
02	JJJJJJJ SILVA							
12	ZXZXZXZ ARAGÃO							
Nº JOG O	TODAS AS EQUIPES JOGARÃO A MODALIDADE FUTSAL	100+80 = 180	10 - 120 = 110	+ 30	+ 15	+ 10	TOTA L 165	
	A CADA GOL SOFRIDO SERÁ SUTRAIDO 10 PONTOS	SOFRIDO O - 60 = 120						

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora, 2019.

A partir da adaptação dessas regras, torna-se clara a importância de trabalhar os valores, a respeitar e a viver em sociedade. Como afirmam, Marinho *et al.*, (2007, p. 38):

Logo, a educação deve caminhar para a vida afetiva, intelectual, corporal, social e espiritual do aluno, sem as divisões tão usadas nas escolas. Sabemos hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba autoconhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas

criativamente, aprender a vencer na vida sem derrotar os demais, aprender a gostar de progredir como pessoal total e crescer até o limite de nossas possibilidades, que são infinitas (MARINHO *et al.*, 2007, p. 45).

O profissional de Educação Física precisa buscar uma identificação de seus saberes conforme as próprias experiências, vivências, dificuldades e acertos, importante para o reconhecimento da área. Sendo assim, a Educação Física está sendo composta por muitos especialistas em diversas subáreas da Educação Física que em sua maioria não se preocupam com a prática pedagógica da área.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou que, a diferença de estatura, força e postura, principalmente nos primeiros anos, causaria recusa dos alunos na referida modalidade. Isto ocorreu mais, nas competições na modalidade FUTSAL, muitos se negaram a participar alegando que os discentes dos 2º e 3º anos são mais fortes e conseqüentemente ganharão com mais facilidades, pois estes levam vantagem por usarem de força para ganhar dos novatos. Neste caso, a recusa em participar de algumas atividades relacionadas ao futsal se dá por medo de perder para os ditos mais ‘fortes’. Fato este que para muitos é uma desonra, perder logo de imediato, estão chegando à escola e não querem posar de “fracotes”.

O que não dá para entender, uma vez que muitos destes participam de jogos nas mais diversas localidades fora do contexto escolar, participam de igual para igual, não importando a estatura dos adversários eminentes. Os que na unidade escolar, por vezes, se recusam a jogar com os seus colegas, são os mesmos, em sua grande maioria, que participam dos corriqueiros ‘babas’ de fim de semana nas suas regiões de origem. Segundo James citado por Brandão (1995, p. 20):

A educação é a organização dos recursos biológicos do indivíduo, de todas as capacidades de comportamento que fazem adaptável ao meio físico e mental. Se indivíduos são seres adaptáveis, as formas de integração de qual quer meio e situação, com certeza podem ser adaptadas.

O profissional de Educação Física em sala de aula depara com inúmeras vozes presentes no contexto educacional, já que trabalhamos com seres únicos e singulares num âmbito diverso. Dessa maneira, precisamos abordar os conhecimentos referentes ao esporte, de forma refletida e planejada, enfrentando as dificuldades e

limitações, na possibilidade de aceitar regras visando o respeito para com o outro, através da construção do conhecimento e das vivências do dia a dia. Logo, investigo quais os procedimentos metodológicos possíveis e adequados para ensinar o futsal na escola. E como não voltarmos ao grande poeta (BARROS, 2010, p. 452), já que falamos de lugares bonitos e de criação! Assim, diz o autor: “Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra. Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos do mato, um tonto e mim”.

A adaptação de regras implantadas no Colégio Estadual Luis Eduardo Magalhães também apresentada como tese de defesa de conclusão de curso em licenciatura em educação física na UESB de Vitória da Conquista, surge da necessidade de buscar um equilíbrio entre partidas de futsal realizadas na unidade de ensino CELEM em caraíbas. Há 19 anos ou mais precisamente a partir 2000 quando implantado ensino médio em Caraíbas a disciplina educação física sempre era relegada a segundo plano, ou seja, qualquer professor de qualquer formação, muitos sem formação nenhuma, atuavam como regente de turmas. No ano de 2006, me foi ofertada a disciplina educação física, aceitei o desafio com uma condicionante, que o trabalho seria feito com todas as turmas e não como era feito. Antes era fracionada, cada turma tinha um professor.

Logo percebi que alguns alunos, mais precisamente os dos primeiros anos evitavam jogar contra os alunos mais experientes da unidade de ensino. Essa recusa como já fora relatada acima de dava por se considerarem inferiores em ralação aos outros alunos dos segundos e terceiros

CONCLUSÃO

Neste cenário a pesquisa ganha expressividade no desenvolvimento de habilidades motoras, expressão de sentimentos, opiniões, aquisição da autonomia, internalização de regras, socialização e construção do conhecimento ao olhar da literatura que nos leva a caminhos criativos, pois acredito que a produção de conhecimento se expressa por diversas vias. A educação em sua essência deve ser uma escola da vida, lugar do aprendizado onde aprendemos as diversas formas de ver e atuar no mundo. Penso que cada poeta que compõem um poema é influenciado pelos

ensinamentos que a vida traz. E assim cada sujeito constrói sua cultura, seu saber num universo de sonhos, através do exercício constante de retroalimentação da aprendizagem. Assim, fortaleço meus ensinamentos sobre a literatura Menino do Mato: “É a voz de Deus que habita nas crianças, nos passarinhos e nos tontos. A infância da palavra” (BARROS, 2010, p. 455).

A partir dessa pesquisa tenho a plena consciência de que estou contribuindo para o melhoramento das aulas de educação física no tocante ao futsal, mas a contribuição se deu devido a muitas contribuições e estudos de artigos científicos publicados nesses últimos anos.

Com esta adaptação de regras tem-se observado que os alunos têm absorvido e entendido a proposta de uma parte dessa pesquisa terei a oportunidade de difundir essa proposta a proposta pensada em prol do bem-estar do alunado.

Ao final desse trabalho estarei com uma bagagem maior para trabalhar e desenvolver as minhas atividades não só no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, mas também em outras unidades de ensino, haja vista que trabalho, também, na rede Municipal de Caraíbas. Recentemente fizemos um trabalho de intervenção lá nesta Unidade Escolar onde aplicamos essa adaptação de regras com alunos do ensino fundamental 1, mais precisamente alunos do 4º e 5º anos e foi bem aceito. Os alunos entenderam o trabalho, principalmente começando com as crianças de menor idade vai surtir um efeito. Não que o efeito que vem sendo obtido junto aos adolescentes do ensino médio não seja satisfatório, mas vai dar uma contribuição. Então, o objetivo principal agora com a conclusão dessa pesquisa é que ela seja publicada e seja difundida para outros colegas professores adapte, entenda e leve para suas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 77, n. 100, p. 53-61, mai. 1999.
- BARROS, M. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 744/1997**. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Brasília, DF: MEC, 1997.

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 6 out. 2015.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013.

DELGADO, M.A. **Formação Profissional em Educação Física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. Cap. 2., p. 57-74.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994, p. 7-107.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARINHO, H. R. B *et al.* **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: IBPEX, 2007.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Diálogo.educ.**, v. 14, n. 520, p.889-909, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.a003>. Acesso em: 6 out. 2015.

TANAKA, O. Y; MELO, C. M. M. **Avaliação de programas de saúde**: um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001, 83p.

DANÇA FOLCLÓRICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA

Selma Rocha Ramos¹
Juliana Barros Ferreira²
Nayara Alves de Sousa³

Introdução

A deficiência intelectual (D.I.) não é uma doença e sim uma limitação, caracterizada principalmente pelas dificuldades em resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, obedecer a regras e realizar atividades cotidianas, como, por exemplo, as ações de autocuidado (AMPUDIA, 2011).

Quando se refere ao meio escolar, compreender as limitações desses alunos é o primeiro passo. Devem-se traçar estratégias para saber como lidar com a sua aprendizagem que, muitas vezes não os tornam atraídos pelos modelos de aulas “convencionais” (PIMENTA, 2017).

Atualmente, depara-se com as mais variadas situações que levam a reflexão sobre a necessidade de se fazer inclusão nas aulas de Educação Física (EDF), uma vez que esta lida diretamente com o corpo e práticas de socialização e afetividade. Assim, ao receber um aluno com deficiência intelectual numa unidade escolar, toda esta compreensão deve estar muito bem esclarecida para os educadores que irão responsabilizar-se diretamente com este aluno.

No ensino de EDF, trabalhar de forma criativa pode favorecer o aprendizado. A dança folclórica é apenas uma entre diversas outras

¹Graduanda em Educação Física. E-mail: selma.ramos.ef@gmail.com.

²Fisioterapeuta. Mestre em Tecnologias em Saúde/EBMSP. Docente da FAINOR, FTC e UNINASSAU. E-mail: julibarro78@hotmail.com.

³Fisioterapeuta. Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

possibilidades que surge no espaço das aulas, e pode ser um fator de inclusão para pessoas com deficiência em seus mais amplos aspectos. Nesse contexto, Vieira (2014) ressalta que dançar é uma das maneiras mais divertidas e adequadas para ensinar na prática todo o potencial de expressão do corpo.

Ao considerar que a dança leva o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa, em uma descoberta pessoal de suas habilidades, surgiu à necessidade de realizar essa pesquisa, com o objetivo de analisar a importância da dança folclórica nas aulas de Educação Física para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Portanto, tomando como referência estas argumentações, este estudo aponta a dança folclórica como uma atividade inclusiva para o aluno com deficiência intelectual na participação e no interesse das aulas de Educação Física.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Deficiência sugere algo que possua falhas, imperfeições. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa (OMS, 2005).

A Deficiência Intelectual (DI) é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VASCONCELOS, 2004). Caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

A DI não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro (HONORA e FRIZANCO, 2008). Podem ocorrer casos de raciocínio lento, argumentação precária, comunicação e socialização quase que inexistentes, enfim, a depender do grau da deficiência, as características variam de pessoa para pessoa.

A escola por sua vez, é a porta principal de acesso à inclusão ou à exclusão. Os alunos com deficiência intelectual passaram a se tornar um público cada vez mais comum nas escolas regulares. Quando os

professores se deparam com esses alunos, muitas vezes não sabem como lidar com a situação.

Assim, cabe à escola buscar formas de tornar esses espaços inclusivos, a fim de que os alunos possam interagir independente das limitações. Como enfatiza a Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças.

As escolas devem reconhecer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de utilização de recursos. Segundo Garcia (2012) o educador deve ter uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade. A dança leva o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa, numa descoberta pessoal de suas habilidades, podendo contribuir de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social. Assim, uma das possibilidades de incluir os alunos com deficiência intelectual nas aulas de EDF certamente seria por meio da dança.

A dança folclórica na aula de Educação Física e o Aluno com Deficiência Intelectual

O trabalho de EDF possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, afetos e emoções (BRASIL, 1997).

A dança folclórica na aula de EDF é a tradução de um resgate cultural. Segundo Vieira (2014), ela é produzida espontaneamente numa comunidade com laços culturais em comum, resultantes de um longo convívio e troca de experiências que funciona como fator de integração, celebrando eventos de relevo ou como simples manifestações de vitalidade.

Assim, atrelar a dança, especificamente à dança folclórica nas aulas de EDF, pode ser não só prazerosa para os alunos com deficiência intelectual, mas também para os professores apreciarem a riqueza que possam ser apresentadas. Há um mundo de infinitas possibilidades que podem contemplar este trabalho, além do resgate cultural que venha a ser proporcionado.

A EDF por sua vez, recebe constantemente este desafio para lidar com essa prática no cotidiano, no entanto, a dança, se apresenta como excelente oferta de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nessas aulas, de uma forma inovadora, que desperta de fato a atenção e participação desse alunado que, muitas vezes se percebe meio que ignorado ou incapaz de socializar-se com os demais.

Lauar e Mattos (2014) nos dizem que a inserção da dança como componente curricular nas aulas de EDF é um desafio que deve ser assumido pelos educadores, especialmente quanto à constituição de práticas pedagógicas de caráter lúdico, com definição de percursos metodológicos específicos, conectando o conjunto de experiências discentes e os saberes trabalhados pela escola. Assim, a aceitação é um passo primordial para que as relações em sala de aula se efetivem. Aceitar o ritmo, o espaço e o tempo do aluno, poderá vir a fazer diferença em quaisquer trabalhos que tenham como meta proporcionar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

CAMINHOS Metodológicos

Esse estudo foi realizado em uma Escola Municipal, localizada em Encruzilhada na Bahia. Participou dessa pesquisa 1 aluno, de 24 anos de idade, da turma do 6º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI), mais especificamente Retardo Mental, em grau moderado e sem comprometimento motor, conforme laudo médico, o qual obteve-se acesso durante a pesquisa.

Para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a genitora foi esclarecida sobre os objetivos da pesquisa, sendo assegurado o direito de interromper a participação do seu filho, em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo, bem como sigilo e anonimato quanto aos dados coletados.

A inserção desse aluno na escola só aconteceu quando ele completou 18 anos de idade, após recomendações médicas e encontrou dificuldades a partir do momento em que foi inserido, entre elas: momentos de comportamento agressivo, dificuldade de lidar quando não tem posse do medicamento, a falta de interação com outras pessoas e o mais comprometedor foi o fato de ter agredido fisicamente a diretora da escola anterior onde estudou.

Trata-se de um estudo observacional, descritivo e com uma abordagem qualitativa. Como instrumentos foram utilizados o diário de campo e o formulário de observação que objetivou descrever como é realizada a dança folclórica na aula de EDF, e demonstrar o comportamento do aluno com deficiência intelectual, durante a dança e sua inter-relação com a professora e com os colegas.

O estudo teve como técnica a observação, que foi realizada em 7 semanas de aulas, no período vespertino, no período de 09 de outubro de 2018 à 20 de novembro de 2018. Os dados foram analisados através da análise descritiva, onde, segundo Gil (1999) esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Resultados e Discussão

Os resultados estão apresentados em duas categorias: I. A dança folclórica como atividade inclusiva ao aluno com Deficiência Intelectual; II. O aluno com deficiência intelectual na atividade folclórica. A segunda categoria está dividida em duas subcategorias: a) O comportamento do aluno com deficiência intelectual durante a atividade; b) Relação interpessoal do aluno com deficiência com a professora e os demais alunos.

I. A dança folclórica como atividade inclusiva ao aluno com Deficiência Intelectual

Esta categoria objetiva descrever como é realizada a dança folclórica na aula de EDF. Foi considerado o período da atividade, como era realizada, a frequência da realização, o tempo, o tema trabalhado, a atividade desenvolvida e o local.

A escola anualmente desenvolve vários projetos, inclusive sobre o folclore. Foi decidido experimentar uma atividade diferenciada de acordo o que já estava previsto no plano de curso, porém de uma forma nunca realizada antes. Então, pensou-se em trabalhar a temática das danças folclóricas e analisar mais profundamente como ocorreria à participação do aluno com deficiência intelectual, da turma do 6º ano nesta atividade.

Como destaca o Coletivo de Autores (1992), a dança é uma expressão representativa da linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções, afetividade vivida e dimensões da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos e da saúde.

Na realização da atividade o aluno com deficiência intelectual manteve-se participante, feliz e tinha um papel importante. Nessa direção Lauer e Mattos (2014), ressaltam que a dança produz uma sensação de alegria, sendo essas atividades fundamentais para a expressão dos sujeitos, pois se vincula às expressões francas e diretas de sentimentos em um contexto social que conectada cognição, afetividade e motricidade.

O início da atividade se deu de forma muito bem sistematizada. A princípio, o conteúdo foi discutido por meio de uma apostila elaborada e levada para discussão em sala de aula. Como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando realizar-se o contato com estas danças é necessário aprofundar-se, buscar conhecê-las, situá-las e ressaltar a importância de sua prática e significado. Não se trata apenas do dançar por dançar. Faz-se necessário também conhecer o seu contexto histórico diante da temática apresentada.

Assim, a professora demonstrou imagens das danças folclóricas mais comuns no Brasil e especificamente da nossa região onde foram destacadas: a quadrilha e o samba de roda. Em seguida, vários vídeos foram demonstrados para que os alunos percebessem como eram realizadas cada tipo de dança. Foi lançada a proposta de em grupos, apresentarem uma atividade do tipo de dança folclórica, ao qual fosse obtido o tema por sorteio e os ensaios aconteceriam no decorrer das aulas.

Com isso, as aulas seguiram por 7 semanas, nas 2 horas das aulas de EDF, para que pudessem montar suas apresentações na escola. A professora ficava revezando nos espaços para acompanhar o andamento e o comportamento dos alunos, bem como obtinha ajuda

dos meninos do Programa Mais Educação e da secretaria da escola na tentativa de manter a ordem nos ensaios, priorizando também a segurança dos alunos.

Esses ensaios também aconteceram nas aulas de outros professores que se sensibilizaram com a proposta e em alguns momentos cediam o horário ou parte dele para garantir assim uma melhor apresentação, porém, sempre atentos, principalmente ao grupo do aluno com deficiência, pois todos já conheciam suas limitações.

O aluno com deficiência por sua vez, era muito ativo e participante e, por muitas vezes se dirigia a professora para reclamar quando seus colegas ficavam dispersos e se desconectavam por instantes dos ensaios.

A culminância da atividade se deu no mês de novembro com as apresentações de cada dança folclórica. A pedido dos alunos cada turma apresentou apenas para sua turma, porém os pais autorizaram a filmagem e fotografia, bem como sua divulgação.

Os alunos, mesmo em sua maioria sendo carentes, providenciaram o figurino da dança, de acordo com suas condições, confeccionaram instrumentos musicais fictícios para incrementar a apresentação e o aluno com deficiência foi um destaque no samba de roda. Mesmo com seu jeitinho tímido, se sentiu muito a vontade e suas limitações por causa da deficiência não o impediram de participar e se destacar.

Foi enaltecedor poder ver numa escola pública, uma ação simples, voltado para a dança folclórica por meio do ensino de EDF, agregar expressões de felicidade, ao mesmo passo em que inclui o aluno com deficiência intelectual e resgata valores. Neste contexto:

Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelos exemplos dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas na comunidade escolar, sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar (MANTOAN, 2011).

Uma escola que agrega valores, certamente faz toda a diferença e as atividades voltadas para o cunho folclórico, principalmente da dança, despertou a atenção de um grande contingente de alunos, porém foi extremamente perceptível o encantamento e participação

do aluno com deficiência atuando em cada momento da atividade. Segundo Lauer e Mattos (2014) a dança produz a sensação de alegria, sendo essas atividades fundamentais para a expressão dos sujeitos. O trabalho com a dança vincula-se às expressões francas e diretas de sentimentos em um contexto social que conectada cognição, afetividade e motricidade.

II. O aluno com deficiência intelectual na atividade folclórica

Esta categoria objetiva demonstrar o comportamento do aluno com deficiência intelectual durante a dança folclórica e sua inter-relação com os demais alunos durante a atividade. A partir daí, surgiram duas subcategorias: a) O comportamento do aluno com deficiência intelectual durante a atividade; b) Relação interpessoal do aluno com deficiência com a professora e os demais alunos.

a) O comportamento do aluno com deficiência intelectual durante a atividade

Nessa subcategoria foram observadas as atividades que o aluno com deficiência intelectual gostava e não gostava de realizar, as atividades que não conseguia realizar, a sua participação na atividade folclórica e a sua assiduidade.

A inserção do aluno com deficiência intelectual na escola só aconteceu quando ele completou 18 anos de idade, após recomendações médicas e encontrou diversas dificuldades a partir do momento em que foi inserido, entre elas: momentos de comportamento agressivo, dificuldade de lidar quando não tem posse do medicamento, a falta de interação com outras pessoas e o mais comprometedor foi o fato de ter agredido fisicamente a diretora da escola anterior onde estudou.

Nessa direção Antun (2017) ressalta que a agressividade na maioria das vezes, trata-se de uma forma de expressão. Os docentes devem reconhecer que muitas crianças manifestam agressividade, de diversas formas. Não somente as com deficiências. Mas se um indivíduo com deficiência o faz, passa a “carregar” este estigma associado ao diagnóstico. Então, não cabe à escola ficar atribuindo a

culpa da agressividade do aluno com deficiência intelectual à sua condição, o que, geralmente ocorre em espaços escolares.

Em relação às aulas, nem tudo chamava a atenção desse aluno, e, muitas vezes se ausentava por horas. Porém, quando foi lançada a temática: Folclore, ele fazia questão de participar dos ensaios e até sugeriu ideias de roupas para os componentes do grupo nas primeiras reuniões da apresentação. Com isso, apesar de não costumemente participar de tudo o que era proposto, com esta proposta, se percebeu como parte importante da atividade.

Perceber o aluno com deficiência intelectual na atividade com a dança folclórica nos remete à ideia proposta por Mantoan (2011) que destaca a preocupação da escola inclusiva em oferecer condições para que todos possam aprender, como sendo aquela escola que busca construir no coletivo um contexto pedagógico que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador das novas formas de organizar o ensino.

É gratificante ver a interação, participação e assiduidade do aluno com deficiência intelectual, especialmente nos dias de aula de EDF, pois, durante o período de ensaios até o dia da apresentação, ele não se ausentou e manteve sempre presente.

No dia da apresentação seu grupo realizou o samba de roda, adotaram como método a roda em casal. O aluno com deficiência intelectual se sentiu à vontade e sua presença foi muito importante no processo. De acordo com Lehnhard e Antunes (2012) atividades realizadas em conjunto ressaltam a capacidade de conviver, comunicar-se ou relacionar-se com as pessoas, além disso, pode ser entendido como uma ligação de amizade ou de afeição que depende de uma gama de atitudes em nível de reciprocidade.

b) Relação interpessoal do aluno com deficiência com a professora e os demais alunos.

Quanto à relação com a professora de EDF, o aluno a considerava uma amiga. Talvez essa proximidade, confiança e respeito facilitaram os trabalhos com ele. Assim, Artioli (2006) nos diz que a integração educacional passa também pelo tipo de relacionamento que o professor estabelece com o aluno com deficiência, pois é no cotidiano,

na sala de aula, que a prática pedagógica, entrelaçada por valores, conceitos, preconceitos e estereótipos, se efetiva.

No momento da observação percebeu-se que na turma há aceitação e respeito com o colega que apresenta deficiência intelectual e nenhum tipo evidente de preconceito, em apenas um momento, foi observado um tratamento diferenciado por parte de um dos colegas, mas que foi imediatamente contido pela intervenção da professora de EDF e pela equipe gestora da Unidade Escolar.

Portanto, o respeito se sobressaía e facilitava o trabalho com as danças. Se a criança com deficiência for aceita pelo grupo e for estimulada para realizar as mesmas atividades que os colegas sem deficiência, ela terá seu sentimento de capacidade aumentada o que, conseqüentemente, melhorará sua aceitação (LEHNHARD; ANTUNES, 2012).

Na culminância do trabalho que foi apresentado somente para a turma, no final do mês de novembro do ano letivo de 2018, o aluno com deficiência se mostrou muito entrosado com todos os colegas e com o grupo de trabalho ao qual foi designado. Participou da apresentação da dança “Samba de Roda”, onde, extremamente feliz, pôde contribuir com a demonstração de um tipo de samba regional. Nessa direção Oliveira e Reia (2017) destacam que as pessoas com deficiência intelectual necessitam de atenção e credibilidade, e quando incentivadas, elas nos mostram aprendizagens e desenvolvimentos surpreendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que a professora e os colegas de classe têm uma excelente relação interpessoal com o aluno com deficiência intelectual. Além disso, a dança folclórica apresenta-se como um importante dispositivo de inclusão escolar.

Analisar a importância da dança folclórica nas aulas de EDF para inclusão do aluno com deficiência intelectual se deu de forma leve e inovadora. A finalidade de incluir, certamente ficou perceptível durante cada momento observado, pois havia um entusiasmo muito grande do aluno com deficiência intelectual nesta atividade. A temática instigou algo que nunca imaginávamos que viria à tona: a preferência do aluno pelas danças folclóricas.

Assim, vale ressaltar que uma atividade tão importante e realizada com êxito, não pode acontecer apenas uma vez no ano e nem somente nas aulas de EDF. A escola pode vislumbrar da ideia para programar um projeto mais sistematizado e bem mais amplo, haja vistas que tem a capacidade de instigar e aguçar o lado artístico e participativo, principalmente do aluno com deficiência intelectual.

Além disso, faz-se importante a realização de novas pesquisas, com alunos que apresentem outras deficiências, na própria e em outras instituições de ensino enfatizando a dança folclórica como atividade inclusiva nas aulas de EDF.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, R. O que é deficiência intelectual? **Nova Escola online**, 01 ago. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>>. Acesso em: 15 out. 2018.

ANTUN, Raquel Paganel. **Como lidar com o comportamento agressivo de uma criança com Síndrome de Down?** 2017. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/forum/como-lidar-comportamento-agressivo-estudante-com-sindrome-down/> Acesso em: 13/10/2019.

ARTIOLLI, Ana Lucia **A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor.** Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200006>. Acesso em: 14/10/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: editora Cortez, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca-Espanha, 1994.

GARCIA, Alda Cristina. **A importância do relacionamento entre professor e aluno no processo de aprendizagem.** Disponível: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/impresao-mono-cap4/impresao-mono-capaz.shtml> Acesso: 14/10/2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo, Editora Atlas, 2006.

HONORA M. E FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

LAUAR, Sirley Jardim e MATTOS, Adenilson Mariotti, **A dança na escola como elemento lúdico e suas contribuições para a aprendizagem**, 2014.

LEHNHARD, Greice Rosso e ANTUNES, Mara Rubia. **Aluno com deficiência física nas aulas de Educação Física: Discussões sobre inclusão escolar**. p. 11, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed.- Editora Vozes. Petrópolis RJ, 2011.

MARQUES, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais**. Revista Ensino de Arte, nº 2, ano I, 1998.

OLIVEIRA, Juliana Thais de e REIA, Letícia, **A inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Regular**, UNISALESIANO Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium PEDAGOGIA, p. 27. Lins, 2017

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Guia de Qualidade do Ar**. Atualização Mundial. In: REUNIÃO DO GRUPO DE TRABALHO, 2005, Alemanha. Relatório, 2005.

PIMENTA, Tatiana. Deficiência Intelectual: principais características, sintomas e tratamento, **Virtude.com** 9 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.virtude.com/blog/deficiencia-intelectual-caracteristicas-sintomas/>>. Acesso em 19 de dezembro de 2019.

VASCONCELOS, M. M. **Retardo mental**. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, 2004.

VIEIRA, Martha Bezerra, As danças folclóricas no Brasil: diante do contexto da Educação Física escolar, **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, Nº 189, Fevereiro de 2014. Disponível em:< <http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em 29 de maio de 2019.

NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Noeme Silva Moreira¹
Guacyra Costa Santos²
Nayara Alves de Sousa³

INTRODUÇÃO

Vivenciando experiências com pessoas durante a minha⁴ trajetória educacional pude adquirir princípios e saberes que permearam a relação professor e aluno, entrelaçando passado, presente e futuro. Desse modo, as narrativas configuram-se como instrumento para aproximar diferentes tempos e espaços formativos narrando minha história como professora de Educação Física, na reconstrução das práticas pedagógicas sob as memórias e lembranças, que despertam a vontade de escutar o outro, exercendo o que Bosi (1994), chama de *memóriatrabalho*. Inspirada em suas abordagens, a autora nos ensina:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito (BOSI, 1994, p. 55).

Para Bosi (1994), é preciso conservar a arte de narrar, num mundo de vivências e contradições, acendendo a lembrança que

¹ Graduanda em Educação Física. E-mail: noeme_silvamoreira@hotmail.com.

² Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.

³ Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

⁴ Justificamos o uso da primeira pessoa do singular no corpo do trabalho, devido ao fato de abordar as vivências de Noeme enquanto educadora de Educação Física no município de Cândido Sales, Bahia.

marcou nossa vivência. Nesse cenário ficam acordados os objetivos de compartilhar momentos que consideramos importantes nas experiências docentes e escolares, por exemplo: o que aprenderam e aprendem na escola e nas aulas; o que é importante na escola e o que pode ser melhorado, bem como, conhecer a construção da identidade que ocorre no processo em que o sujeito está inserido e na apropriação dos significados de sua trajetória tanto pessoal como profissional, que se apresentam como ferramentas pedagógicas.

Na obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, Bosi (1994) articula as vivências ao olhar das memórias que vêm mostrar não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos. Dessa maneira, nascem as narrativas como formas de falar sobre a sociedade e a cultura dos sujeitos que atravessam gerações. Destacamos então, essas memórias que podem ser compreendidas como possibilidades formativas. Souza (2006), afirma:

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2006, p. 64).

Consideramos importante a citação do referido autor, já que a história profissional dos docentes, em especial, do Centro Educacional Getúlio Vargas, no município de Cândido Sales, Bahia, é tomada como narrativas de vida importantes na prática de formação na área da Educação Física, percebendo desafios e dificuldades em suas trajetórias, ressignificando o papel do professor. Nesse contexto, surge o questionamento: Como é trabalhada a Educação Física nas séries finais do Ensino fundamental II e o que lhes marcou na sua formação profissional? A Educação Física no Centro Educacional Getúlio Vargas é trabalhada da seguinte forma: duas aulas semanais, uma teórica e a outra prática. A aula teórica acontece dentro dos recintos da instituição, enquanto a prática, onde desenvolve o handebol, futsal, vôlei e outras modalidades são realizadas na quadra poliesportiva. Falando da formação profissional, percebo hoje, os

gestores mais compreensivos, sensíveis e próximos da realidade social dos alunos o que difere da minha época.

Como objetivo geral apresentamos: Analisar de que forma é trabalhada a Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental II e quais fatores contribuíram para a formação profissional de alguns professores. Em se tratando dos objetivos secundários abordamos: 1- Conhecer a construção da identidade que ocorre no processo em que o sujeito está inserido e na apropriação dos significados de sua trajetória tanto pessoal como profissional, que se apresentam como ferramentas pedagógicas; 2- Entender a importância das experiências escolares para uma formação docente.

Para isso, buscamos um pequeno grupo de trabalho que consideramos comprometidos, teoricamente e na prática, importante para os conhecimentos estratégicos dessa pesquisa e socializadores, compartilhando experiências e sustentando esse discurso. No que tange à formação profissional, procura-se debater acerca das formações nos espaços formais questionando as dificuldades e diferenças. Formação que, ao se situar no tempo tem uma ação de caráter educativo teórico/prático, confronta-se com a constante tomada de decisões em contextos de incertezas ao exercício da docência. Nessa direção Libâneo (2004), ressalta:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 230).

Nesse cenário, compreende-se as experiências dos professores como formação profissional, ampliando o contexto do mundo escolar e, em especial, o viver na Educação Física. Entrar em contato com a formação profissional é também, anunciar ao mundo de questionamentos ditos como verdades ou, rigorosos, arrogantes que se estabelecem nas nossas vivências. Sendo assim, o estudo e a história de vida são entendidos como uma estratégia de pesquisa que agrega a abordagem biográfica o que permite compreender as experiências sob as diversas dimensões da vida humana. Nesse entendimento, são apresentadas considerações sobre o tempo e o

recolhimento da história, de modo a refletir sobre os lugares de onde se fala, se narra. Acredita-se serem essas, as principais condições para que o narrador possa aproveitar desse momento e, a partir dele, produzir novas elaborações sobre o tempo presente, enquanto pesquisador, já que carregamos uma riqueza de linguagens e do contexto vivido, abrindo espaços para uma nova pesquisa.

NARRADORES DE NOSSA PRÓPRIA PRÁTICA

A abordagem teórico-metodológica se constituiu em uma leitura de práticas formativas que se configura no papel em sermos narradores de nossas próprias práticas, entendidas como formação. Nessa direção, a pesquisa nos alerta para um percurso de resgate das experiências, rememoradas pelos professores colaboradores da pesquisa. Bondía (2001, p. 27) define que o saber da experiência “[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

O saber rigoroso, a precisão quantitativa, a rejeição, o desencantamento, a falta de prazer e de emoção, faz lembrar a perda da riqueza de compreensão para com o cenário da Educação Física, mencionado no início deste trabalho. Nessa concepção, corrobora-se com Santos (2000), quando o autor cita:

Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2000, p. 70-71).

Diante destas discussões, a profissão docente abrange uma missão consigo mesmo, sob uma ação pautada na ética e no respeito de crescer tanto no plano profissional quanto pessoal, o que vem colaborar com a partilha de experiências, sentimentos, fraquezas e competências que favoreçam o contexto da Educação Física. É neste olhar que procuro falar da Educação Física relacionando-a com as práticas discursivas em sala de aula, analisando a disciplina no contexto sócio histórico presente na vida do professor. No cenário da educação as experiências ganham narrativas recriando lugares como

espaços formadores nos alertando para uma história compreendida como as experiências passadas, que é a construção de um novo conhecimento, de um novo saber. Nesse trabalho, busca-se acenar uma visão reflexiva sobre o processo ensino e aprendizagem na Educação Física, para refletirmos sobre a prática desenvolvida nos estabelecimentos de ensino, onde por vezes, algumas instituições, ainda prega o rigor em suas práticas educativas. Dessa forma, propomos uma efetivação de práticas narrativas coerentes com os princípios do respeito ao bem comum, formando cidadãos conscientes, sadios e felizes cumprindo seu papel no mundo.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem discursiva baseada em Foucault (2005), quando o autor salienta:

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um 'já-mais-dito', um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que ele diz (FOUCAULT, 2005, p. 28).

Portanto, a formação discursiva emerge de um momento que marca a determinação histórica onde os começos precisam ser recomeçados com as formas de pensamento que vão caracterizar uma prática discursiva na condição de existência humana, tomado como um lugar de expressão.

Na fase inicial da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, onde tive acesso a: livros, artigos, dissertações científicas disponibilizadas na internet; dessa forma, contextualizando a pesquisa em pauta. A segunda parte do trabalho foi uma pesquisa de campo de análise qualitativa, realizada junto aos professores em estudo, enfatizando como ocorrem as práticas de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental II em Cândido Sales, Bahia. Maria

Cristina Piana (2009, p. 169), ao mencionar Gonsalves (2001, p.67), afirma:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (PIANA, 2009).

Dentre as técnicas de observação existentes, optou-se pela observação direta, com o propósito de facilitar o entendimento do comportamento dos indivíduos, onde foram realizadas entrevistas com 3 professores, integrantes do quadro funcional da referida escola em estudo. As entrevistas tiveram duração média de 35 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas, o que ofereceu maior sustentação ao trabalho desenvolvido no contexto da Educação Física.

A entrevista é definida por Haguette (1997) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

Objetivou-se nas entrevistas conhecer as histórias de vida e fatores que promovessem uma formação profissional, sejam eles, negativos ou, positivos. Nesse caminhar, corrobora-se para uma abordagem de estudo que servirá também de reflexão para outras áreas do conhecimento, como, a sociologia e a filosofia. Dessa maneira, abordamos as implicações no processo educacional, o que aciona as narrativas e a formação profissional.

Para a interpretação das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1977), representa um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que buscam desvendar através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens, indicativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de reais destas mensagens.

A terceira parte do trabalho é constituída por narrativas oriundas dos três profissionais escolhidos do Centro Educacional Getúlio Vargas, no município de Cândido Sales, Bahia. Nesta etapa, intercruso memórias e narrativas dos respectivos docentes, numa breve caracterização e formação profissional, onde, por questões éticas sua identidade é preservada, sendo substituídos por nomes de flores (*Flor de Lis, Flor de Cheiro e Flor do Campo*), o que me faz colocar em cena o tópico chamado: *Um Canteiro de narrativas e formação profissional*. Vale ressaltar que, os participantes da pesquisa foram previamente comunicados e esclarecidos sobre o artigo em questão, sendo, posteriormente, solicitadas as assinaturas do termo de consentimento e livre esclarecido (TCLE).

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Para a análise dos discursos ancoramo-nos em Bardin (1977), trazendo sentidos as vozes dos sujeitos da pesquisa, lembrando que nessa interpretação perpassaram as lembranças, os sucessos, experiências, as emoções e, até mesmo as infelicidades que o tempo jamais poderá apagar. Nessa caminhada ao ouvir os professores e, a partir da transcrição das entrevistas, percebemos marcas na linguagem que apontam significações, seja, para a vida profissional ou, pessoal. Trata-se de conhecer novas perspectivas, que vêm participar da cena, à qual se produz num momento chamado análise, capaz de nos fazer refletir sobre a formação profissional, construindo novas abordagens sobre as práticas educacionais. Bardin (1977), proporciona uma melhor compreensão sobre a análise do discurso, fornecendo ao pesquisador subsídios para o trabalho. Assim afirma:

O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (BARDIN, 1977, p. 170).

Ademais, nesse trabalho o discurso mostrou-se profundo, criativo e, ao mesmo tempo, saudoso, uma vez que, fez circular na

pesquisa lugares de histórias e memórias, desafios e reconstruções no processo ensino e aprendizagem, discutindo distanciamentos e aproximações entre a prática e teoria. Assim, anuncia Laurence Bardin: “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14).

Aqui, trilhamos pelas categorias apresentadas pela autora, primeiramente houve uma pré-análise, considerando os discursos dos participantes e suas ideias iniciais. Depois a *exploração do material*, para um melhor contato e conhecimento das abordagens. Por fim, o tratamento dos resultados, por meio da transcrição que aparecem na pesquisa através dos discursos, o que contribuiu significativamente, para o refinamento da pesquisa. As três etapas apresentadas foram cumpridas aproximadamente no período de 6 meses, o que procurou garantir a integridade do processo.

UM CANTEIRO DE NARRATIVAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Inspirados pelo canteiro das narrativas e formação profissional abordamos os depoimentos dos três professores, como categoria de análise para refletirmos práticas de formação, capazes de produzir saberes, novas abordagens e valores, fazendo emergir momentos da história de vida dos professores, oferecendo a pesquisadora uma possibilidade de interpretação para esse momento educacional, ao olhar da Educação Física.

Sobre a trajetória de vida como ferramenta pedagógica, tais experiências ganham força para a abertura de novos caminhos e concepções, possibilitando ao sujeito consciência da sua formação, desvelando acontecimentos que marcaram esse caminho. Em se tratando de um canteiro que brotaram situações vividas e de pessoas que fizeram parte desse momento educacional, *Flor de Lis*, autora do referido artigo, regressa ao passado, trazendo fragmentos de sua história de vida, que lhes marcou intensamente e, hoje toma como uma abordagem discursiva sobre o percurso formativo e suas implicações. Certamente, por isso, sua escrita expressa sinais de denúncia, mas também, de compromisso para com a vida. Logo, faz questão de afirmar: *Não entendia.... Ficava sempre a perguntar e pensar com um gestor tão autoritário, doutrinador, impedia que as aulas de*

Educação Física acontecessem de maneira lúdica, alegre e descontraída no contexto da escola. Humm, lembro-me como hoje... Era como se fosse um doce que tirando da nossa boca, (risos). Ali, todo o encanto acabava, pois, essa era a melhor e a mais esperada aula (Flor de Lis, 25/07/2019).

Para o pensamento de Foucault (1971, p. 7), o homem propaga sua história lançando uma compreensão para as mudanças necessárias. Assim, diz o autor: “Ao invés de tomar a palavra, eu gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível”.

Aqui, percebemos um acento sobre a condição histórica que por, muitas vezes, afetam o processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente as pessoas. Quanto ao discurso o filósofo nos presentia dizendo:

O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o azar [aléa] são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que corria o risco de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está naquilo que é dito, mas no acontecimento de seu retorno (FOUCAULT, 1971, p. 28).

Importante nesse sentido, analisar os diversos momentos e o intercruzamento dos acontecimentos através do pensamento como demonstra passagem acima, para uma formação do discurso, atravessando práticas pedagógicas que nos servirá para entendermos uma nova realidade educacional. Nesse contexto, a experiência de *Flor de Cheiro*, desbrava suas memórias possibilitando a autora tornar-se conhecedora das histórias que envolvem a pesquisa, concomitantemente, a sua formação profissional. *O ser humano é um vencedor desde que fora fecundado, pois vencera milhões de espermatozoides para nascer, por isso supero um obstáculo a cada dia na minha carreira como docente e agora que migrei para a área da Educação Física me acho uma heroína.* Através da análise do discurso, Foucault traz sentido para a história, quando comenta: “[...] que além de qualquer começo aparente há sempre uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (FOUCAULT, 2005, p. 27)

É através da análise discursiva que percebemos os sentidos fincados nas trajetórias de vida e formação profissional, sejam nas palavras, nas imagens ou, até mesmo durante os momentos de recordação, esses que apresentam como marcas para interpretar o entendimento do lugar marcados pela História. Neste momento, Foucault busca compreender o discurso pela análise do saber, pois “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2005, p. 205).

Ao dialogar com *Flor do campo* percebemos seus pensamentos de análise para o processo ensino e aprendizagem, ao afirmar: *À medida que fui conhecendo a Educação Física fui sendo fisgado por ela e transformando os meus hábitos e a minha vida de forma que mantenho hoje, hábitos saudáveis associado à atividade física.* Aqui, enfatizou o discurso como portador de histórias, lugares e compreensão das ideias permanentes na memória, possibilitando o que Foucault chama de formação *discursiva* e, assim aborda o discurso como uma descontinuidade.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2005a, p. 28).

O discurso de *Flor do Campo* faz-nos ressaltar o quanto a figura cativante do gestor contribui para que o aprendizado aconteça de forma positiva e marcante, deixando boas lembranças. Sabe-se que, não é tarefa fácil escrever de forma precisa sobre as concepções Michel Foucault, já que seu pensamento é denso e complexo. Mas, como falar de discurso, se não tratarmos das ideias que norteiam a análise? Sem aprofundar no sentido que o discurso nos traz? Acredita-se que, longe desse pensamento, o discurso não teria sua importância. Neste cenário, o presente capítulo faz um convite a conhecermos a vasta obra desse autor, imprescindível, para refletirmos os distanciamentos e as aproximações dos saberes para o campo da educação. O canteiro de narrativas e formação profissional expressa uma mistura de flores e ao mesmo tempo, mescla diversas literaturas que, por aqui passaram.

CONCLUSÃO

Nos dispersamos da escrita com os grandes ensinamentos que a vida nos ofertou e que, de maneira especial, marcaram a nossa formação profissional. Logo, a pesquisa nos mostrou diversas dificuldades que o professor de Educação Física atravessa em sua carreira docente; desde a infraestrutura precária das escolas, como a falta de parceria das mesmas ou, dos profissionais que ali atuam, por muitas vezes acharem que a disciplina não é tão importante, ou, menos importante que as outras, até o desencanto do profissional em alguns momentos na sala de aula. E que, num momento da vida precisa-se criar possibilidades para sua própria produção ou, sua construção, na tentativa de melhorar as práticas educacionais e atrair os alunos. Pensamos que, por detrás do discurso esconde-se um sentido de interpretação dos sonhos, desejos e buscas que revelam nas práticas de análise.

A partir das narrativas contidas nesse capítulo, fomos edificando a nossa trajetória como docentes, organizando recursos para a prática cotidiana, o que nos fez voltar à memória, às nossas ações. Destacamos as relações humanas que são elementos fundamentais a uma prática pedagógica capazes de integrar a cultura, os valores e a interação para um contexto social/humano mais justo e sadio. Esse caminho do conhecimento nos levou a um processo de formação, onde conseguimos extrair lições dos momentos negativos que permearam a nossa vida, fazendo-nos hoje, pessoas melhores, mais confiantes e compreensivas para o mundo acadêmico. *E foram as experiências negativas, porém reflexivas e enriquecedoras que me trouxeram até aqui.... Para que assim, pudesse superar, recriar e contar uma nova história através dos canteiros de narrativas (Flor de Lis).*

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./abr. 2001.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, M. **L'Ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIANA, M. C. **A Construção do Perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

SANTOS, B. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan. /Abr. 2006.

AVANÇOS DAS POLÍTICAS DE ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE

Augusto Kessai Agostinho Chicava¹

INTRODUÇÃO

Segundo Azevedo e Abreu (2007), depois da guerra civil e das eleições de 1994, a educação moçambicana foi encarada como uma prioridade nacional, em particular o ensino elementar. O sistema educativo nacional moçambicano era regulado por uma Lei de Bases, de 1983.

Em Agosto de 1995, foi aprovada pelo Governo uma nova política nacional de educação, reconfirmada pelo “Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo”, discutido com os doadores em Setembro de 1997, em que se definiram as grandes orientações para os anos vindouros, a saber: melhorar o acesso à educação e a qualidade do ensino. Já nesse momento, foi atribuído ao Ensino Técnico-Profissional um papel muito significativo, afirmando-se como prioridade reabrir e criar escolas de artes e ofícios e elementares de agricultura e pecuária, e incentivar outras iniciativas neste domínio, por forma a promover o autoemprego (AZEVEDO; ABREU, 2007, p. 25).

Das Escolas de Artes e Ofícios (EAO) esperava-se um papel determinante na “reativação do tecido produtivo nas zonas rurais e na fixação das populações” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, apud AZEVEDO; ABREU, 2007, p. 26). Tais escolas tinham características bem específicas e contribuíram significativamente para o bem-estar da população, conforme destacam Azevedo e Abreu (2007):

As EAO eram escolas-oficinas e tinham por finalidade principal dar aos seus alunos, quase sempre população autóctone, uma preparação profissional prática, a que se juntava alguma formação académica, bastante elementar,

¹ Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante no grupo de pesquisa “Ensino e Conhecimento”. Atualmente é Professor efetivo na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Pesquisa na área de Epistemologia Genética; Pedagogia Freireana e Pragmatismo Deweyana. Bolsista da CAPES. E-mail: augustochicava@yahoo.com.br

equivalente ao primeiro grau, ou seja, a terceira classe da instrução primária. Os oficiais deles saídos, viam em geral melhorada a sua situação económica, diferenciando-se mesmo dos trabalhadores rurais, socialmente mais desfavorecidos. A primeira escola foi criada em 1907, na Ilha de Moçambique, pelos padres Salesianos, e oferecia formação nas áreas das artes gráficas e da carpintaria. Desta escola-oficina saía boa parte do material impresso que circulava, ao tempo, em Moçambique (AZEVEDO; ABREU, 2007, p. 26).

Sabe-se que o sistema de educação técnico-profissional Moçambicano é oferecido, sobretudo por escolas públicas e centros de formação administrados pelos diferentes ministérios. Há pouco tempo, alguns provedores privados entraram no mercado e ofereceram programas especializados de formação aos seus clientes do setor privado (principalmente novos investidores estrangeiros), mas estes programas ainda beneficiam uma minoria de alunos no sistema de educação técnico-profissional (BROUWER e BRITO, 2010, p.10). Pela sua natureza e enfoque, o ensino técnico-profissional (ETP) enquadra-se no conceito mais amplo de Educação Profissional, o qual envolve como provedores o governo e outros parceiros (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 90).

Segundo Macaso (2015), ETP de qualidade envolve elevados custos. Comparando ao Ensino Secundário Geral (ESG) a algumas especialidades do Ensino Superior, o custo por aluno do ETP é mais alto. Porém, apesar de ser alocado, a este tipo de ensino, uma parte considerável do orçamento para o setor de Educação, não é suficiente para garantir as condições necessárias à progressão das reformas já iniciadas. A fim de manter a sustentabilidade financeira do ETP, assegurar a sua qualidade e expansão, o Ministério de Educação de Moçambique tem redefinido os critérios de financiamento e aumenta a contribuição do setor privado por meio do envolvimento das comunidades e das próprias famílias. Assim sendo, este novo século (XXI), inicia-se com o ressurgimento do Ensino Técnico-Profissional, o qual passou pela preparação de uma nova estratégia do Ensino Técnico-Profissional e pelo início da Reforma da Educação Profissional (REP).

Visando a concretização deste estudo, foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, fundamentando-se em leituras, interpretações e análise textos científicos. Também foi usado o método hermenêutico, por meio de uma análise aprofundada de diferentes abordagens que discorrem a

respeito da questão da educação moçambicana, em diversos âmbitos. Valeu-se ainda da pesquisa bibliográfica, mediante consultas a estudos já publicados, com o intuito de também proceder a uma abordagem sobre atual cenário ensino técnico-profissional da educação moçambicana.

CONCEPÇÃO RELACIONAL ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Em contexto do mundo capitalista marcado pela revolução tecnológica acelerada, em que a força do trabalho é uma mercadoria, cujo preço depende cada vez mais de habilidades adquiridas nos bancos escolares, os trabalhadores encaram a educação como a senha necessária para ingresso e permanência no emprego. A escola continua a ser vista como a porta de entrada para o mundo do trabalho e condição para a sobrevivência.

A educação e trabalho fazem parte da mesma dimensão e podemos inferir como uma dimensão humana, ou seja, essas duas categorias dizem respeito somente ao ser do homem. Segundo Karl Marx (1964), trabalho manual (prática) e trabalho intelectual (teoria) deveriam associar-se, ou seja, combinação entre o trabalho produtivo e a educação (politécnica), considerando que a primeira finalidade da vida é a manutenção e a reprodução de si mesma. Desse modo, Gramsci (2004) introduz o conceito da escola unitária, que procura salvaguardar a relação entre o trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Entretanto, a educação pode ser entendida como processo de formação da personalidade do homem para a vida e trabalho na sociedade, na medida que se torna um suporte na efetivação do homem na intervenção e transformação do mundo, isto é:

a escola unitária [...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevados a um certo grau de maturidade e capacidade

para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Assim sendo, há uma necessidade de distinguir educação técnica e tecnicista. Isto é, educação técnica refere-se aos processos de manipulação do mundo material; e a educação tecnicista por sua vez enfatiza a predominância da mecanicidade dos mesmos. Entretanto, educação como a prática técnica é trabalho por seus procedimentos burocráticos e também por sua dinâmica. Errôneo pensar educação distinto do trabalho, pois, a educação aumenta a produtividade e produz o conhecimento técnico exigido pelo acelerado crescimento econômico no mundo de trabalho.

Portanto, na concepção da educação prática, a escola procura valorizar as ações didáticas e a mesma tem maior probabilidade de proporcionar ao educando apropriados métodos para o aprendizado e, aos professores, a possibilidade do desenvolvimento das competências necessárias para implementar as ações requeridas. Na mesma ordem de ideia, Gramsci (2004) salienta que devemos conceber o trabalho como um princípio educativo, ou seja, o estudo é também trabalho e muito cansativo (GRAMSCI, 2004). E tendo em conta que o trabalho humaniza o homem.

No contexto moçambicano, a relação da educação e mundo de trabalho é marcada por um certo desnivelamento, ou seja, “nota-se um desfasamento entre as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e a o perfil do trabalhador ingresso nas Instituições da educação moçambicana” (GONÇALVES, 2015, p. 8). E, segundo o mesmo autor, um dos problemas desse desnivelamento entre educação e mundo de trabalho, no sistema educacional moçambicano, é a falta de escolas técnicas vocacionais e profissionais de educação terciária, o que se traduz no pouco número de trabalhadores com uma qualificação profissional que esteja em consonância com as mudanças no mundo do trabalho exigidas pelos empregadores.

AVANÇOS DE POLÍTICAS NACIONAIS DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE

A educação profissional compreende o ensino técnico profissional, a formação profissional, a formação profissional extra-institucional e o ensino superior profissional. A educação profissional estrutura-se e funciona num sistema integrado e flexível orientado para o mercado de trabalho [...] **Um dos objetivos**

do sistema de educação profissional é a introdução de métodos, *currículo* e modalidades de formação que respondem às necessidades do mercado de trabalho (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 1, grifo nosso).

O ETP em Moçambique foi criado ainda no tempo colonial, ou seja, a lei colonial nº 2025, de 19 de julho de 1947, já vinha a reger o ensino técnico-profissional. E em 1948, criou-se a Direção Geral do Ensino Técnico Profissional (decreto lei nº 37.028, de 25/08//48), que tinha como função conduzir o ensino agrícola, industrial e comercial (PINTO, 2012).

Entretanto, nessa ordem de ideia, no ano de 1975, surge, em Moçambique, o primeiro debate sobre o Ensino técnico, isto quando da realização do Seminário Nacional do Ensino Técnico, e, segundo Pinto (2012), era um cenário de uma rede escolar reduzida. Havia insuficiente aparelhamento das instituições em material oficinal e instrumentalização de laboratórios, além de falta de pessoal docente e de técnicos habilitados, decorrentes da saída dos portugueses.

Esses cenários do ensino técnico também verificaram-se depois da independência, como procura ilustrar Pinto:

Mesmo depois da independência, verifica-se dispersão da responsabilidade, da direção e administração das áreas de formação e educação, assim como desarticulação e fraca interligação entre várias estruturas educacionais. Os princípios e os objectivos gerais eram diversos, não existia um perfil profissional, as ações realizadas não obedeciam a um plano único de formação de força de trabalho qualificada, não existia normas e princípios de equivalência, continuidade de estudos, diplomas e regulamentação diversa (SNE, 1985 apud PINTO, 2012, p. 5).

Um dos objetivos e prioridades do Governo Moçambicano (o programa quinquenal para o período 1995-1999) é a redução dos níveis de pobreza absoluta e melhoria de vida de sua população. Educação, concretamente educação técnica, era a saída para se alcançar este objetivo. Com a aprovação da Política Nacional de Educação (PNE), em 1995, surge a necessidade de traduzir as intenções políticas para um quadro de ações e transformações por meio de um Plano Estratégico. E é a partir disso que surgiu o primeiro Plano Estratégico de Educação 1999-2003 (PEE I), o qual tinha como lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Caracterizou-se como sendo um plano centrado em prioridades, com opções limitadas, que se apoiou nos três pilares

definidos pela Política Nacional de Educação, quais sejam: aumento do acesso e equidade; melhoria da qualidade e relevância do ensino; reforço da capacidade institucional do Ministério da Educação. O Plano Estratégico de Educação (PEE) propõe três principais objetivos para o sistema educativo: aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos e em todos os níveis do sistema; manter e melhorar a qualidade da educação, e por último desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa no futuro, sustentar as escolas e os alunos (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1998).

Ainda no mesmo ano de 2005, surge outra mudança. Houve extinção dos Ministérios da Educação e da Cultura e foi criado o Ministério da Educação e Cultura, mantendo na sua gênese a estrutura Direção Nacional de Educação Técnico-Profissional e Vocacional (DINET). Por sua vez, a DINET teve a responsabilidade de elaborar o segundo Plano Estratégico da Educação 2005/2009 (PEE II), que tinha como objetivo redução da pobreza absoluta; assegurar a justiça e a equidade do gênero e a luta contra a propagação do HIV/SIDA e a mitigação do seu impacto.

Como parte integrante do PEE I e do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (2001-2005), a estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011), “Mais técnicos, novas profissões, melhor qualidade”, identifica as opções e ações prioritárias a serem implementadas visando ajustar o ETP aos desafios do desenvolvimento econômico de Moçambique.

Assim, esse documento destaca que o ETP tem como missão garantir aos cidadãos o acesso a uma formação científico-técnica altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento econômico e social. Diz também que esse ensino técnico tem como visão a transformação num subsistema mais flexível, articulado, inovador, dinâmico, autônomo e sustentável, reconhecido, valorizado, participado por todos os parceiros sociais, com capacidade de adaptação e com respostas às mudanças, acessível a todos, com oferta de programas de formação flexíveis, que promovam competências profissionais, relevantes, que preparem os indivíduos para o mundo de mercado e para a vida, que contribua para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos de Moçambique e com um sistema de Avaliação e Certificação. E segundo Pinto (2010), os

objetivos estratégicos vão ao encontro aos do Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE III).

Neste caso, realiza-se o segundo seminário Nacional do Ensino Técnico-Profissional, isto entre os dias 24 a 28 de maio de 2004, o mesmo tinha como objetivo de avançar na implementação da Estratégia do ETP (2002-2011). E que se pretendia lançar um debate estratégico sobre a reforma do Ensino Técnico-Profissional e conhecer possíveis opções para essa mesma reforma. Daqui resultou a discussão de uma nova visão mais abrangente do ETP e Formação Profissional, de uma busca de consenso sobre a reforma do sistema de ETP entre as entidades envolvidas (PINTO, 2010). Posteriormente, iremos discutir sobre esta reforma do ETP.

De acordo com a Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, promulgada pelo Conselho de Ministros da República de Moçambique (Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995), o Ensino Técnico tem a responsabilidade de formar os operários e técnicos necessários devidamente qualificados, para responder às necessidades de mão de obra qualificada para os diferentes setores econômicos e sociais do país.

Nessa ordem de ideia e perante a Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995, esse ensino encontra-se subdividido em três níveis: Ensino Técnico Elementar (ETE), Ensino Técnico Básico (ETB) e o Ensino Técnico Médio (ETM). O ETE faz-se após a conclusão do 1º Grau do Ensino Primário Geral ou para adultos, inclui disciplinas de formação geral e técnica, conferindo um nível escolar correspondente ao Ensino Primário Geral ou para adultos.

Ao contrário dos antigos Planos (PEE I e PEE II), o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 subdivide-se em dois níveis: o nível básico e nível médio, cada um com duração de três anos. Assim está expresso no PEE (2012-2016):

O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se neste momento em dois níveis: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola. O critério mínimo de ingresso é a conclusão da 7ª série para o nível básico, e, para o nível médio, a conclusão da 10ª série do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do Ensino Técnico-Profissional. Este nível de educação não é gratuito, havendo cobrança de propinas. O Ensino Técnico-Profissional está numa fase de reforma, com enfoque na introdução de um sistema educativo modular, seja ao nível básico, seja ao

nível médio, que vai resultar em diferentes tipos de certificados (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 13).

Salienta-se que o ensino técnico é caracterizado e diferenciado dos outros subsistemas de ensino pela sua função social de:

a) Assegurar a formação integral dos jovens e trabalhadores preparando-os para o exercício de uma profissão numa especialidade, mas sempre dentro das exigências qualitativas e quantitativas da planificação e do desenvolvimento da economia e da sociedade; b) Pela ênfase na formação profissional que consiste em dar aos jovens e trabalhadores uma especialidade e desenvolvendo neles capacidades e hábitos profissionais; c) Associar o conhecimento técnico às experiências práticas e à busca de soluções técnicas e tecnológicas; d) Vincular as escolas técnicas e institutos com os sectores produtivos; e) Pelo carácter terminal da formação (a formação geral e básica confina-se às exigências da educação técnico-profissional, sem perderem a sua estrutura e solidez científicas; os graduados de cada nível incorporam-se prioritariamente nos serviços e na produção; o prosseguimento dos estudos sem abandonar o exercício da profissão) (AFRIMAP, 2012, p. 117).

O ingresso no Ensino Técnico Básico (ETB) tem como requisito a conclusão do Ensino Primário Geral ou para adultos ou do Ensino Elementar Técnico-Profissional, com a duração de dois a quatro anos, conferindo um nível escolar correspondente ao 2º nível do Subsistema de Educação Geral e permitindo o ingresso ao 3º nível de qualquer dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação e Médio (ETM) com as especializações do comércio, indústria e agricultura, saúde e pesca. Esse subsistema tem como população alvo: os jovens em idade escolar e pré-laboral. Na mesma ordem de ideia, o Plano Estratégico da Educação 2012/2016 vem salientar o seguinte:

A Educação Profissional inclui o ETP, sob tutela do MINED e liderado pela DINET, e abrange os níveis básico (após a 7ª classe) e médio (após a 10ª classe). Os provedores deste tipo de ensino são públicos e privados. A Educação Profissional inclui também a Formação Profissional de curta duração, em primeiro lugar sob tutela do Ministério de Trabalho e liderada pelo INEFP. Os seus provedores são públicos e privados (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 90).

Por sua vez, o ensino técnico médio faz-se após a conclusão do 2º nível dos subsistemas de Educação Geral, de Educação de Adultos ou de Educação Técnico-Profissional, com duração de dois a quatro anos, concedendo um nível escolar equivalente ao 3º nível do subsistema de

educação Geral e oportunizando o ingresso no Subsistema de Educação Superior ou no nível Superior do Subsistema de Formação de Professores (AFRIMAP, 2012).

Contudo, há que ter em conta que a educação profissional ancorada em competências e de qualidade implica uma série de mudanças e de investimentos radicais em relação à situação atual deste subsistema de educação. Essa reforma requer grandes investimentos, tendo em conta que a situação orçamental do país é de dependência externa, pelo menos em 50% do seu orçamento total. Esse fator alia-se ao fato de o Governo não disponibilizar de meios para investir num tipo de educação adequada para o seu povo. Ficando a critério dos investidores externos o poder de imposição.

Na tentativa de dar resposta aos desafios da competitividade de Moçambique, tomando também em consideração o processo de integração regional na Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), o governo, por meio do Ministério da Educação, iniciou, em 2006, a Reforma da Educação Profissional (REP). O objetivo dessa reforma é de instruir cidadãos profissionalmente competentes, de modo a desenvolver uma economia competitiva, isto é, “criar uma Educação profissional orientada pela demanda do mercado de trabalho, através de uma formação baseada em padrões de competência e cursos modulares, flexíveis, providenciados por instituições de formação acreditadas para o efeito” (MCTESTP, 2018, p. 6).

E uma das características da REP é:

a necessidade de uma ampla participação dos parceiros sociais, designadamente: dos empregadores, dos sindicatos e outras organizações da sociedade civil, na definição e implementação das políticas para a Educação Profissional, através do seu envolvimento ativo como membros dos órgãos reguladores, bem como ao nível da própria provisão de serviços de formação (MCTESTP, 2018, p. 6).

Nesta mesma perspectiva, a REP é uma tentativa de dar resposta aos desafios da competitividade de Moçambique, tomando também em consideração o processo de integração regional na SADC. Brouwer e Brito (2010) salientam o seguinte:

Num mundo cada vez mais global e com o país melhor integrado na Região Austral, os graduados da educação profissional moçambicanos de Mavago têm

de competir, em pé de igualdade, pelos postos de trabalho não só com os graduados da Cidade de Maputo, mas também com os graduados do Botswana, África do Sul, China ou de qualquer outro país do mundo. Só assim poderemos desenvolver o país de forma sustentável e quebrar, de uma vez por todas, o ciclo da pobreza através da criação de emprego, incremento da atividade produtiva e inovação, bem como da criação da riqueza para o bem-estar dos moçambicanos (BROUWER; BRITO, 2010, p. 12).

Nove anos depois da introdução da REP, um dos avanços foi à criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP), ou seja, tutela do Ensino Técnico-Profissional passou do extinto Ministério da Educação para o MCTESTP, isso em 2015.

Esta mudança da tutela não foi uma mera transferência de tutela institucional, mas tem como pressupostos dois aspectos interligados: integrar o ETP com as outras áreas tecnológicas e científicas geridas pelo mesmo Ministério e criar melhores condições para responder aos crescentes desafios da demanda de competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, em expansão e mais aberto à internacionalização. Por razões acima referidas, foi necessário elaborar um novo Plano Estratégico de referência para o período de 2018 a 2024 (MCTESTP, 2018, p. 4-5).

O Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (PEETP) 2012-2016 que era parte integrante do Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 foi substituído por um novo Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional 2018-2024 que tem como objetivo principal, expandir o acesso e incrementar a qualidade do ETP visando à empregabilidade dos graduados e contribuir para o desenvolvimento do país.

E conseqüentemente no ano seguinte foi criado e aprovado a lei nº 6/2016, de 16 de Junho, Lei da Educação Profissional, que estabelece o quadro de organização, estruturação, funcionamento e financiamento da Educação Profissional.

Segundo a lei nº 6/2016, de 16 de junho um dos objetivos do sistema de educação profissional é a capacidade de desenvolver força de trabalho, isto é,

introdução de métodos, *currículo* e modalidades de formação que respondem às necessidades do mercado de trabalho; aumento da produtividade e competitividade das empresas; promoção do auto emprego; [...] promover a participação dos formandos em estágios curriculares no local de trabalho; estimular a participação dos trabalhadores em ações de formação profissional;

incentivar aos empregadores a: proporcionar aos trabalhadores a oportunidade de adquirirem novas competências; fornecer oportunidade aos recém-formados para adquirirem experiência laboral; [...] garantir a qualidade e relevância da educação profissional no mercado de trabalho (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, ensino técnico-profissional tem a responsabilidade ou desafios de formar técnicos necessários, devidamente qualificados, para responder às necessidades e desafios econômicos e sociais do país. O mesmo desafio é substanciado pelo governo de Moçambique.

Programa Quinquenal (PQG) 2015-2019 **do governo moçambicano**, que elegeu o Desenvolvimento de Capital Humano e Social como uma das suas Prioridades para o presente mandato. O objetivo estratégico, deste pilar, estabelece a necessidade de Promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano trabalho (MCTESTP, 2018, p. 4, grifo nosso).

Tabela 1: Evolução do efetivo dos estudantes de 2015-2017

N/O	Provincia	Dados de frequência de 2015			Dados de frequência de 2016			Dados de frequência de 2017		
		Hom.	Mulh.	Total	Hom.	Mulh.	Total	Hom.	Mulh.	Total
1	C. Maputo	10394	7631	18025	11442	8845	20287	13535	14127	27662
2	Maputo Prov.	3140	2317	5457	3670	2870	6540	4211	3940	8151
3	Gaza	1783	1207	2990	1967	2431	4398	2314	2585	4899
4	Inhambane	3241	2203	5444	3126	2467	5593	3195	2479	5674
5	Sofala	5178	2075	7253	5787	3795	9582	4427	2979	7406
6	Tete	1945	669	2614	2536	1195	3731	2693	1727	4420
7	Manica	4154	2231	6385	4523	2866	7389	4557	3283	7840
8	Zambézia	4886	2591	7477	3957	3733	7690	4203	3164	7367
9	Nampula	3134	1479	4613	4120	2253	6373	4554	3048	7602
10	Niassa	2980	1510	4490	1547	729	2276	1389	633	2022
11	C. Delgado	1330	789	2119	1499	751	2250	1520	750	2270
TOTAL		42165	24702	66867	44174	31935	76109	46598	38715	85313

Fonte: (MCTESTP, 2018, p. 7)

Apesar de alguns recuos em determinados aspectos, podemos inferir que o ETP tem evoluído bastante nestes últimos anos, pois, atualmente (2019) é constituído por uma rede de 220 instituições, contra 171 do ano 2017. E houve um progresso considerável em termos

do número de estudantes, dos 42165 que existiam em 2015, em 2017 existiam em 85313 estudantes efetivos, como ilustra a tabela acima.

Nessa mesma senda, é de referir que no campo contratação, formação e capacitação de professores houve melhorias, ou seja, em 2013 existiam 152 professores, e atualmente o ensino ETP possui mais de 5493 professores, “as instituições públicas têm o maior número de docentes perfazendo cerca de 52,7% do total dos docentes no subsistema do ETP” (MCTESTP, 2018, p. 8).

À GUIA DE CONCLUSÃO

A partir do que vimos tratando até o momento podemos inferir que o ensino técnico-profissional em Moçambique desempenha um papel preponderante, isto quer em termos socioeconômicos, quer em termos históricos e sendo também muito relevante na promoção social do trabalho. Os cursos profissionais tendem a corresponder à opção capaz de minimizar as críticas vindas do Ensino Geral, no que diz respeito o campo da empregabilidade.

Mas o país deve ter em conta que as aplicações desse conhecimento na vida prática do estudante do ensino técnico-profissional só serão possíveis se existir melhores condições de trabalho, nomeadamente: um ensino capaz de conciliar a prática com teoria - não simplesmente no foco prático do ensino - e a sua conexão ao mundo do trabalho; continuar apostar no melhoramento de infraestruturas e a existência de um quadro de pessoal docente qualificado, pois, há necessidade dos professores a terem tomada de consciência dos princípios psicopedagógicos que estão subjacentes à organização e ao funcionamento da estrutura curricular do ensino que estão enseridos.

Entretanto, deve-se evitar excesso na especialização do Ensino Técnico-Profissional, isto sob risco de o país estar a formar, como diz Azevedo (2007) “automáticos programados” e não jovens cidadãos construtores do seu futuro, uma realidade em aberto ao longo da vida. Apesar das mesmas escolas do ensino técnico possuírem um percurso próprio e uma relativa autonomia que lhes permite construir uma cultura própria.

Assim sendo, persistência de ensino técnico-profissional que o governo moçambicano tem pregando, parece uma medida

política (empregabilidade) do que responder ao insucesso escolar. Pois, atualmente, o governo moçambicano está preocupado com a escassez de mão de obra especializada para satisfazer a demanda dos grandes projetos envolvidos na exploração de recursos minerais, sobretudo gás natural e carvão mineral na região Norte do país. Em outras palavras, podemos dizer que a persistência na formação técnico-profissional é vista como uma saída para colmatar déficit da empregabilidade.

Nesse novo contexto do ensino técnico-profissional é preciso com muita urgência revitalizar para que transforme no ensino credível, mas isso passa necessariamente pela capacitação dos professores e dos gestores. Como diz Brouwer e Brito (2010), é necessário que o ensino técnico-profissional recupere o prestígio e a credibilidade, de forma que a sociedade veja, nesta formação, uma alternativa viável ao Ensino Geral.

REFERÊNCIAS

- AFRIMAP. **Moçambique: a prestação efetiva de serviços públicos no sector de educação.** África do Sul, 2012.
- AZEVEDO, J. & ABREU, J. M. **Ensino Profissional em África: Falácia ou Oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique.** Revista Portuguesa de Investigação Educacional. 5, 5-42, 2007.
- BROUWEE, R; BRITO, L. **Educação, formação Profissional e Poder.**In: (Org.). **Desafios para Moçambique.** Maputo: IESE, 2010.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Edições ASA. Portugal, 1996.
- DINET/COREP. **O Desafio da Reforma de TVET em MOÇAMBIQUE: Metas, Opções e Constrangimentos.** Comunicação preparada pela COREP/DINET na conferência ADEA, Maputo, 2008.
- GONÇALVES, António Parafino. **O papel da educação superior no desenvolvimento socioeconômico e cultural de Moçambique.** ISTAC, Maputo, 2015.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Pobreza Absoluta, (PARPA II),** Maputo, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MACAMO, M. **Ernesto. Insucesso Escolar em Moçambique: Escola Secundária Graça Machel.** Lisboa: UAB, 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta, Lisboa, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

MCTESTP. **Proposta do Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (2018-2024).** Maputo, 2018.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Plano Estratégico da Educação: Desempenho do setor da educação de 2013.** Maputo, 2014.

_____. **Estatística da Educação, Levantamento Escolar: Educação Geral: Formação de professores-Ensino Técnico.** Maputo, 2009.

_____. **Unidade na Ação: Por uma implementação eficaz do Plano Estratégico da Educação e Cultura-Reforma do Ensino Superior.** Ilha de Moçambique, 2008.

_____. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de implementação.** Maputo, 2008.

_____. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação.** Maputo, 2007.

_____. **Resumo do Relatório do diagnóstico de Ensino Secundário Geral-ESG.** Maputo, 2005.

_____. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, Renovar a escola.** Maputo, 1998.

_____. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11.** Maputo, 2006.

_____. **Plano Estratégico da Educação -2012-2016: Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento.** Maputo: MINED, 2012.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República, I Série, nº 71 de 16 de Junho. **Lei da Educação Profissional.** Maputo, Imprensa Nacional, 2016.

_____. Boletim da República, I série, nº 41 de 22 de agosto. **Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação.** Maputo, Imprensa Nacional 1995.

PINTO, Ana Paula. **A Escola Técnica e a Dinamização do Meio.** Livro de Actas do Congresso África e o Mundo (COOPEDU II). Lisboa: CEA e IP, Leiria, 2012.

_____. **As Políticas Nacionais, os Planos Estratégicos de Educação e o Ensino Técnico Profissional em Moçambique.** Livro do 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos (CIEA7). Lisboa: CEA, 2010.

_____. O Subsistema do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique e a Viragem do Século. Atas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: História, Memória e Ciência. Lisboa: IICT, 2012.

A TEORIA QUEER E A SALA DE AULA: APRENDER COM O DIFERENTE

Celio Silva Meira¹
Celeste Dias Amorim²

INTRODUÇÃO

A sociedade moderna, marcada como nos aponta Santos (1997) por uma fragmentação cultural, política e identitária que leva a um multiculturalismo, busca uma homogeneidade social, uma linearidade do pensamento ocidental que tenta impor a cada indivíduo, a cada grupo social, a cada cultura os seus padrões. Entretanto, para romper este processo precisamos perceber “as conexões existentes entre os múltiplos elementos que formam um real social [...]. [...], superando-as pela noção de multiplicidade, dando abertura para a complexidade, para tecer junto” (ALMEIDA, CESTARI 2015, p. 3832).

Neste sentido, entendemos que a sala de aula é um campo favorável para tecer as dicotomias modernas, principalmente para aprendermos com a diferença, ou seja, a ver o diferente, não como desigual, mas como riqueza de viver na diversidade, pois “faz-se necessário o reconhecimento de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (HAAS, 2017, p. 28), Assim devemos “compreender a individualidade como diferenciação e constituição de subjetividades, ou seja, como modos de ser do sujeito” (ALMEIDA, CESTARI 2015, p. 3832). E uma das ferramentas para alcançar na sala de aula esta discussão é a Teoria Queer.

As raízes históricas da Teoria Queer surgem nos idos de 1960, especialmente nos Estados Unidos, fruto do movimento da chamada contracultura, baseado na contestação social e utilizando novos meios

¹ Doutor em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Membro dos Grupos de Pesquisa DSN/UCSal e NUCUS-UFBA/UAB. Atualmente pesquisa Gêneros, Sexualidades e Educação.

² Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo PRODEMA/UESC. Membro do Grupo de Pesquisa CIPED/UESB. Professora da Faculdade Pitágoras, Unidade Vitória da Conquista

de comunicação em massa, com um espírito mais libertário, criticando a cultura dominante e propondo uma cultura alternativa ou cultura marginal (LOURO, 2001).

No Brasil, uma das primeiras produções acadêmicas a discutir sobre o queer foi um artigo “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação”, publicado na *Revista Estudos Feministas*, de Guacira Lopes Louro, no ano de 2001. Neste, a autora nos convoca a refletir que a sexualidade ao longo dos tempos tem tomado espaço em diversas áreas do conhecimento, “desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas” (LOURO, 2001, p. 541-553). Na contemporaneidade, ela continua sendo algo que ainda incomoda, perturba e regula/normatiza a vida de muita gente dentro do campo social.

Partindo do pressuposto, é que este texto objetiva compreender, provocar e discutir acerca da Teoria Queer e como esta poderá se fazer presente na nossa prática pedagógica de sala de aula, propondo uma aprendizagem interconectada com o diferente. Por tratar-se de uma abordagem eminentemente teórica, não houve a necessidade de um campo empírico. A metodologia consistiu em fontes bibliográficas acerca do tema em estudo.

MAS, AFINAL, O QUE É MESMO A TEORIA QUEER?

Quando rastreamos as pistas de origem da expressão “queer”, algumas experimentações semânticas foram testadas por Thürler (2019). Em inglês, o termo deriva do adjetivo germânico *quer* que significa transversal, diagonal, oblíquo e que, por sua vez, é proveniente do verbo latino *torqueo* (torcer, dobrar). Queer ainda pode ser considerado o contrário de *straight* (direito, reto) e – desde o momento em que, em um regime de heterossexualidade compulsória, a heterossexualidade está tradicionalmente associada à retidão moral – heterossexual. Em italiano ou castelhano, podemos traduzir o queer como estranho, torcido, raro, bizarro, mas também a insultos, como *marica*, *maricón*, como ocorreu em língua inglesa, na qual, a partir do século XVIII, esse termo passou a ser usado como epíteto depreciativo contra as minorias sexuais. Mas desde os anos 1990, primeiro nos Estados Unidos e, depois no resto do mundo, é “orgulhosamente

reivindicada como marca de transgressão por pessoas que antes chamavam a si mesmas de lésbicas ou gays” (SPARGO, 2017, p. 9).

Um insulto, que equivale no nosso cotidiano brasileiro a: veadinho, bicha, sapatão, afeminados, travestis, boiola, mulherzinha, mona, baitola, dentre outros adjetivos de baixo calão, usados para ofender as pessoas que têm sua orientação sexual diferente da que está posta socialmente, que é a heterossexualidade.

Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normatização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p. 541-553).

A teoria tem por objetivo principal representar a diferença que ao longo dos anos, foi alvo de intolerância e preconceito, portanto, sua forma de ação é ser transgressora e perturbadora da ordem socialmente imposta. Ordem esta que é marcada pela homofobia que se desdobra nas mais variadas formas de violência contra minorias sexuais, como também, pelo reflexo da falta do exercício de direitos individuais, do direito a diferença, a diversidade.

Tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza, tenemos el derecho a ser diferentes, cuando la igualdad nos descaracteriza. Estas son las reglas, probablemente, fundamentales para entender el momento que vivimos y para ver que esta nueva forma de identidad nacional tiene que convivir con formas de identidades locales muy fuertes. (SANTOS, 2007, p. 34).³

Segundo Haas (2017, p. 16) “há uma diferença entre direito a diferença e direito a diversidade; onde a diferença exclui, afasta, e apenas ensina a tolerar o outro; já a diversidade respeita, convive e agrega valores”.

Pensando no direito à diversidade e sobretudo, nas transformações da consciência humana, dos valores e do

³ Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferente, quando a igualdade nos descaracteriza. Estas regras são, provavelmente, fundamentais para entender o momento em que vivemos e ver que essa nova forma de identidade nacional tem de coexistir com formas de identidades locais mais fortes (SANTOS, 2007, p. 34, tradução nossa).

comportamento da sociedade é que entre as décadas de 1960 e 1980 surge a Teoria Queer, que é desenvolvida por uma série de pesquisadores e ativistas bastante diversificados, principalmente nos Estados Unidos, quando surge uma das epidemias mais temidas do século XX que foi a AIDS, o que gerou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos (MISKOLCI, 2016) e associando o tal vírus como se fosse uma “peste gay”, ou seja, causada por homossexuais. Essa ideia equivocada acabou levando a um aumento do preconceito contra essas minorias sexuais, por acharem que a epidemia da AIDS seria transmitida por estes. Onde para muitos, seria um castigo divino.

Então, a aids foi um choque, e da forma como foi compreendida tornou-se uma resposta conservadora à Revolução Sexual, a qual, no Brasil, foi vivenciada pela então conhecida ‘geração do desbunde’. No mundo todo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas e também na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade, e na maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até hoje (MISKOLCI, 2016, p. 23).

É neste contexto sócio histórico caótico da AIDS que surge a Teoria Queer, como uma forma de resistência mais astuta e radical para atacar o poder e exigir direitos que foram historicamente negados e ir de encontro ao socialmente posto como normal. É daí que surge o que Miskolci (2016) denomina de “nação queer”, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha. Uma vez que até então, o movimento gay e também o lésbico existente tinha uma concepção um tanto quanto conservadora e normatizadora em querer o tempo todo mostrar que homossexuais eram pessoas normais e respeitáveis, até mesmo porque a sociedade incentivava e ainda incentiva essa forma “comportada” de ser gay ou lésbica, que no fundo é uma forma reprimida e conformista de lidar com o desejo.

Faz-se necessário romper com essa ‘necessária’ homogeneidade social, **reconhecendo a diversidade e a individualidade dos indivíduos**, [...]. O ser humano precisa resgatar seu próprio ser, sua individualidade e **deixar de buscar estereótipos** que o fazem se enquadrar em perfis prontos que apresentam a sociedade o quão desenvolvido se é. Deve-se dar um fim ao padrão universalizador e uniformizante do comportamento, **em que deve-se ser igual para ser aceito e respeitado** na sociedade ocidental do consumo. Os seres humanos são diferentes e essa é a maior beleza da existência! A diferença e a diversidade entre as pessoas (HAAS, 2017, p. 17, grifo nosso).

Com o movimento queer, essa ideia começa a ser questionada e desconstruída, com o seguinte pensamento: mesmo os respeitadas e supostamente admirados serão em um dado momento histórico atacados e transformados em abjetos. Ou seja, o preconceito é para todos, é democratizado, independentemente de você ser ou não uma pessoa “discreta” com formação acadêmica e com poder aquisitivo.

Miskolci (2016) ainda nos chama atenção dizendo que a Teoria Queer não é uma defesa da homossexualidade e sim a recusa de violentos valores morais que instituem e fazem valer a linha da abjeção, uma fronteira extremamente enrijecida, calcada numa divisão entre os relegados à humilhação, os socialmente aceitos e ao desprezo coletivo. Para Butler (2003), o queer é uma política de gênero que tem como objetivo contestar a norma social imposta por uma sociedade estruturada na sua maioria por indivíduos heteros, brancos, e de classe média e média alta. É um chamado para que todos os excluídos, marginalizados façam parte da luta e se sintam representados.

A nova política de gênero, que também pode ser chamada de queer, se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama atenção para as normas que os criam. Essa mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas com relação à dinâmica das relações de poder: uma que as compreende, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos lutam contra o poder por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos (MISKOLCI, 2016, p. 27).

A teoria em análise lida com o gênero como algo cultural, algo que é construído socialmente, para esta, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada indivíduo tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade qualifica como masculinos ou femininos independentemente do nosso sexo biológico. Nesta concepção, gênero está intrinsecamente relacionado às normas e convenções construídas socialmente. Tendo estas, uma variação de acordo com o tempo e de sociedade para sociedade. Ou seja, a nossa postura enquanto homens e mulheres é um constructo social. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças do mesmo. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2003, p. 64).

Um olhar queer sobre a cultura posta socialmente, nos instiga, nos convida a uma perspectiva mais crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade estabelecidas. Portanto, Pierre Bourdieu nos diz que:

O rompimento com a invisibilidade se dá com uma superação do gueto, e a constituição de grupos organizados de homossexuais que visam questionar sua posição na sociedade, tentando redefinir a categorização social do homossexual: lutando por impor o sistema de classificação mais favorável a suas propriedades ou ainda para dar ao sistema de classificação dominante o conteúdo melhor para valorizar o que ele tem e o que ele é (BOURDIEU, 1979, p. 67).

Na superação da invisibilidade Bourdier (1979) confirma a luta que os homossexuais diante da situação de minoria e marginais para se tornarem sujeitos ativos, detentores de voz e conseguirem alcançar liberdade, igualdade de direitos e visto em sua plenitude de ser humano, que valoriza o foram, são e serão nessa sociedade preconceituosa e normatizante.

A Teoria Queer para Miranda e Garcia (2012) representa tudo que envolve as minorias sexuais em suas especificidades e pluralidades e colocar em prática uma cultura múltipla e específica de grupos como os gays, as lésbicas, os bissexuais, os travestis, os transexuais, as drags. Vale ressaltar, que é a cultura de uma minoria, porém maioria em riqueza e diversidade que almeja voz, lugar, inclusão, nessa sociedade heteronormativa e centralizadora através de distorção, transgressão, estranheza e ruptura. Furlani (2009) em se tratando do queer, esta rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual; ela admite os predicados normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre o termo, fazendo dessa inscrição negativa uma humorada paródica. Neste caso, fazendo uso negativo e pejorativo do termo queer, esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade.

A SALA DE AULA E O QUEER: COMO APRENDER COM O DIFERENTE

Podemos começar essa discussão com uma pergunta elementar: como que um movimento que traz no seu discurso uma apologia ao estranho, ao esquisito a tudo aquilo que está a quem dos padrões heteronormativos, pode se articular com a educação? Uma vez que

esta é tradicionalmente um campo que prima pela normalidade, pelo ajustamento social de seres humanos?

A escola como ela se encontra estruturada desde o seu surgimento tem o papel de “enquadrar” todo aquele ou aquela que estiver fora das normas sociais vigentes, ela existe enquanto um campo disciplinador, onde ideias são inculcadas nas cabeças dos futuros cidadãos que gerenciarão a nossa sociedade. Afinal, a escola serve para formar cidadãos de bem, nunca para a transgressão ou para a contestação.

Para Bourdieu (1998) a escola não apenas transmite e constrói conhecimentos, mas, também, reproduz padrões sociais, deturpando valores e “fabricando sujeitos”. A escola foi feita para o binarismo, a começar pela sua arquitetura, banheiros para meninos e banheiros para meninas, em alguns casos mais remotos, filas de meninos e filas de meninas. Nunca nos seus espaços nem físicos e nem pedagógicos existem lugar para um outro ou para uma outra que não se encaixe em uma das situações descritas acima.

São questões inquietantes, que muitas das vezes não temos uma resposta, Louro (2001) nos dá algumas pistas de possíveis e prováveis respostas:

Para ensaiar respostas a tais questões é preciso ter em mente não apenas o alvo mais imediato e direto da teoria queer – o regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dar sentido às sociedades contemporâneas - mas também considerar as estratégias, os procedimentos e as atitudes nela implicados. A teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (LOURO, 2001, p. 541-553).

Buscando caminhos para todas essas indagações é que Furlani (2009) vê possibilidades de instigar discursões acerca de posturas e encaminhamentos pedagógicos, tendo o referencial queer como um ponto de partida que seja capaz de tornar o ato pedagógico da sala de aula infundavelmente provocativo e instigante. Em que, a teoria *queer* seja para “[...] educadores e educadoras [...] o caminho talvez seja o de ampliar o sentido da teoria para além da conotação sexual e de gênero e voltar-se para um jeito *queer* de pensar a educação, o conhecimento, o poder e a construção das identidades” (LOURO, 2004a, p. 211).

Hoje, as representações que as históricas “minorias” assumem no contexto social são resultados tanto do discurso dominante, quanto das próprias representações oriundas do interior dos seus movimentos que, pela visibilidade, gozam ora da aceitação, ora do recrudescimento da rejeição social de setores tradicionais (LOURO, 2001).

Neste caso, a Teoria Queer pode ser compreendida como “uma política de conhecimento cultural”, pois pode “provocar outro modo de conhecer e de pensar” (LOURO, 2004b, p. 60). Para Jimena Furlani:

A epistemologia queer pode ser transferida para qualquer categoria de análise sociocultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discursões sexuais (que a originaram), como também às questões racial, étnica, colonial, de gênero, geracional. Trata-se de uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativa (FURLANI, 1999, p. 314).

Ao considerar o espaço escolar como local das diferenças, o que essa teoria ofereceria às pedagogias que desejam práticas emancipatórias? Parece que o caráter polêmico, contestador e inconformado das teorias críticas emancipatórias encontra nas perturbadoras e irônicas proposituras queer uma convergência coerente. Porém, cabe outra indagação: até que ponto os nossos professores estão preparados para lidar com o diferente no cotidiano escolar das salas de aula? E propor uma prática inovadora que venha a convergir todos? Uma vez, que nossos professores foram “formados” para lidar com o “normal”. Muitos ao depararem com situações de homofobia em sala de aula fingem que não estão vendo e em muitos casos estimulam mesmo que inconscientemente, por meio dos seus métodos de ensino muitas vezes arcaicos e binários, isso quando não soltam piadinhas acerca da orientação sexual de alunos e alunas que pensam diferentes acerca da sexualidade que lhes foram impostas por uma sociedade machista e homofóbica.

Em relação a tal questão, a Teoria Queer vem sinalizando para o rompimento do modelo normal heterossexual de análise e para a legitimação das identidades sexuais e de gênero. Para Louro (2001, p. 549) “[...] segundo os teóricos e as teóricas queer, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa

com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão”.

Parece que a inclusão curricular das representações de gays, lésbicas e outras categorias, pode ser vista como uma possível estratégia de uma ação contra a homofobia nos ambientes escolares, da mesma forma que pode ser visto como uma estratégia de subversão.

Esta visibilidade é fundamental para subverter a dicotomia sexo/gênero heteronormativa, mostrando uma infinidade de estranhos arranjos de identidades e de estilos, o que possibilita uma desestabilização do entendimento de as configurações de gênero e do desejo serem únicas ou fixas, até mesmo no contexto das identidades marginais. Neste sentido, o ‘modo queer de pensar’ tanto abalaria questões de ordem conceitual e reflexivas envolvidas na produção dos discursos que definem essas representações acerca das identidades, como facilitaria seu processo de desconstrução. Talvez, a partir do ‘olhar queer’, pudéssemos perguntar: Como cada representação (do normal e do anormal) é criada e/ou recusada? Como cada representação marca as posições dos sujeitos no âmbito escolar e social? Como seria possível subverter essas posições de sujeito? Seria o caso de redefinir sua representação? (FURLANI, 2009, p. 316).

Com isso, uma postura pedagógica baseada numa atitude queer é rigorosamente contra qualquer forma de normatização da sexualidade. A começar pelos procedimentos didático-metodológicos, estes, buscam assentar em intervenções críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes de gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável.

Diante o exposto, ao propor possibilidades políticas, conceituais e didáticas em sala de aula na abordagem com a Teoria Queer, procuramos ensaiar como a nossa prática pedagógica poder ser diferenciadas das conservadoras concepções ainda existentes em muitas escolas das mais variadas redes. Entretanto, como alerta Louro.

A teoria queer, que serve de base, de referência é desconcertante e provocativa. Tal como os sujeitos de que fala, esta teoria é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar (LOURO, 2001, p. 552).

Ainda tomando como base o pensamento de Louro (1999, p. 136), até “[...] mesmo o texto mais radical e contestador pode ser ‘domesticado’ e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado”. Mais do que isso, talvez devamos pensar como os significados daquilo que vemos, lemos e ouvimos a partir dos recursos didáticos escolares “tocam” e “marcam” os sujeitos da educação.

Para Furlani (2009) os métodos e os artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais diante do que é dito e do que não é dito na escola, tudo isso nos constitui: meninas e meninos, mulheres e homens, negros e brancos, indígenas, gays, heterossexuais, lésbicas etc. essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instancias sociais, dentre elas, está à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe a nós educadores um novo olhar sobre esses coletivos que deparamos no nosso cotidiano escolar. Perceber essas minorias e trabalhar para que estes sofram menos preconceito especialmente no âmbito da educação formal.

O silêncio e a invisibilidade em que se encontram muitas pessoas não será rompido apenas com a melhora de suas condições econômicas, mas apenas quando nós, intelectuais, repensarmos nosso papel quando criamos conhecimento, de modo a não reproduzirmos formas de pensar que relegam boa parte da humanidade ao inarticulado ou “sem importância”.

Retomando o pensamento de Miskolci (2016), quando nos convida a pensar que ao invés de ensinar a reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizagem pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro. E a escola por mais que ela ainda seja um ambiente inóspito para muitos, é nela que ainda reside a esperança de um mundo onde todos possam exercer plenamente suas orientações sem a presença de uma sociedade heteronormativa ditadora e preconceituosa.

Exemplo disto são alguns segmentos evangélicos que na linha de “fabricação de sujeitos” disciplinados desempenham um papel social de barreira o que para eles trazem uma representação da antissocial, promovendo no ambiente escolar acrítico, quando é um empecilho

para que ocorra uma discussão mais livre em sala de aula, desprovida de preconceitos e ideias heteronormativas na sociedade como um todo. Este discurso preconcebido pode ser percebido pelo veto da bancada evangélica do Congresso Nacional sobre a cartilha que trata da orientação sexual nas escolas, com indicativo de que se tratava de um “kit gay” em que as escolas iriam ensinar ao seu alunado como ser “veado”, incentivar a prática do sexo livre, promovendo o despudoramento e a degeneração social. O que é lamentável.

Práticas pedagógicas que não consideram o afeto, a representatividade, o corpo e a experiência são potencializadoras das exclusões de minorias políticas, sobretudo em relação ao cruzamento das identidades de gênero, classe, raciais e sexuais. Precisamos pensar numa pedagogia embasada na práxis libertadora que venha transgredir normatizações, subverter as opressões e produzir conhecimentos e sujeitos emancipados. Precisamos sair da zona de conforto, permitindo outras visões, outras experiências subjetivas e corporais.

É nesse diapasão de subversão e disputa que precisamos reconhecer a potência política de algumas ações para enfrentar, em especial, a nova era fascista-cisheteronormativa-machista-racista que estamos a viver.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de S.; CESTARI, L. A. dos S. A constituição da diferença na individualidade e na formação humana: uma cartografia da concepção do ciclo de formação humana do ensino fundamental. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 11., 2015. **Anais [...]** Vitória da Conquista: Museu Pedagógico, 2015. ISSN: 2175-5493.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement.** Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA,

R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

HAAS, I. F. Os direitos humanos e os desafios da diversidade cultural: a (in)tolerância diante do diferente. **Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v.12, n.26, p. 15-30, jan./abr. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, UFSCar, ano 9, p. 541-553, 2001.

LOURO, G. L. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e de pós-identidade. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. G. (org.). **Construções da sexualidade** – gênero, identidade e comportamento em tempos de aids. Rio de Janeiro: Pallas: Programa de Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004a. p. 203-212.

LOURO, G. L. **O corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

MIRANDA, O. C.; GARCIA, P. C. A Teoria Queer como representação da cultura de uma minoria. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012. **Anais [...]** UFRB, EBECULT, 2012.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e ampl. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; UFOP, 2016. (Série Cadernos da Diversidade; 6).

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Faculdade de Economia de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS, B. S. La Reinención del Estado y el Estado Plurinacional. **Cochabamba**, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Talleres Gráficos Kipus, abr. 2007.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Tradução de Heci Regina Candiani; Posfácio de Richard Miskolci. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THÜRLER, D. **Sexualidade e políticas de subjetivação no campo das artes**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 55 p.

INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA NÃO PROGRESSIVA DA INFÂNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DA BAHIA

Geilda Marcionílio dos Santos⁴

Nayara Alves de Sousa²

Juliana Barros Ferreira³

INTRODUÇÃO

A encefalopatia crônica não progressiva da infância (ECNPI) ou paralisia cerebral (PC) é definida como um grupo de desordens, que acometem os movimentos (BOBATH, 1979). Ocorre, em função de uma lesão, em uma região do córtex motor, que impede a passagem da aferência que sai da região cerebral aos músculos (SOUZA; FERRARETO, 1998; MARCONDES et al., 2003).

Esta é uma condição que traz interferências nas funções e estruturas do corpo, nas atividades e participação, no ambiente familiar, social e estudantil desta criança (OMS, 2003). O comprometimento funcional gera impasse para que possam ter autonomia, e assim, possam fazer uso dos espaços ofertados pela escola (GALLO; ORSO; FIÓRIO, 2011; SILVA; MARTINEZ; SANTOS, 2012).

A lei de diretrizes e bases da educação nacional, afirma que a inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares é um direito garantido pela Lei n. 9.934/96 que ressalta a oferta da educação especial enquanto dever constitucional do Estado deve ter início na educação infantil, na idade de zero a cinco anos (BRASIL, 1996).

A inclusão é caracterizada como um desenvolvimento do trabalho em equipe, e contribui para o aprendizado mútuo, e em conjunto

⁴Graduanda em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). E-mail: geylda@live.com

²Fisioterapeuta. Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

³Fisioterapeuta. Mestre em Tecnologias em Saúde/EBMSP. Docente da FAINOR, FTC e UNINASSAU. E-mail: julibarro78@hotmail.com.

(STAINBACK; STAINBACK, 1999). Assim, incluir o indivíduo com ECNPI dentro do âmbito escolar, e nas atividades preconizadas pelos componentes curriculares, faz com que exista ampliação das relações sociais, além da melhoria social e cognitiva destas crianças (CARVALHO, 2013).

Por esta razão, Paula e Baleotti (2011) e Carvalho (2013), ressaltam em seus estudos, a importância da qualificação e capacitação dos professores, com o intuito de promover a socialização, e principalmente a presença destas crianças na sequência e finalização de cada fase do processo escolar.

Como ressalta Freire (1996), é fundamental que o professor leve a sério a sua formação e que busque a competência profissional para que se sinta seguro no exercício da função. O sucesso da prática docente está diretamente ligado à postura do professor que deve ter o pleno domínio e discernimento de suas atitudes e das formas de intervenção (SILVA, MARTINEZ, SANTOS, 2012).

Nesse sentido, objetiva-se nessa pesquisa verificar a inclusão de alunos com encefalopatia crônica não progressiva nas aulas de Educação Física, bem como as estratégias que vem sendo utilizadas para a inclusão em uma escola localizada na zona rural no município de Cândido Sales na Bahia.

Para tanto a pesquisa torna-se relevante, pois propõe trazer contribuições importantes relacionadas à inclusão de alunos com ECNPI nas aulas de Educação Física, a partir da prática pedagógica e das adaptações curriculares.

A PARALISIA CEREBRAL

O termo Paralisia Cerebral (PC) foi introduzido por Freud enquanto estudava a Síndrome de Little (BARUZZI, 2013). O termo PC refere-se a uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, surgida nos primeiros anos de vida pela interferência no desenvolvimento do Sistema Nervoso Central (SNC), causada por uma desordem cerebral não progressiva (BARUZZI, 2013).

De acordo com Ferrareto e Souza (1998), a paralisia cerebral foi um termo usado para relatar as desordens motoras, não progressivas e sujeitas a mudanças, resultadas de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios de seu desenvolvimento.

Atualmente, numa perspectiva da Associação Brasileira de Paralisia Cerebral (ABPC), considera-se a ECNPI ou PC, como uma lesão de uma ou mais partes do cérebro que pode ocorrer durante a gestação, o parto ou após o nascimento, ainda no processo de amadurecimento do cérebro da criança (ABPC, 2001).

Na maioria das vezes é uma lesão provocada pela falta de oxigenação das células cerebrais. Essas células por sua vez são consideradas como um grupo de desordens do desenvolvimento motor e da postura, causando limitações em algumas atividades e geralmente acompanham de alterações na sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento, podendo também incidir de crises convulsivas (ABPC, 2001).

De acordo com o ponto de vista de Leitão (1983), essa deficiência é caracterizada como um grupo de distúrbios motores ocorrentes no período pré e peri-natal, sendo impossível defini-lo com exatidão. A Paralisia Cerebral, como um termo bastante confuso, amplo, e não específico, resumindo-o como conjunto de distúrbios da função motora, de início na primeira infância, caracterizados por paralisia, espasticidade e/ou movimentos involuntários dos membros, raramente hipotonia e ataxia, frequentemente acompanhados de déficit mental e epilepsia (LEITÃO, 1983).

Rosenbaum et al. (2007) destaca que na paralisia cerebral o processo cognitivo global e específico pode ser afetado, tanto por distúrbios primários, bem como em consequência secundária a limitações neuromotoras restringindo assim as experiências da criança nos contextos de referência e o processo de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva Bottcher, Flachs e Uldall (2010) corroboram que uma pessoa com quadro clínico de PC, as alterações cerebrais presentes representam uma restrição biológica que predispõem consequência na trajetória típica de desenvolvimento cognitivo, acarretando muitas vezes, em deficiência intelectual ou problemas cognitivos específicos.

Segundo Gouveia (2011), a criança com essa deficiência poderá apresentar um atraso intelectual em vista das lesões cerebrais sofridas, mais um fator imprescindível a isso, será a falta de experiências ofertadas a ela, podendo então, ser extinta de uma gama de vivências que certamente facilitaria significativamente à diminuição deste atraso. Embora isso seja uma constante, o contrário também se

aplica, sendo que uma criança com paralisia cerebral poderá ter uma inteligência normal ou em muitos casos acima da média, a partir dos estímulos que lhe forem oferecidos.

A Educação Física e a INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Física (EDF) inserida no contexto escolar é, sobretudo, educação. Os seus valores, assim como seus objetivos voltam-se para a formação educacional nos aspectos pessoais e sociais (GONÇALVES, 1994).

De acordo com Brito e Lima (2012), a disciplina de educação física é considerada uma das matérias de fácil inclusão de um aluno com deficiência em vista das outras matérias. Porém ainda há pouco conhecimento dos professores para atuar com alunos deficientes.

Carvalho (1998), afirma que a educação inclusiva parte do pressuposto de uma educação apropriada e de qualidade oferecida para todos os alunos, considerada dentro dos padrões normais com necessidades educacionais especiais. Ele ainda relata que deve haver um trabalho pedagógico que atenda a todos os alunos, sem exceções. Atendendo assim, o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos, independentemente de sua situação social, deficiência sensorial, física ou cognitiva, origem socioeconômica, étnica ou cultural.

Para Sanchez (2005), a educação inclusiva compreende uma escola aberta a todos, onde todos possam aprender juntos, independentemente de suas dificuldades. Segundo Gonçalves (1994), a Educação Física como práxis educativas que considera o crescimento pessoal e os aspectos sociais apresenta o objetivo de construção da personalidade do aluno, por meio da atividade física, uma vez que trabalha com o corpo e o movimento inerente às particularidades do ser humano. No entanto, de forma transformadora atua diretamente nos âmbitos mais profundos da personalidade, nos espaços de fundamentação do interesse, desejo e pensamento.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008), o ensino da educação física no Ensino Fundamental deve ser fundamentado em conceitos de uma educação voltada para a qualidade de vida, onde deixe claro que sua proposta não é formar campeões, no entanto, necessita agregar-se aos valores e significados da educação e, principalmente na escola. Através disto, a escolha pessoal repercute de forma imprescindível na

seleção de uma forma de ensino, sendo que todo professor apresenta um conjunto diferente de traços de personalidade para o ensino.

Neste sentido, Freire (1994) salienta que o profissional de Educação Física exerce uma influência considerável sobre seu aluno a ponto de moldar o seu caráter, isso mostra que o professor consegue tocar de forma especial na raiz formativa do aluno. O educador físico torna-se responsável por experiências e descobrimentos que podem ser agradáveis ou não.

Como ressalta Freire (1996) é fundamental que o professor leve a sério a sua formação e que busque a competência profissional para que se sinta seguro no exercício da função. O sucesso da prática docente está diretamente ligado à postura do professor que deve ter o pleno domínio e discernimento de suas atitudes e das formas de intervenção.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento importante que direciona e organiza todos os fazeres pedagógicos no decorrer do ano letivo, tendo em vista as metas a serem atingidas para alcançar os resultados esperados. Sendo assim, para alcançá-los é necessária a participação coletiva de todos os seguimentos da escola (VEIGA, 1995).

Para Neves (1995), o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, pois o mesmo relata de forma objetiva uma filosofia e harmonização das diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, transparecendo assim sua autonomia e definindo seu compromisso para com o público em questão. O projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

De acordo com Silva (2014), quando se busca a construção de um projeto buscamos um rumo, uma direção, numa ação intencional de fazer, de realizar com compromisso definido coletivamente. Dessa forma, quem planeja precisa adotar ações indispensáveis de organização com fundamentação sobre o que fazer no futuro e registrá-las coerentemente no que se chama plano.

Veiga (2004) destaca que o PPP não é algo que é planejado e construído e em seguida arquivado ou direcionado às autoridades

educacionais como prova de trabalho realizado da conclusão de um objetivo, mas que ele deva ser vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Sendo um compromisso definido coletivamente, pela comunidade escolar na busca da sua identidade, ficando assim compreendido como plano primordial da instituição ou o projeto educativo, um instrumento teórico-metodológico, cuja finalidade é construir para a organização do conhecimento escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem uma proposta metodológica descritiva, com abordagem qualitativa. O *local* da pesquisa foi uma escola pública, localizada na zona rural, em um município do interior da Bahia, escolhida, por ser considerada acessível.

O responsável pelo aluno e a direção da escola foram consultados para autorização da pesquisa, e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, a amostra foi composta pelo pai do aluno com diagnóstico médico de ECNPI que se encontrava devidamente matriculado no 4º ano do ensino fundamental, e pela professora que lecionava a matéria específica de EDF, formada há 11 anos em Pedagogia. Portanto, foi definida uma letra do alfabeto para cada um dos sujeitos, sendo. P: professora, R: responsável pelo discente.

O foco da pesquisa foi uma turma do 4º ano do ensino fundamental, uma vez que as outras turmas da escola não apresentavam alunos com ECNPI, bem como não fez parte do grupo de participantes os professores das demais disciplinas e turmas.

Para possibilitar a investigação dos alunos com ECNPI e sua inclusão nas aulas de educação física, neste município, primeiramente foi diagnosticado os alunos regulares da escola que possuíam diagnóstico médico de ECNPI, devidamente registrado nos documentos da matrícula, e que participavam das aulas de EDF.

Foi utilizada a análise documental, por meio dos seguintes documentos: projeto político pedagógico, diário de classe e formulário de coleta dos registros. Além, da técnica de observação, onde foram observadas as aulas de EDF, da turma selecionada para a verificação de como ocorre à participação do discente nas atividades.

O instrumento para esta técnica foi uma ficha de observação das aulas de EDF seguindo o estabelecido por Lehnhard et al. (2009), contendo itens referentes a: como foi a inclusão deste discente, como o aluno com a deficiência participa das atividades preconizadas, e a relação entre os alunos durante as atividades. Durante as observações o pesquisador estava presente no ambiente, porém não interferiu no objeto de estudo.

Por meio de observação e análise, foi descrito o cotidiano de inclusão da criança com ECNPI, nas aulas de educação física, sua inserção nas práticas cotidianas da escola, formas de participação e a construção de estratégias pedagógicas pelos educadores.

Foi aplicado o questionário com o professor, objetivando identificar os elementos do discurso pedagógico sobre o processo de ensino aprendizagem, quais os conhecimentos sobre inclusão escolar e ECNPI e as bases teóricas que fundamentam a suas práticas pedagógicas, bem como sua formação e atuação docente. A partir da análise dos resultados, gerou-se 3 categorias, das quais foram representadas por meio do registro das falas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram apresentados em três categorias: I. As aulas de EDF II. As adaptações curriculares III. Inclusão do aluno com ECNPI nas aulas de EDF.

As categorias surgiram a partir dos resultados encontrados, na realização da observação e a partir dos questionários aplicados com a professora que ministrava o componente de EDF, e o responsável pelo discente.

I. As aulas de Educação Física

Essa categoria surgiu a partir da observação das aulas na turma selecionada, pois foi notória durante o período de observação que as aulas não acontecem de forma planejada no ambiente escolar. Mesmo sendo de conhecimento de todos que as aulas são de grande relevância, e que age de forma inclusiva quando trabalhada de forma adequada. Segundo a professora de EDF relata que:

P: [...] Considerando a importância da EDF na ampla formação dos estudantes, no geral, sei que a mesma se faz imprescindível para os alunos com necessidades educativas especiais, pois são muitos os benefícios proporcionados a esses sujeitos na escola.

Nesta perspectiva o responsável pelo discente relata que:

R: [...] Não acredito de fato que a EDF esteja sendo cumprida no ambiente escolar, pois não percebo a prática da EDF na turma do meu filho, mesmo sendo uma disciplina obrigatória e que compõe a grade curricular.

Para Darido e Rangel (2008), a educação física, como prática escolar, integra o aluno na cultura corporal, ajudando na formação cidadã, sendo assim o aluno poderá reproduzir e até mesmo transformar essa cultura. Eles ainda afirmam que a prática da educação física além de desenvolver aspectos individuais e coletivos, abrange o desenvolvimento motor, a aptidão física e o bem-estar social. Mattos e Neira (2006) relatam que a educação física abrange o ser em sua totalidade, sendo assim considerado um meio educativo privilegiado.

II. As adaptações curriculares

Nessa categoria buscou-se observar se são feitas de fato adaptações no currículo escolar que visem atender os discentes com encefalopatia crônica não progressiva. Parte-se do pressuposto que as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, e que a realização da adaptação do currículo regular pode torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Para tanto a professora destaca que:

P: [...] Vejo a adaptação das atividades como uma possibilidade efetiva para a aprendizagem do estudante com deficiência, pois é uma que favorece a ação, reflexão sobre esse estudante, seus limites e possibilidades, inclusive no momento de avaliar a sua aprendizagem. Tudo é desafio!

O responsável pelo discente em sua fala abrange, de forma bem clara e objetiva, seu ponto de vista em relação às adaptações curriculares e estratégias que devem ser abordadas:

R: [...] A adaptação é o primeiro passo para que a inclusão aconteça, crianças com encefalopatia ou outra deficiência, na maioria das vezes não consegue acompanhar os conteúdos como os demais, no caso de meu filho que o comprometimento cognitivo é muito grande, é essencial a adaptação, sendo formas de adaptação, repetir por muitas vezes o conteúdo a ele, como ele é uma criança não verbal, trabalhar com formas alternativas, onde ele possa se expressar por gestos.

Para Strapasson (2007), a Educação Física Adaptada (EFA) tem-se constituído como condição para a pessoa com deficiência desenvolver as áreas motoras, intelectual, social e afetiva. Deve-se trabalhar na EFA, a individualidade do aluno, para aprimorar suas potencialidades individuais, e oportunizar não somente melhorias na área motora, como também na afetiva e social.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Sendo assim, as escolas deveriam prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. Assim, acredita-se que as adaptações curriculares deveriam ser um meio de contribuição, para que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares se beneficiem com o processo de socialização, bem como dos conhecimentos escolares.

Segundo (SEBASTIAN HEREDERO, 2010), entende-se como adaptação curricular toda e toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo, para oferecer respostas educativas, às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar.

III. Inclusão do aluno com ECNPI nas aulas de Educação Física

A inclusão de crianças com deficiência nas aulas de EDF tem sido um grande desafio no processo de inclusão escolar. Nesse contexto, a presente categoria objetivou identificar a percepção da professora e da responsável pelo discente quanto à inclusão do discente com ECNPI nas aulas. A professora relata que:

P: [...] Apesar de serem os momentos em que há uma maior interação entre todas as crianças, precisa melhorar para favorecer ainda mais a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Freire (1996) trouxe a importância de o professor entender que a formação profissional e a competência profissional, são peças fundamentais para a segurança no exercício profissional. O sucesso da prática docente está diretamente ligado à postura do professor que deve ter o pleno domínio e discernimento de suas atitudes e das formas de intervenção.

A colocação da responsável diz que:

R: [...] Como não há de fato a prática da disciplina na turma do meu filho, posso relatar o que observo no grupo de capoeira a qual ele participa, aqui em minha localidade. De todas as atividades que meu filho participa a capoeira é a que ele mais gosta, ele gosta da movimentação mesmo sendo na cadeira, gosta dos sons dos instrumentos se alegra quando está no treino, acredito que a prática da Educação Física na vida dele traria a mesma satisfação se de fato existissem as aulas e se houvesse uma verdadeira inclusão.

Foi notório durante a coleta dos dados, que o discente de fato participa das aulas, porém estas são incorporadas dentro das demais disciplinas. Assim, a EDF, torna-se como toda e qualquer atividade de movimentos realizada em sala, sem um tempo apropriado e devido para que aconteçam, de fato, as aulas de EDF.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de EDF, a participação do discente com ECNPI nas aulas de EDF, quando orientada e estruturada adequadamente, pode trazer benefícios para eles, principalmente proporcionar a integração, inserção social e desenvolvimento de suas capacidades afetivas (BRASIL, 1998a, 1998b).

Mediante os resultados obtidos através da análise do projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar, uma meta traçada para o ano de 2019, foi dedicar mais tempo a buscar estudos, que pudessem favorecer o conhecimento do corpo docente da escola em relação à educação inclusiva de modo geral.

Porém, foi perceptível que passou apenas de metas traçadas, uma vez que as aulas de fato, são raridade acontecerem. Além do PPP, nada constar em relação à inclusão de discente com deficiência nas aulas de EDF.

De acordo com Veiga e Resende (2003), o projeto PPP de uma escola não pode ser entendido somente como um mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os

conteúdos disciplinares. Ou somente mais um documento, que será engavetado, sendo apenas uma mera formalidade.

Outro fator importante a ser destacado é a importância da formação do docente, pois a professora não apresentava subsídios para que suas aulas contemplassem a inclusão de forma significativa. De acordo com Negrine (2002), o docente precisa ter um domínio de conhecimento na área onde atua como também ter uma boa conduta de ensino para não correr o risco de tornar-se despreparado, relapso e desmotivado para exercer sua função.

Nesta mesma perspectiva Mantoan (2006), destaca que a formação dos professores deve possuir programas e conteúdo, que possibilitem formar um profissional capaz de desenvolver habilidades para agir nas mais variadas situações, levando em conta a diversidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. Nesse mesmo sentido ela ainda afirma, que a formação é um processo contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

Nas observações junto ao campo de pesquisa foi perceptível que há uma relação positiva entre o discente, a docente e os colegas da turma. Estes demonstraram ter consciência da importância de estudar com um aluno com necessidades educativas especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise dos dados coletados e dos resultados apresentados, faz-se notória a importância de práticas docentes que possam auxiliar a inclusão de discente com ECNPI nas aulas de Educação Física, bem como salientar a importância dessas aulas no ambiente escolar, além da formação continuada do docente de educação física.

Esse estudo auxiliará na inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral, passo extremamente importante na consolidação de uma política de educação inclusiva nas escolas. Ainda, os alunos serão beneficiados indiretamente com informações necessárias para aproximar os pais da escola e solidificar a direção e coordenação para a adoção da política inclusiva.

Portanto, serão sugeridos conteúdos e ações a partir das possíveis dificuldades encontradas, pois as escolas e os professores

têm sido requisitados para atender as mais variadas demandas da sociedade, o que requer conhecimentos e metodologias próprias para a intervenção com cada aluno, especificamente no caso de alunos com deficiência nas aulas de EDF. Será salientada também, a importância da elaboração e planejamento do PPP, pois este irá contemplar todo o trabalho desenvolvido na instituição ao longo do ano letivo.

Assim, faz-se importante a realização de novas pesquisas relacionadas à inclusão de alunos com encefalopatia crônica não progressiva nas aulas de Educação Física, com um número maior de sujeitos e em outras instituições de ensino, objetivando incentivar estratégias que realmente favoreçam a inclusão desse público.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL (ABPC). **Paralisia cerebral**. 2012. Disponível em: <http://www.paralisiacerebral.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2017.

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1979.

BOTTCHER, L.; FLACHS, E. M.; ULDALL, P. Attentional and executive impairments in children with spastic cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 52, n. 2, p. e42-47, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996. Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 4**, de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE; 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, Movimento e Saúde**, v.2, n.1, p.1-12, 2012.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos 'is'. 7. ed. Porto Alegre: Mediação 2013.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. de A. **EF na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e pratica da Educação Física. Rio de Janeiro: Scipione, 1994.

BARUZZI, G. A. M. **O contexto da educação física para pessoas com deficiência física**: a paralisia cerebral. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Polo UAB do Município de Paranavaí, Modalidade de Ensino a Distância, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Medianeir, 2013. Disponível:
http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4315/1/MD_EDU_MTE_2014_2_42.pdf. Acesso: 10 out. 2017.

GALLAHUE, D.L.; DONNELLY, F.C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLO, E. C.; ORSO, K. D.; FIÓRIO, F. B. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 201-207, 2011.

Gonçalves, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GOUVEIA, J. P. L. S. **A Paralisia Cerebral em contexto de Educação Física**. 2011. Disponível: <https://www.google.com.br/AParalisiaCerebral emcontextodeEducaçãoFísica>. Acesso: 10 out. 2017.

LEHNHARD, G. R. et al. A inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas e em aulas de Educação Física: um diagnóstico. **EFdeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, a.14, n.139, p.1-9, dic. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd139/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

LEITÃO, A. **Incidência da paralisia cerebral**. Paralisia Cerebral: diagnóstico, terapia, reabilitação. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1983.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano Escolar: ação docente).

MARCONDES, E. et al. **Pediatria básica**: pediatria clínica geral. 9. ed. São Paulo: Sarvier, 2003.

MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. 6. ed. São Paulo: Fhorte, 2006.

NEGRINE, A. Simbolismo e Jogo. In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEVES, C. M. de C. **Autonomia da Escola Pública: Um Enfoque operacional**. 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 19, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2011.

ROSENBAUM, P. et al. A report: The definition and classification of cerebral palsy april 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, ano I, n. 01, out. 2005.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education** (Print), Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.

SILVA, D. B. R.; MARTINEZ, C. M. S.; SANTOS, J. F. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, jan./mar. 2012.

SILVA, Adnilson José da. Gestão do Projeto Pedagógico – Guarapuva: UAB, Unicentro, 2014. (Coleção Gestão Escolar e Contemporaneidade, 4)

SOUZA, A. M. C.; FERRARETTO, I. **Paralisia cerebral**: aspectos práticos. 2. ed. São Paulo: Momnon, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STRAPASSON, A. **Apostila de Educação Física para Pessoas com Deficiência**. Faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: FADEP, 2006/2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, I. P. O. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11- 36.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: 2003.

VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. São Paulo: Editora Papyrus, 2004.

A AVALIAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO: UMA POSSÍVEL FERRAMENTA DE REORGANIZAÇÃO COGNITIVA DO ALUNO

Adriana Paz Nunes¹

INTRODUÇÃO

Avaliar as atividades dos alunos sempre foi um dos principais desafios enfrentados pelos professores, tutores e avaliadores de trabalhos de conclusão de cursos. Neste sentido, surgem muitas dúvidas com relação aos critérios empregados para que essa avaliação seja rigorosa e justa, contribuindo assim, no processo de formação do aluno, ou seja, é importante que a atividade de avaliação permita que o aluno, a partir do *feedback*² dado pelo parecerista /avaliador, confirme ou reorganize sua compreensão acerca do tema proposto.

Este capítulo tem por objetivo propor uma reflexão referente à atividade de avaliação de trabalhos de alunos (as) de curso em nível de pós-graduação *latu senso*. A escolha desta temática se dá por entender que a avaliação ocupa um espaço central no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor, pois este instrumento é a principal ferramenta utilizada para verificar se houve ou não aprendizagem, ou ainda, se esta foi parcial ou lacunar.

Outro ponto que se julga pertinente mencionar refere-se ao baixo número de trabalhos científicos encontrados sobre a avaliação de trabalhos acadêmicos³ realizada por pareceristas⁴ e/ou avaliadores. Assim, a discussão proposta abordará a avaliação realizada por profissionais que são mestres ou doutorandos ou já doutores.

¹ Mestra em educação; Professora na instituição Faculdade e Escola Técnica Alcides Maya. E-mail: adriana.paz.nunes@hotmail.com

² Palavra de origem inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento.

³ Por trabalho acadêmico neste texto entende-se monografia de cursos de pós-graduação *latu senso*.

⁴ Trata-se de um profissional habilitado para avaliar e formular um parecer sobre o trabalho do aluno.

Na atividade de avaliação realizada por pareceristas não há relação de proximidade entre este com o aluno, o ato de avaliar restringe-se, especificamente, ao trabalho escrito pelo aluno e enviado aos pareceristas. Neste sentido, é possível afirmar que os elementos que os profissionais têm para considerar são distintos se comparado à avaliação feita pelo professor, pois este acompanha o processo de aprendizagem do aluno ao longo do semestre, o desempenho, o interesse, a atenção do educando. Estes são alguns elementos que compõem a relação do professor e seu aluno e não é contemplado na avaliação realizada pelo parecerista.

Neste tocante, acredita-se que esta discussão seja um terreno fértil para reflexões acerca de como pensar e/ou repensar a prática avaliativa realizada por pareceristas. No mundo contemporâneo o processo de avaliar necessita ser uma análise constante, porém, não é uma tarefa fácil. Para Sant'Anna (1995, p. 29-30) a avaliação é:

[...] um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático.

Sobre o ato de avaliar, Vasconcelos (2014) afirma que refletir sobre este processo é uma tarefa desafiadora dada relevância e a complexidade do tema. Sob a compreensão de Perrenoud (2007) “a temática avaliação é uma inquietação para os pedagogos, desde a criação da escola. Os pedagogos lutam para que o processo avaliativo promova a aprendizagem do estudante e não apenas vise classificar o desempenho do discente”.

Perrenoud (2007) compreende a avaliação como uma engrenagem no funcionamento do processo didático, não se trata apenas da utilização de técnicas e instrumentos de medida e verificação da assimilação de conteúdos expostos anteriormente à aplicação de um instrumento de verificação. Para o mesmo autor (2007) as avaliações além de controlar o desempenho e a dedicação dos estudantes, tem o objetivo de gerir o fluxo do processo de ensino. Para fins didáticos, apresenta-se o octógono de avaliação de Perrenoud:



Fonte: Octógono de Perrenoud (2007)

Acredita-se que os elementos contemplados no octógono, principalmente os últimos (g) Sistemas de seleção e orientação e (h) Satisfações pessoais e profissionais ocupam um papel importante na avaliação de trabalhos de conclusão de curso em nível de pós-graduação *latu senso* realizada por pareceristas. O elemento (g) é importante na perspectiva do professor, pois a orientação reflete no resultado da avaliação do aluno. Já elemento (h) é importante na perspectiva do aluno, dado que a etapa de construção do trabalho final e sua posterior avaliação são etapas constitutivas que visam o atingimento das satisfações pessoais e profissionais dos alunos, uma vez avaliados e aprovados.

Visto isso, destaca-se que este texto possui um caráter reflexivo, e nele busca-se analisar como os critérios avaliativos empregados por pareceristas favorecem na construção da aprendizagem do aluno em seu trabalho final, este, por sua vez, representa a compilação de todo o percurso realizado ao longo do curso pelo aluno.

Neste texto apresenta-se, inicialmente, alguns tipos diferentes de avaliação e, posteriormente, as conclusões que sugerem o melhor caminho para que a avaliação realizada pelo parecerista proponha ao educando elementos para que seu processo de construção de

conhecimento não seja finalizado nesta atividade, ou seja, que o *feedback* sirva como instrumento de reorganização cognitiva.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Como ponto de partida, julga-se pertinente apresentar, ainda que brevemente os principais tipos de avaliação para, a partir disso, refletir sobre como os pareceristas podem conduzir sua forma de avaliar os trabalhos acadêmicos. Inicia-se pela avaliação tradicional, seguida da avaliação diagnóstica, avaliação formativa e, por fim, a avaliação do tipo somativa, também conhecida por avaliação classificatória.

A AVALIAÇÃO TRADICIONAL

Para Garrido (2009), “a avaliação tradicional envolve uma abordagem que tem por objetivo mensurar a memorização de um determinado conteúdo pelo educando medido por meio de um determinado instrumento avaliativo”. Como exemplo de instrumento de avaliação citam-se as provas, os trabalhos de pesquisa e os seminários apresentados pelos alunos.

De maneira geral, este modelo considera que a aprendizagem acontece no instante que o conteúdo é passado do docente ao aluno. Assim, compreende-se e espera-se que os instrumentos de avaliação utilizados por este modelo resgatem o conteúdo ensinado anteriormente. A visão tradicionalista da avaliação associa-se às informações, ao conteúdo e sua relevância em detrimento dos processos de desenvolvimento dos mesmos.

Pode-se, por fim, inferir que este tipo de avaliação está associado a capacidade de informações que o aluno é capaz de memorizar. Ela não investiga em profundidade o conhecimento construído pelo educando.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Kraemer (2010) destaca que a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno frente a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de antecipar a identificação de dificuldades futuras

e, em certos casos, de resolver situações presentes. Em consonância, Luckesi (2000, p. 09) complementa que “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. Ainda neste sentido:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los (HAYDT, 1988, p. 16-17).

Este tipo de avaliação é de suma importância, especialmente se aplicada no início do curso, pois permite ao professor desenvolver suas práticas a partir do conhecimento construído pelo aluno verificado na avaliação diagnóstica. Nessa mesma perspectiva Jorba e Sanmartí (2003, p. 27), evidenciam que a avaliação diagnóstica, também chamada de avaliação inicial, “[...] tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino e aprendizagem, para poder adaptá-lo a suas necessidades”.

Alvarenga (2002) atenta para a necessidade de que os conhecimentos prévios dos alunos sejam objetos de avaliação para poder integrá-los aos conhecimentos pretendidos. Alvarenga (2002, p. 13) complementa bem essas colocações e salienta a importância de levar em consideração as concepções prévias [...] descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo e crenças. A avaliação diagnóstica torna-se importante para que o docente possa refletir sobre qual método empregar baseando-se no conhecimento construído pelo educando.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação do tipo formativa preocupa-se em acompanhar o desempenho do aluno. Neste tipo de avaliação os objetos preferenciais são os processos de aprendizagem, ou avaliação para as

aprendizagens (FERNANDES, 2006). Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos a partir de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planejar os passos seguintes.

Para Kraemer (2010) o objetivo da avaliação formativa é repensar uma proposta de avaliação que oportunize a aprendizagem do aluno, contribuindo assim para fornecer dados para aperfeiçoar o processo de aprendizagem do aluno. Na visão de Hadji (2001, p. 20), a avaliação é formativa na medida em que “[...] se inscreve em um projeto educativo específico, e que favoreça o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”.

Segundo Rabelo (1998, p. 73), uma avaliação formativa tem a finalidade de “[...] proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem”. Avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si. Para Nunes, a avaliação formativa ultrapassa o limite de decorar e propõe ao aluno um exercício de “pensar sobre”, seja a forma de avaliar empregada uma prova seja qualquer outro método pedagógico (2018, p. 70).

A AVALIAÇÃO SOMATIVA

Sobre a avaliação somativa, Kraemer (2010, p. 4), destaca que:

[...] pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliação do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.

De acordo com Fernandes (2009, p. 44), quando avaliar e medir são sinônimos, a avaliação torna-se “[...] uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permite medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos”.

A avaliação somativa acontece no final do processo de ensino, serve para verificar o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor, dessa forma, são atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente. Nesta mesma perspectiva, Haydt (1988, p. 18) explica que:

[...] a avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

A avaliação somativa, também é conhecida como avaliação classificatória. Dessa forma, Luckesi (2002, p. 77), evidencia que “[...] a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço e crescimento”, assim sendo, ela tem função apenas de classificação. Partindo desse pressuposto, Rabelo (1998), complementa que não tem sentido a escola continuar usando notas classificatórias, acredita-se que a avaliação apenas como instrumento com essa finalidade não auxilia o aluno no seu crescimento e desenvolvimento, pois ela apenas atribui uma nota ou um conceito, sem levar em consideração todo o processo de aprendizagem.

A partir da explicação acerca dos principais tipos de avaliação, pode-se inferir que avaliar as atividades dos alunos é uma tarefa complexa e exige, de quem o faz, reflexão e um planejamento prévio a fim de atingir os objetivos do processo educacional, ou seja, contribuir com a construção de conhecimento dos educandos, permitindo-os estabelecer relações e empregar estes conhecimentos em diversos campos de atuação.

Alguns tipos de avaliação promovem essas relações, a exemplo cita-se a avaliação formativa outros, pouco permite fazê-lo dado seu objetivo pontual impossibilitando, ao professor, acompanhar todo o desenvolvimento do aluno. Como exemplo cita-se a avaliação somativa também conhecida como classificatória.

No tocante a importância de refletir sobre como avaliar, cabe salientar que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar este percurso. Neste sentido, os trabalhos de conclusão de cursos⁵ são um importante instrumento para avaliação de aprendizagem, nele, o aluno tem oportunidade de expor todo o conhecimento construído ao longo do curso.

Como dito no início deste capítulo, o objetivo é que o texto permita ao leitor refletir sobre o processo de avaliação, e pensar sobre este assunto como processo complexo e importante nesta etapa final

⁵ TCC's.

da formação do educando. Faz-se necessário acrescentar que esta avaliação deve dar ao aluno um *feedback* que possibilite a este autorregular-se, ou seja, que o educando possa reorganizar suas conclusões a partir do que foi proposto pelo parecerista.

Para Piaget a equilibração consiste no processo de autorregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio. O indivíduo aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento. Piaget define a como um processo de autorregulação, que é fundamental no desenvolvimento (1972, p. 4).

Nesse diapasão o *feedback* claro, objetivo e consistente auxilia o aluno neste processo de reequilibrar-se internamente com relação ao seu aprendizado a partir de seu trabalho. A avaliação realizada pelo parecerista deve favorecer a construção do conhecimento, ou seja, da atividade cognitiva.

Outro ponto importante já anunciado refere-se ao planejamento elaborado previamente para que a avaliação traga resultados positivos para avaliador e avaliado. Uma prática importante ao parecerista é definir critérios de avaliação, estes critérios são estabelecidos na etapa de planejamento e têm por objetivo manter um padrão de avaliação, ou seja, considerar elementos que são importantes a serem avaliados em todos os trabalhos. A seguir, apresenta-se um exemplo de critérios que são utilizados pela autora deste capítulo em avaliação de trabalhos de conclusão de curso e artigos.

Quadro: Exemplo de critérios para avaliação de TCC realizada por pareceristas

Crítérios	Fortalezas	Fragilidades	Parecer⁶
Tema (é relevante?)			
Título			
Escrita			
Apresenta muitos erros?			
Normalização de acordo com ABNT			
O problema está delimitado? É possível que a pesquisa responda ao problema levantado?			

⁶ Nesta coluna o parecerista anota suas observações que será dado ao aluno, ou seja, o *feedback* da avaliação.

Os objetivos geral e específicos são coerentes com a pesquisa proposta pelo aluno?			
Há justificativa do estudo no texto? Se sim, está de acordo com a proposta do aluno?			
Foi realizada revisão de literatura?			
A fundamentação teórica está de acordo com a proposta da pesquisa?			
A metodologia define com clareza como será realizada a pesquisa? Abordagem; natureza; campo; instrumentos utilizados; cuidados éticos			
A discussão de resultados foi realizada?			
Os resultados são apresentados?			
As conclusões e considerações finais São apresentadas de acordo com a proposta da pesquisa?			
Todos os autores citados estão nas referências?			
Foi detectado plágio no trabalho? (parcial ou total)			

Fonte: a autora (2019)

Neste quadro foi apresentado o modelo utilizado pela autora deste capítulo com critérios para auxiliar na avaliação de trabalhos acadêmicos, como parte integrante do planejamento do processo avaliativo. Acredita-se que foram contemplados os principais elementos que precisam ser considerados em um TCC.

Na primeira coluna estão os critérios propriamente ditos, eles surgem como questionamentos que precisam ser respondidos no trabalho avaliado. A segunda coluna identificada como “fortalezas”, são os pontos positivos que também devem ser sinalizados no *feedback* para o aluno. A terceira coluna refere-se aos pontos negativos, ou onde o trabalho apresenta erros, lacunas e/ ou equívocos. O parecerista pode sinalizar mencionando o trecho e a página, esta prática auxilia no processo de construção de conhecimento do aluno.

Por fim, a última coluna intitulada “parecer”, trata-se de um espaço destinado às observações feitas pelo parecerista e, posteriormente, encaminhadas ao aluno. Neste espaço ele [o parecerista] pode ainda apontar outras questões dentro de cada

critério que não foram sinalizadas nas fortalezas ou fragilidades. Dado o exposto, espera-se que estas linhas possam auxiliar no processo e avaliação de trabalhos acadêmicos contribuindo com o desenvolvimento dos educandos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que o tema **Avaliação** é amplo e complexo, e discuti-lo torna-se imprescindível para que seja possível refletir e propor tipos de avaliação que contemplem todo o processo de aprendizagem. A avaliação deve ser utilizada a favor da construção de conhecimento, ou seja, da atividade cognitiva do educando.

Dentre os tipos de avaliação citados, pode-se inferir que a avaliação do tipo formativa é a que melhor contempla o processo de aprendizagem em sua totalidade. Acredita-se que, se o trabalho de avaliação realizado pelo parecerista considerar o processo de aprendizagem do e planejar sua atividade utilizando-se de critérios claros de avaliação é um caminho possível para que o *feedback* dado ao aluno assume o papel de resgate e reorganização cognitiva de possíveis erros e ratificação de possíveis acertos. Este capítulo foi escrito utilizando como experiência a atividade de parecerista de trabalhos de conclusão de curso realizada pela autora, mas cabe salientar que a contribuição pode auxiliar outros trabalhos acadêmicos, como artigos, por exemplo. Assim, espera-se que este capítulo possa contribuir propondo uma reflexão acerca desta temática tão instigante que é a avaliação de trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, G. M. Avaliação: o olhar dos alunos. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- GARRIDO, Susane Martins Lopes. **Planejamento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Art Med, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. **A função pedagógica da avaliação**. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAEMER, M. E. P. **A Avaliação Da Aprendizagem Como Processo Construtivo De Um Novo Fazer**. Disponível em < <http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2010/11/Avaliacao-Como-Processo-de-Construcao.pdf> > acesso em 29/12/2019.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Adriana Paz. **O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: ação cognitiva dos alunos na perspectiva do professor**. 2018. Dissertação de mestrado UFRGS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1/discover?query=&querytype_o=title&query_relational_operator_o=contains&query_value_o=o+processo+de+ensino+e+aprendzagem+em+administra%C3%A7 . Acesso em: 04/01/2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas Lógicas**. São Paulo: Artmed, 2007. 183.

PIAGET. **Development and learning**. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Trad.: Paulo F, Slomp, prof. FAGED/ UFRGS. Revisão Fernando Becker, PPGEduc- UFRGS)

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola**. In: FERNANDES, C. D. O. (Ed.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. chap. 1.

O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA EM MOÇAMBIQUE NA IMPLEMENTAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

Armindo Armando Nhanombe¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo surge na sequência da conferência intitulada “Educação de Qualidade e Desenvolvimento na Lusofonia” realizada na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, Colégio de Campolide, 6 e 7 de junho de 2019, na sequência da *Agenda 2030 no ODS4 - Educação de Qualidade* que encontra na educação a força motriz do desenvolvimento com o envolvimento de um conjunto variado de atores e exige uma abordagem multidisciplinar para cumprir os objetivos de garantia de uma educação inclusiva, equitativa, qualidade e promotora de oportunidades de aprendizagem, durante toda a vida e para todos. Dos debates em torno da Educação se fez, também, com o contributo do Direito, sobre os desafios da Educação em Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste. Das jornadas de trabalho resultou este artigo que tive a honra e o privilégio de apresentar publicamente, com o título “*O Papel da Igreja Católica em Moçambique na implementação do Empreendedorismo Social e a Educação*”. Sendo que, o meu artigo vai procurar trazer aproximações entre a Educação e a Evangelização no empreendedorismo social. Se partimos do pressuposto que tanto a educação como a evangelização visam o ser humano, então,

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade de São Tomás de Aquino de Moçambique, Bacharel em Teologia pela Universidade Urbaniana de Roma. Mestre em Filosofia de Educação Pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Doutorando em Ética Aplicada pela Universidade de São Tomás de Aquino de Moçambique. Licenciando de Direito Canónico pela Universidade Católica de Lisboa. Mestre e Doutorando em Direito e Segurança pela Universidade Nova de Lisboa. Docente de Ética Fundamental, Ética Geral, Introdução a Filosofia na Universidade São Tomás de Aquino de Moçambique, docente também no Seminário Santo Agostinho da Matola nas cadeiras de Filosofia Africana e Didática da Filosofia. Docente de Metodologia de Investigação Científica e Ética Geral no Instituto Superior de Negócios e Gestão. Pertence a equipa de investigadores de CEDIS da Universidade Nova de Lisboa. Tem participado de conferências como orador. Estando neste momento a residir em Lisboa para continuação dos Estudos.

podemos aferir que a Educação e a Evangelização devem ter um papel importante no empreendedorismo, na componente da preparação. A Educação dá-se a conhecer pelo ensino e a Igreja fá-lo pela doutrinação. Assim, tentaremos perceber o papel da ação da Educação e da Igreja, no geral, e no empreendedorismo em particular, com especial incidência em Moçambique.

PROBLEMA

Diante do empreendedorismo verifica-se que só por si significa para além da inovação algo que visa o lucro, equiparando-se, deste modo, ao capitalismo. A Evangelização significa anúncio de boa nova. A pergunta que se coloca é: como salvaguardar os valores da educação e da evangelização para que o empreendedorismo não seja um meio da acumulação de riqueza mais do que empoderamento do ser humano na componente social?

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema deve-se à importância que a Educação e a Igreja podem ter no empreendedorismo. Se o empreendedorismo significa inovação, a evangelização significa boa nova e a educação significa ‘conduzir para fora’, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo, quer dizer que é do interesse da sociedade que o empreendedorismo ajude na criação do *Homem Novo*. Tanto, mais que a luta atual não seja somente a do empreendedorismo, mas que tenha a componente social, dado que não estaremos a dar primazia ao ser humano e sim ao material. O capitalismo advogou que era para dar autonomia ao ser humano e à criação do *Homem Novo*, mas cedo se transformou num sistema de acumulação de lucro. A Igreja apercebeu-se desta situação, tendo chamado à atenção das consciências a doutrina social. Interessa-nos aplicar esta situação à realidade moçambicana, em que o empreendedorismo social está em franco desenvolvimento.

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL – EDUCAÇÃO

A Educação conduz-nos na ação. Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) e

ducere (conduzir, levar), e significa literalmente ‘conduzir para fora’, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo.

A sociedade é formada por pessoas. E somente estes devem ser educados e inculcados de valores morais e éticos: “qualquer família sabe que não há educação sem valores, em e com valores” (CLARK, ARNOLD; HALSEY, 1974). O mesmo autor acrescenta que: “educar uma criança ou um jovem é dar-lhe recursos físicos, espirituais, intelectuais e emocionais que lhe permitam realizar-se plenamente como pessoa” (CLARK, ARNOLD; HALSEY, 1974, p. 149). Educar é dar ferramentas comportamentais ao ser humano que permitam que se desenvolva e se relacione com toda a existência. O ser humano, diversamente dos animais, que são seres adaptados a todas as circunstâncias da natureza, é um ser inadaptado, isto é, precisa adaptar-se para cada situação. Esta adaptação é feita segundo os valores que o ser humano vai recebendo e deve ser feita em função dele próprio. Não deixa de ser importante saber o que deve transmitir e como transmitir.

As metodologias de ensino conjugadas com o currículo, entendendo como conteúdo ganham capital importância no caminho pelo qual queremos enveredar ou transmitir na nossa educação ou quiçá na nossa sociedade. Esta acessão é defendida por Bastos e Ribeiro no seu artigo intitulado “Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos” ao afirmar que: “Supõe-se que a tarefa educativa continua a exigir novos caminhos de perceber e pensar, novas imagens do homem e da sociedade, novas concepções éticas e axiológicas, novos rumos por onde enveredar” (BASTOS; RIBEIRO, 2011, p. 578). Os mesmos autores, citando Jacques Fillion, percebem o empreendedorismo como aprendizagem, supondo programas que se direcionam nesse sentido:

“No entendimento de Jacques Fillion, “o empreendedorismo se aprende”, pois o autor considera que é possível conceber programas e cursos que adotem sistemas de aprendizados adaptados à lógica desse campo de estudo, numa abordagem em que o aluno é levado a definir e estruturar contexto e a entender as várias etapas de sua evolução (FILLION, 1999)”. Esta afirmação mostra como a educação pode ter um papel importante no empreendedorismo. Atente-se que, há uma tendência generalizada de se exigir aquilo que nunca se deu. Apresento dois debates em Moçambique neste âmbito, o primeiro tem

a ver com axiologia em que se afirma categoricamente que os jovens não têm valores.

O filósofo moçambicano António Cipriano, no seu livro *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique* questiona se são os jovens que não têm valor ou nasceram numa sociedade sem valores, pois Moçambique sempre foi um país em transição política: foi o colonialismo, veio a independência em que a Frelimo assumiu o marxismo – leninismo e antes que se consolidasse teve que abandonar para aderir ao capitalismo. Pelo que somos um País em consolidação e esta situação tem reflexo na educação e moralização da sociedade (CIPRIANO, 2011). O segundo debate tem a ver com as metodologias de ensino – a aprendizagem, partindo da constatação em que os graduados moçambicanos são do ensino médio técnico profissional e do ensino superior, com a agravante de serem nas áreas técnicas mais teóricos que práticos. A título de exemplo, segundo a nossa Constituição da República no seu Art. 103, diz: a agricultura é a base de desenvolvimento do País. Mas, a terra não está sendo agricultada. Se até antes da independência e um pouco depois deste facto histórico só tínhamos uma Instituição do Ensino Superior, Universidade Eduardo Mondlane, hoje já não se pode dizer a mesma coisa. Pois, Moçambique possui além das Universidades Estaduais, muitas outras Universidades privadas, num total de 53 (<http://www.mctestp.gov.mz/por/Ultimas-Noticias/Noticias/MCTESTP-destaca-evolucao-do-ensino-superior>).

Ademais, temos também muitas escolas de Ensino Técnico. Por outro lado, a terra não nos falta. Em princípio, quem deve ensinar a cultivar as *machambas*, as terras são os nossos agrónomos. Se não o fazem, poder-se-á concluir que há um défice na sua formação? Não necessariamente, pois há outros fatores envolvidos, como a Educação, a Ética e a Moral ancestral que, na generalidade, atribuía à mulher os trabalhos agrícolas. Assim, podemos questionar com Bertrand no seu livro *Teorias Contemporâneas da Educação* que nos diz que a nossa análise deve partir do que é preciso ensinar? Como ensinar? Quais devem ser os objetivos da educação? (BERTRAND, 2001).

Estas duas colocações acima conduzem-nos ao debate de sempre sobre os métodos tradicionais e participativos da Educação. Enquanto a Educação se focou nos métodos participativos a teologia salientou-se no que é chamado de teologia prática. Este discurso assenta no facto que tanto a educação como a teologia devem ser proactivas, isto

é, não fiquem somente no aspeto teórico ou prático, mas sempre iluminados pela ética e pela moral. Sendo que teóricos como John Dewey com o seu instrumentalismo, Habermas com a sua ação comunicativa e Paulo Freire com a sua educação democrática e libertária assente essencialmente no diálogo que se estabelece entre o formador e o formando pode ajudar a construir uma educação que seja proactiva. Estas abordagens deram aquilo que hoje se chama de aprendizagem em pares ou na designação inglesa *peer instruction*, que é uma educação participativa, em que o aluno já não é “tábua rasa” como na educação tradicional, mas como o fazedor do seu aprendizado na chamada sala invertida onde o professor é um mero facilitador. Esta tentativa de abordagem duma educação participativa e proactiva não passou despercebida pela teologia que sentiu a necessidade de criar uma teologia que não se baseasse somente na esperança, que até foi acusada pelos marxistas como “ópio do povo” por prometer uma vida melhor para a vida futura, perceba-se para além da morte e não neste mundo. Então, a teologia prática segundo Richard Osmer que se aplica na vida quotidiana do homem, como também tenta fazer a teologia da libertação, sobretudo na América latina. Afirmamos que tanto a educação como a teologia estão no processo de transformação contínuo com vista a responder aos problemas concretos do homem. Achamos que não estaríamos a forçar, se afirmássemos que a Educação e a Teologia (Evangelização) podem jogar um papel importante no empreendedorismo, que é o de responder aos problemas concretos do homem na sua vida quotidiana.

EVANGELIZAÇÃO

A Igreja Católica Evangeliza. Evangelizar significa dar boa notícia. E a boa notícia não é outra coisa senão o amor de Deus, um amor que é incondicional. A Igreja persegue um mandato, que se resume em missão.

Igreja recebeu um mandato de Cristo “*Ide por todo o mundo, anunciai a Boa Nova a toda criatura.*” (Mc,16, 15). A criatura aqui referida é o Homem. Sendo que este mandato, concretiza-se na missão.

A palavra *missão* vem do Latim *missionem*, de *missum*, *supino de mittere*, enviar, mandar. No Novo Testamento, esta palavra vem do grego *apostello*, que indica, fundamentalmente, o mandato recebido

por Cristo do Pai e, por sua vez, transmitido aos apóstolos (Jo.3, 16). “A missão cristã é tão antiga como a Igreja mesma; a Igreja que nasce, sacramentalmente, da Páscoa e do Pentecostes” (Otaduy, Viana e Sedano, 2012)

Por sua vez, o Decreto *Ad Gentes* que trata da atividade missionária da Igreja, emanado pelo Papa Paulo VI, em 7 de dezembro de 1965, afirma que “O nome de ‘missões’ dá-se geralmente àquelas actividades características com que os pregoeiros do Evangelho, indo pelo mundo inteiro enviados pela Igreja, realizam o encargo de pregar o Evangelho e de implantar a mesma Igreja entre os povos ou grupos que ainda não crêem em Cristo”. Essas “missões” são levadas a efeito pela atividade missionária e exercem-se ordinariamente em certos territórios reconhecidos pela Santa Sé. O fim próprio desta atividade missionária é a evangelização e a implantação da Igreja nos povos ou grupos em que ainda não está radicada (AG, 34).

A Constituição LG (17), promulgada em novembro do ano anterior, destacou a teologia da missão, ou seja, a missão eclesial à luz da atividade de Jesus ou como definido no parágrafo 17, “A índole missionária da Igreja”, e este Decreto AG visa efetivar esta índole, apontando para as reflexões ‘pastorais’ da atividade missionária. Sob a perspectiva do conjunto dos documentos conciliares - Constituições (LG, GS, DV e SC - com destaque para a *Lumen Gentium* que trata da missão universal da Igreja); Declarações (NA e DH) e Decretos (UR, AA) - que propiciaram amplas reflexões sobre a Missão da Igreja, às portas da passagem para o segundo milénio este Decreto AG, visto separadamente dos outros, pode parecer restritivo à missão *ad gentes*, ou seja, voltada apenas aos povos estrangeiros, e contrário ao espírito do Concílio. Porém, visto como parte integrante do conjunto, percebe-se que ele faz a ligação entre as reflexões teológicas e pastorais relacionadas à missão, em geral. Sem abandonar ou diminuir a necessária e tradicional missão *ad gentes*, de ir ao encontro dos povos estrangeiros, este documento, embasado nos textos conciliares, acima citados, enfatiza que não são somente os povos distantes ou isolados geograficamente que precisam ser evangelizados, mas que toda a Igreja precisa passar por uma *metanoia* (conversão), por um profundo processo de revisão eclesial para ser uma presença efetiva no mundo.

Esta contextualização e breve revisão literária permite-nos perceber que a missão Cristã é tão antiga como a própria Igreja Católica, ou melhor dito, já está na origem da Igreja e sempre foi preocupação desta manter, expandir a Boa Nova, cumprindo o mandato de Jesus Cristo. A atividade missionária merece destaque nos estudos acadêmicos, tendo-se criado uma cadeira com o nome de Missiologia que visa encontrar os fundamentos e os meios para levar avante o mandato de Jesus Cristo.

EMPREENDEDORISMO

É mister fazer um percurso etimológico e uma revisão literária do conceito empreendedorismo nas várias vertentes e a que a nos interessa neste debate é o empreendedorismo social. Começando pela etimologia, Baggio, citando Barreto diz-nos que o empreendedorismo provém da palavra *imprehendere*, do latim, tendo o seu correspondente, “empreender”, surgido na língua portuguesa, no século XV. A expressão “empreendedor”, segundo o Dicionário etimológico Nova Fronteira, teria surgido na língua portuguesa, no século XVI. Todavia, a expressão “empreendedorismo” foi originada da tradução da expressão *entrepreneurship* da língua inglesa que, por sua vez, é composta da palavra francesa *entrepreneur* e do sufixo inglês *ship*. O sufixo *ship* indica posição, grau, relação, estado ou qualidade, tal como, em *friendship* (amizade ou qualidade de ter amigo). O sufixo pode ainda significar uma habilidade ou perícia ou, ainda, uma combinação de todos esses significados como em *leadership* (liderança = perícia ou habilidade de liderar) (BARRETO, 1998, p. 189-190) (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 36).

Da etimologia da palavra passamos para a revisão literária e notaremos que incide na habilidade e arte de criar e renovar. Afirmamos acima que tanto a educação como a evangelização visam renovar o Homem. Esta renovação é assumida por Baggio, Schumpeter, Barreto, Dornelas, Chiavenato. O empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. Consiste em realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos. É assumir um comportamento

proactivo diante de questões que precisam ser resolvidas (BAGGIO; BAGGIO, 2014).

Empreendedorismo, segundo Schumpeter, é um processo de “destruição criativa”, através do qual produtos ou métodos de produção existentes são destruídos e substituídos por novos (SCHUMPETER, 1997). Já para Dolabela (2010), corresponde a um processo de transformar sonhos em realidade e em riqueza. Para Barreto (1998, p. 190) “empreendedorismo é habilidade de criar e constituir algo a partir de muito pouco ou de quase nada”. É o desenvolver de uma organização em oposição a observá-la, analisá-la ou descrevê-la.

Segundo Dornelas empreendedor é aquele que deteta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre, ele, assumindo riscos calculados. Em qualquer definição de empreendedorismo, encontra-se, pelo menos, os seguintes aspetos referentes ao empreendedor: 1) tem iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; 2) utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e económico onde vive; 3) aceita assumir os riscos calculados e a possibilidade de fracassar (DORNELAS, 2008).

Para Chiavenato (2004) o espírito empreendedor é a energia da economia, a alavanca de recursos, o impulso de talentos, a dinâmica de ideias. Mais ainda: ele é quem fareja as oportunidades e precisa ser muito rápido, aproveitando as oportunidades fortuitas, antes que outros aventureiros o façam. O empreendedor é a pessoa que inicia e/ou opera um negócio para realizar uma ideia ou projeto pessoal assumindo riscos e responsabilidades e inovando continuamente (CHIAVENATO, 2004).

“Pode-se dizer que os empreendedores dividem-se igualmente em dois times: aqueles para os quais o sucesso é definido pela sociedade e aqueles que têm uma noção interna de sucesso” (DOLABELA, 2006, p. 44). Ser empreendedor significa possuir, acima de tudo, o impulso de materializar coisas novas, concretizar ideias e sonhos próprios e vivenciar características de personalidade e comportamento não muito comuns nas pessoas.

A nosso ver, os componentes comuns em todas as definições de empreendedor: tem iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; utiliza os recursos disponíveis de forma criativa

transformando o ambiente social e económico onde vive; aceita assumir os riscos e a possibilidade de fracassar. “O empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2010, p. 25). A pessoa de qualquer idade pode ser empreendedora (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 27).

Chegados aqui, há que distinguir, a meu ver, o empreendedorismo do empreendedorismo social. Percebe-se que o empreendedorismo por si visa o lucro, ou mais ainda, o empreendedorismo por si só, pode ser individual enquanto o empreendedorismo social é mais amplo como afirma Baggio citando Odara (2008, p. 3), os Empreendedores sociais visam o bem-estar coletivo, com a capacidade empreendedora e criadora na promoção de mudanças sociais capazes de alcançar grandes distâncias nas suas atividades. São inovadores que deixarão a sua marca na história da humanidade. Esta visão do empreendedorismo social coincide com a visão da Igreja Católica que é de criar o homem novo, o Homem redimido, que nem sempre coincidiu com o homem novo que o capitalismo e o (ou) regime da Frelimo, no caso de Moçambique, apreguou pretender criar. Baggio (2014) traça algumas características do empreendedorismo social:

- É coletivo e integrado;
- Produz bens e serviços para a comunidade, local e global;
- Sua medida de desempenho é o impacto e a transformação social. Visa satisfazer necessidades dos clientes e ampliar as potencialidades do negócio;
- Tem o foco na busca de soluções para os problemas sociais e necessidades da comunidade;
- Visa resgatar pessoas da situação de risco social e promovê-las gerar capital social, inclusão e emancipação social.

A SOCIEDADE E A IGREJA: DUAS APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

A Revolução industrial que prometia revolucionar a sociedade e de modo concreto o Homem, cedo se apercebe que tinha tomado e tornado o ser humano numa máquina, daí a publicação do *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels, em 1848, na tentativa de dar uma solução à questão operária. A questão social era exatamente as precárias condições de trabalho impostas aos operários e os baixos

salários, que os colocavam numa situação de miséria imerecida. Podemos afirmar que a sociedade fez uma tentativa de posicionar-se, infelizmente a Igreja chegou atrasada, com a publicação da *Encíclica Rerum Novarum*, 1891. Mesmo assim, ainda que seja correr contra o prejuízo, a Igreja criou a doutrina social da Igreja. O Papa Leão XIII enfrentou a questão operária numa época em que começavam a distinguir-se duas classes antagônicas: a dos capitalistas e a do operariado.

Na *Rerum Novarum*, define-se o trabalho como a atividade humana destinada a prover às necessidades da vida, especialmente a sua conservação (RN, 6). Ele tem uma dignidade e não se deve ter vergonha de trabalhar para ganhar o pão do dia-a-dia, uma vez que o próprio Jesus quis ser trabalhador (RN, 15).

O trabalho é pessoal e necessário: pessoal porque a força ativa é inerente às pessoas e porque é propriedade daquele que a exerce e a recebeu para a sua utilidade; é necessário porque o homem precisa dele para sobreviver. O trabalho tem uma prioridade sobre o capital. O magistério posterior (Pio XI, Pio XII, João XXIII, Paulo VI) seguiu basicamente estas indicações deixadas por Leão XIII.

Sendo que, podemos afirmar que a sociedade posiciona-se com o manifesto do partido comunista social e político e a Igreja com a Doutrina Social da Igreja. Ao longo do tempo, a Sociedade tem-se posicionado com o empreendedorismo social que tem na sua gênese movimentos sociais característicos de determinados momentos da história das sociedades, como por exemplo o associativismo, o mutualismo e o cooperativismo, e que, ainda hoje, são a base organizativa de alguns movimentos sociais. Atente-se que, a revolução industrial criou o capitalismo em que o poder estava nas mãos de algumas pessoas, a Igreja ao posicionar-se com a doutrina social, recorda o princípio do bem comum. Tudo o que existe no mundo é para todos e todos devem ter iguais oportunidades.

EMPREENDEDORISMO APLICADO À REALIDADE MOÇAMBICANA

A Independência de Moçambique deu-se no dia 25 de junho de 1975, no Estádio da Machava, Maputo, proclamada por Samora Moisés Machel. Tendo como Divisão Administrativa: Províncias (11), Autarquias/Municípios (53 – criados em 1998), Distritos (154), Postos

Administrativos e localidades, numa extensão de 799,380 km², com uma população de 28,8 milhões de habitantes: 15,061 milhões de mulheres e 13,800 milhões de homens, segundo o último recenseamento de 2017, lembrar que em 1997 eram 16,1 milhões e 2007 eram 20,5 milhões (<http://www.ine.gov.mz>). Faz fronteira a norte com a Tanzânia, a oeste com o Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Suazilândia, a sul com a África do Sul e a este é banhado pelo Oceano Índico, numa extensão de costa marítima cerca de 2.770 Km.

São identificáveis três fórmulas principais da Lei fundamental de Moçambique. A Constituição fundadora, datada de 1975 e as versões que se lhe seguiram, a de 1990 e a atual, de 2004. Cada uma espelha contextos políticos diferentes correspondendo a fases que marcaram a evolução do país.

O Empreendedorismo em Moçambique deve ser visto neste contexto da construção do Estado Moçambicano.

O ESTADO MOÇAMBICANO

Antes da independência Moçambique era uma colônia portuguesa e logo a seguir à independência Moçambique aderiu a o marxismo-leninismo. Em 1990, com abertura do país para um Estado democrático é que se abre ao associativismo (Lei nº 8/91 de 18 de Julho), permitindo iniciativas coletivas ou individuais. Podemos visualizar aqui o nascimento do empreendedorismo, aquando da independência, o governo propôs a criação do Homem Novo.

Por via da Independência era preciso criar o Homem Novo. A Igreja apercebe-se que a criação deste homem novo passa por muni-lo não só de conhecimento, mas de autossuficiência. O Homem novo da Frelimo resultou na Exclusão. Como soía dizer-se: disseram abaixo o capitalismo e viva o socialismo. O povo abaixo, mas quando levantou a cabeça os que tinham dito abaixo os capitalistas já eram eles os capitalistas.

O Homem Novo devia rejeitar tudo que era do colono. Um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista. Os que negavam incorporar-se a este homem novo eram enviados aos chamados campos de operação produção (machambas) para serem educados, mas produzindo em 1981 nas zonas do interior

do Norte: Cabo Delgado e Nampula. Na prática, tratava-se de grandes acampamentos para onde eram enviados “marginais”, “suspeitos” ou inimigos políticos (como Urias Simango). Nas machambas, todos teriam que trabalhar na lavoura durante o dia, construir as suas palhotas e, ao final da jornada, assistir a cursos de marxismo-leninismo.

A IGREJA CATÓLICA

A Igreja Católica em Moçambique teve e tem um impacto na Educação e no Empreendedorismo Social.

Já no tempo colonial criou-se em Moçambique aquilo a que se chamou Igreja e Escola. As Igrejas não eram somente lugares para ouvir a palavra de Deus mas também para a Educação, Artes e Ofícios. A maior rede escolar pertence à Igreja católica. As igrejas e capelas-escola não só eram lugar de culto, mas de Educação.

Com a Concordata, a Igreja em 2012 ganha maior pujança, o que na verdade é um memorando de intenção e de boas relações entre a Santa Sé e o Governo Moçambicano, como diz o próprio prefácio que passamos a citar: “A República de Moçambique e a Santa Sé, doravante designadas por partes: para favorecer uma sã colaboração entre o Estado moçambicano e a Igreja católica, no respeito pela independência e autonomia de cada uma das Partes no seu âmbito próprio acordam”.

CARITAS MOÇAMBICANA NA VANGUARDA DO EMPREENDEDORISMO

No campo do empreendedorismo por parte da Igreja pode-se destacar a Caritas Moçambicana que criou meios de emponderar os crentes para autossuficiência, a criação da união geral das cooperativas que veio agregar camponeses e avicultores, *assim como as salinas de Mabone.*

De acordo com o “Decreto sobre a atividade missionária da Igreja” (AG,19), publicação que resultou das discussões do Concílio Vaticano II, a caridade deve ser entendida como um ato de amor ao próximo. Observamos que a caridade é difundida como um dever cristão, como possibilidade de demonstrar perante a sociedade um caráter nobre e bondoso. Portanto, sente o Governo, que a Igreja se

manifesta no campo social a fim de promover a justiça social. Os Fundamentos bíblicos são: O Antigo Testamento, que propõe romper os grilhões da iniquidade, soltar as ataduras do jugo, pôr em liberdade os oprimidos, desperdiçar toda espécie de jugo, repartir o pão com o faminto, abrigar os desabrigados, vestir o nu; enfim, agir com amor concreto ao próximo (Is 58). O Novo Testamento enfatiza a comunhão de bens, a solidariedade e a fraternidade entre os cristãos (At 2, 44ss).

A Caritas Moçambicana foi fundada em 1976. E no ano seguinte 1977, no mês de novembro, em Assembleia Ordinária da CEM decide-se a implantação da Cáritas Diocesana. Fazendo jus à decisão tomada sua Eminência Reverendíssima Senhor Cardeal Dom Alexandre Maria dos Santos, OFM, criou a Caritas Arquidiocesana de Maputo.

Por trás da decisão da CEM estava todo o contexto triste da bárbara guerra civil que vitimou muitos moçambicanos, fazendo surgir um número elevado de refugiados, desabrigados e necessitados. A par deste cenário estavam também as situações calamitosas, provocadas pelas intempéries naturais, para citar alguns exemplos, 1976 e 1977 cheias da bacia do Incomáti. 1980, grande seca no país, que também originou deslocados. 1984, chuvas torrenciais que fazem transbordarem o Umbeluzi e Incomáti. Nos anos 2000, cheias que afetaram quase todo o país.

Neste contexto foram surgindo apoios externos vindos de todos os quadrantes do mundo. Chegavam bens e consumíveis de todos os tipos para ajudar as vítimas de Moçambique que estavam numa situação de carestia quase total. Por causa disto este tempo foi chamado da época dos contentores. Só se falavam de contentores, constantemente. Neste âmbito de ajudas, é bom frisar que também surgem congregações religiosas que entram neste ritmo filantrópico, recebem doações e canalizam-nas para as vítimas.

Depois disto, surge outra fase, a fase de projetos na tentativa de se criar uma autossustentabilidade. E quase todos procuram fazer projetos para manter as suas atividades pastorais. É neste cenário em que nos encontramos, fase de projetos autossustentáveis que procurem criar sustentabilidade a partir das bases.

Então, é neste histórico contexto que a imagem da Caritas é criada, a sua identidade é rotulada: Caritas instituição de doações que só dá. Todos os que precisarem, mesmo que não sejam necessitados para lá se devem dirigir.

Infelizmente, esta imagem ainda continua, mesmo depois de ter passado o período de guerras e das frequentes emergências. Os nossos fiéis estão habituados a receberem e o Padre que não dá é mau; o setor de caridade que não distribui alimentos, não presta. É assim que uma das nossas batalhas atuais é combater esta mentalidade e criar uma mentalidade nova e diferente; uma caritas que parta da base, das comunidades e de todos os fiéis e não do estrangeiro.

Estar neste combate dando origem a muitos Projetos de autossustentabilidade e de empreendedorismo em todo o país, é a missão da Igreja e da sociedade. Há um *slogan* moçambicano que diz: há duas coisas que chegam a todas as partes do país: coca – cola e a Igreja Católica. Há que acrescentar o da autossuficiência e o empreendedorismo do Homem novo.

O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA NA EDUCAÇÃO

No campo da Educação-Ensino pode-se destacar as escolas comunitárias, a Universidade Católica de Moçambique, A Universidade de São Tomás de Moçambique, Instituto Superior Profissional Dom Bosco, as várias Escolas de Artes e Ofícios espalhadas pelo país criadas e coordenadas pela Igreja Católica. A lista podia ser enorme daquilo que a Igreja Católica faz em Moçambique.

Portanto, o empreendedorismo social, a educação e ensino são os pilares da Igreja Católica na garantia do bem comum do homem e da mulher, vistos em pé de igualdade.

CONCLUSÃO

O percurso que fizemos permitiu-nos concluir que Educação, Ensino e Evangelização têm muitos pontos de aproximação e diálogo. Pois, perseguem o mesmo objeto que é homem. Tanto a Educação, Ensino e a Evangelização passam por dar dignidade ao homem, criando nova cultura, nova ética e nova moral. Outro sim há consciência que só um homem proactivo pode conseguir estes objetivos, daí a necessidade da aposta no empreendedorismo como uma forma de inovar. Mas, não empreendedorismo por si só, mas o empreendedorismo social, pois este persegue o bem comum que visa o bem-estar do homem, na criação da riqueza, na família e na

sociedade. Uma renovação da educação e da teologia só pode ser benéfico para o homem individual, social e coletivo. Por isso, a aposta na formação do homem, no sentido de se despojar da atitude da submissão das filhas, dos filhos e de mulher-esposa, a todos níveis, criará na sociedade mais respeito e sobretudo dará a dignidade necessária a quem mais precisa.

Finalizo o capítulo com uma nota de recomendação:

Podem parecer contraproducente sobretudo neste momento, em que Moçambique, foi vítima dos desastres naturais, apostar no mar. Todavia, deve-se dizer que o mar em Moçambique ocupa uma grande extensão e é fonte de riqueza. A China pode ser exemplo da promoção e abertura ao mundo com as parcerias no empreendedorismo, no litoral oceânico, que tão benéficos resultados têm trazido para a vida do povo chinês. Relembremos que também este país começou a sua revolução pela agricultura, da qual se viu obrigada a colocá-la em segundo plano. Sugiro que haja mais investimento no estudo do mar e mais empreendedorismo focado no mesmo. Não há maior beleza que o litoral de Moçambique. Ademais, o mar associado ao desporto pode ser uma fonte rendimento, atendendo que o ser humano se fascina com tudo aquilo que é exótico, embora possa contar com adversidades, mas o homem deve lutar contra a natureza. O exemplo é a Holanda e o Japão que apesar de todas diversidades do mar conseguiram erguer-se. O contacto com o mar diversifica mais as relações ou até podemos dizer que o mar universaliza as relações. O trabalho junto ao mar desbloqueia os comportamentos preconceituosos e traz-nos a liberdade para o empreendedorismo que nos aproxima da Igreja, do Estado e da Sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: Conceitos e Definições. **Revista de empreendedorismo, inovação e Tecnologia**. 2014, p. 25–38. Disponível em:<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistas/article/viewFile/612/522>.

BARRETO, L. P. **Educação para o empreendedorismo**. Salvador: Educação Brasileira, 1998.

BASTOS, Maria Flávia; RIBEIRO, Ferreira Ricardo. **Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos**. Revista Diálogo Educacional. ISSN 1518-3483. 11:33, 2011. pp. 573-594.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. São Paulo, Saraiva, 2004.

CIPRIANO, António. **Educação , modernidade e crise ética em Moçambique**. Maputo, Editora Donza, 2011.

CLARK, Burton; ARNOLD, Anderson; HALSEY, A. H. **Educacion: Estudio de los sistemas educativos**. Em **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**, Editora Aguilar, 1974.

DEES, Gregory. **Social Ventures as Learning Laboratories**. Innovations. 2009, p. 11-15.

DOLABELA, F. **O segredo de Luisa**. São Paulo: Editora Cultura, 2006.

DOLABELA, F. **A corda e o sonho**. Revista HSM Management, 80. 2010, p. 128-132.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando idéias em negócios**. Elsevier ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FILION, L. J. **Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios**. Revista Administração de Empresas, n.39, Vol.4. out - dez, 1999, p. 6-20.

OTADUY, Javier; VIANA, António; SEDANO, Joaquim. **Diccionario General de Derecho Canónico**. Pamplona, 2012.

SANTOS, Filipe. Social Entrepreneurship and Broader Theories: Shedding New Light on the 'Bigger Picture'. **Social Entrepreneurship**. 4:1, 2013, p. 88-107.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo, Abril Cultural, 1997.

Conc. Vat. II, **Constituição Dogmática Luz dos Povos, Lumen Gentium**, 1964.

Conc. Vat. II, **Decreto De Sobre A Atividade Missionária da Igreja, Ad Gentes**, 1966.

Leão XIII, **Carta Encíclica Rerum Novarum**, 15 de Maio de 1891.

Paulo VI, Exortação Apostólica sobre a Evangelização do Mundo Contemporâneo, **Evangelii Nuntiandi**, 1975.

SCGE **Inst. Relaciones in territoris**, 24 feb.1969, 13b (AAS 61).

SCGE Inst. **Quun huci**, 8 dec.1929, (AAS 22).

SCGE Inst. **Shema contractuum**, 1929, (AAS 22).

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República 2004.**

Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei nº 8/91 de 18 de Julho do Associativismo:** Boletim da República.

AS PAISAGENS NOSTÁLGICAS E O ETERNO RETORNO NO POEMA SÚPLICA, DE NOÉMIA DE SOUSA

Sandra Fonseca Pinto¹

Carlete Maria Thomé²

INTRODUÇÃO

Noémia de Sousa é considerada a mãe dos poetas moçambicanos. Mulher negra, sempre foi militante da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Seus poemas são um mosaico de culturas, assim como seu país. É possível encontrar em seus versos a excentricidade de sua cultura, com ricos elementos passíveis de diversos segmentos de análise.

Dessa maneira, esta pesquisa tem o objetivo de analisar as paisagens nostálgicas constituídas no poema *Súplica*, de Noémia de Sousa, para demonstrar como as paisagens percebidas no poema expressam a nostalgia presente na obra, configurando o mito do eterno retorno. Por um processo fenomenológico, o sujeito observa a paisagem e apreende seu sentido, construindo um *pensamento-paisagem*. Esse pensamento constitui uma cena nostálgica.

A nostalgia é um sentimento que plasma a melancolia do sujeito, que sofre por estar longe de casa, iludido por um retornar inexistente, caindo num círculo interminável do eterno retorno. Dessa forma, o problema que essa pesquisa aborda é: como relacionar as paisagens contidas no poema analisado com o sentimento de nostalgia e do eterno retorno?

Para alcançar o objetivo esperado, esta investigação utiliza aportes teóricos de Collot (2010, 2013) e Merleau-Ponty (1999, 2007), sobre a fenomenologia da paisagem e da percepção, Tuan (1980, 1983), sobre a noção de espaço, lugar e topofilia, Starobinski (1966),

¹ Doutoranda – PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras) – UPF/Passo Fundo-RS, E-mail: sandrafonsecalit@gmail.com

² Doutoranda – PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras) – UPF/Passo Fundo-RS, E-mail: carletethome@gmail.com

Jankélévitch (1974) e Vecchi (2017), sobre o conceito de nostalgia, GUSDORF (1980), Hesíodo (2007) e Eliade (1991, 2012), sobre o mito.

Os procedimentos metodológicos foram realizados mediante pesquisa descritiva, de base bibliográfica e análise qualitativa. O *corpus* de análise é um poema intitulado *Súplica*, da poetiza moçambicana Noémia de Sousa. Essa escolha se deu pela forte presença de nostalgia nas paisagens percebidas nessa obra.

Assim, na segunda seção, serão abordados os conceitos de fenomenologia da paisagem e da percepção. Na segunda seção, haverá uma explanação a respeito do conceito de nostalgia. Na terceira seção, será focado o conceito de nostalgia na música. Na quarta, e última seção, será feita a análise do poema proposto, dividindo-se as estrofes e versos, para uma melhor demonstração das paisagens nostálgicas e, por fim, o mito do eterno retorno presente na obra.

A FENOMENOLOGIA DA PAISAGEM

Pode-se afirmar que, à luz da teoria de Collot (2013), a paisagem é uma extensão de região que se abre ao observador. Sendo um espaço percebido, ela é apreendida por um sujeito, a uma perspectiva do olhar. Sendo assim, a paisagem e o ponto de vista estão intimamente relacionados. Une-se, então, à noção de paisagem três componentes relacionados entre si complexamente: um local percebido, um olhar que observa e uma imagem formada a partir dessa relação. Collot (2013), explica a relação entre o sujeito e o mundo através da *fenomenologia*.

De acordo com Collot (2013): “[...] a paisagem não é apenas um procedimento social, econômico e político, mas que nela podem ser investidos significações e valores tanto coletivos como individuais, todo um imaginário ao qual a ficção e a poesia podem dar sua plena expressão” (COLLOT, 2013, p. 15). O ser se funda no mundo fenomenológico, e é nele que ele se conhece e se percebe como existência no mundo (MERLEAU-PONTY, 2007). Assim, um ambiente só se tornará paisagem quando for percebido por um sujeito.

Para Collot (2013), a perspectiva do olhar, a observação e a percepção da paisagem levam a um *pensamento-paisagem*, forma de pensamento partilhado entre o homem e as coisas, e uma maneira

diferenciada de refletir sobre o mundo, pois, segundo esse autor, o visível se estrutura ao sujeito em forma de uma paisagem em potencial, que não se enquadra como construção contingente, mas como estrutura fundamental da percepção do homem.

O horizonte da paisagem se confunde com o campo visual do sujeito que observa, e este se confunde com o horizonte da paisagem; ao assimilar uma paisagem, o sujeito lança mão de experiências pré-existentes em sua vida, por meio de recordações, visto que a percepção responde aos estímulos externos, por meio dos fenômenos (COLLOT (2013)). O sujeito estende-se para o mundo por meio desse sentimento, e muito do que apreende está ligado aos valores biológicos e culturais. Portanto, para evocar sentido em uma paisagem observada é necessário que o indivíduo traga à tona lembranças e recordações, sejam por experiências pessoais ou pela cultura implícita, adquirida socialmente (TUAN, 1980).

Segundo Merleau-Ponty (1999), para que o sujeito possa completar a percepção, antes mesmo da contribuição da memória, o que é observado deve formar um quadro que possibilita ao sujeito o reconhecimento de experiências anteriores. É preciso que os dados apreendidos tornem possíveis recordações. Assim, o caos sensível é organizado pelo sujeito, que impõe sentido ao quadro observado, como um apelo a essas recordações. Por meio da visão, tem-se o espetáculo do mundo, cabe ao sujeito reorganizar os dados e preencher as lacunas para dar sentido ao caos.

SOBRE O CONCEITO DE NOSTALGIA

O termo *nostalgia* surgiu para designar um sentimento bastante especial dentro da nomenclatura médica, quando soldados que foram para a guerra ou os exilados estavam definhando por estarem longe de casa. Em 1688, Johaness Hofervs, um médico suíço definiu nostalgia como causa moral de uma doença física. Em latim, *desiderium pátrio*, significa o *desejo do nosso país*. *Nóstos* significa viagem, *álgos*, significa dor, ou seja, dor da viagem/regresso. É um distúrbio causado pela distância de casa (VECCHI, 2017).

Para Tuan (1983), o sentimento pela pátria é uma emoção comum, que se intensifica de acordo com o vínculo relativo aos laços existentes no lugar. Uma verdade absoluta da localização humana, que

não é limitada a nenhuma cultura. Quando o homem se familiariza com o espaço, percebe características do passado e assim reconhece um lar, pois o lar fornece uma imagem do passado, um centro que leva ao significado de origem (TUAN, 1983). Assim é o sentimento intenso que o homem tem pela pátria, pois é um tipo de lugar importante.

Por meio da sensibilidade do nostálgico, é possível entender que a verdadeira pátria de todos os homens não é deste mundo, mas de além do mundo, e que a verdadeira pátria de todos os homens não se encontra em nenhum mapa, é uma pátria escatológica, uma espécie de jesuíta celestial, situada no horizonte de toda a esperança (JANKÉLÉVITCH, 1974). O nostálgico é aquele que, estando longe, sofre. De acordo com Tuan (1980), esse sentimento caracteriza a *topofilia*, que se refere à relação afetiva entre o sujeito e o espaço físico, refletida na experiência pessoal.

Starobinski (1966), afirma que a nostalgia é uma turbulência íntima ligada a um fenômeno temperamental, capaz de desencadear uma hipermídia emocional que relaciona a ilusão apaixonada do passado com o sentimento doloroso de separação. Portanto, o conceito de nostalgia é o habitante de um país distante, cujos usos e língua são diferentes dos seus e devem ser apreendidos sensivelmente.

A nostalgia se funda em algo trágico, o retorno, pois, mesmo que se retorne ao lugar familiar, este não será mais o mesmo, pois a ação do tempo e da natureza modificam constantemente o espaço percebido pelo sujeito. O regresso, então, torna-se uma outra partida. O retorno é impossível, é um erro infinito. Mas a nostalgia alimenta a ilusão do retorno, tornando-se em um ciclo infinito de retorno, o mito do eterno retorno (JANKÉLÉVITCH, 1974).

Sob esse contexto, há a irreversibilidade do tempo e do espaço. O sujeito nostálgico recusa o presente, porém alimenta uma ilusão de retorno que não existe. O retorno, assim, é uma panacéia. A impossibilidade do regresso é o que faz o nostálgico (VECCHI, 2017).

Saudade, nostalgia e melancolia são posturas diferentes em relação ao tempo e permitem interseção entre elas. Há uma ambiguidade entre nostalgia e saudade. A saudade é a mistura de dois termos: passado e presente ou, ainda, memória e esquecimento. Assim, a saudade implica o retorno, o ficcionaliza, mas a nostalgia é a impossibilidade de retornar. A saudade se configura como passado

reinventado, recuperado, portanto, é uma agência. A saudade possui acumulação de tempo e é a invenção do retorno, enquanto que a nostalgia é a ilusão do retorno, isso é o que distingue esses dois termos (VECCHI (2017)).

Já a melancolia é uma situação patológica, referente ao luto (trauma). Refere-se à impossibilidade de terminar um processo – o de luto. Esses dois conceitos fazem parte do mesmo processo. Porém, o luto é positivo, uma vez que tem o objetivo de finalizar a dor daquilo que se perde. Já a melancolia é negativa, pois mantém a dor do que se perdeu. Assim, por estar fixado numa ideia, o sujeito acaba por assimilar representações errôneas (STAROBINSKI, 1966). No processo de luto: é preciso enterrar o morto para completar o processo de luto, de outro modo, vem à tona o sentimento de melancolia em forma de espectros, elemento fantasmagórico, que são as relações com fantasmas do passado. Na fantasmagoria, a verdade é uma ilusão (VECCHI (2017)).

De acordo com Jankélévitch (1974), a nostalgia é uma melancolia humana tornada possível pela consciência, que é a consciência de outra coisa, um contraste entre passado e presente, entre presente e futuro. O exílio, portanto, tem uma vida dupla, como uma superposição de vidas, a do passado e a atual. Os lugares distantes tornam-se para o nostálgico a representação de uma segunda vida, uma vida poética e sonhadora, uma vida fantasmagórica que ocorre à margem da primeira. O exilado tenta ouvir as vozes internas através do ruído estridente da vida cotidiana, mas essas vozes interiores são as vozes do passado e da cidade distante, elas sussurram um segredo nostálgico na linguagem da música e da poesia (JANKÉLÉVITCH, 1974).

Sendo condições universais, as três palavras: nostalgia, melancolia e saudade têm cabo na memória. A saudade é o elemento que une os outros dois termos. No entanto, esses três elementos constituem o tripé das perdas. Com o colonialismo e ditaduras, houve a fantasmagorização do passado, pois não houve o processo completo de luto (VECCHI (2017)). Tem-se, então, o mito do eterno retorno. A nostalgia depende do ponto de vista do sujeito, pois é uma posição no presente em relação ao passado, o manifestante reivindica o retorno às fontes originais de tudo o que constitui uma linguagem natural, fabular, nacional encanto popular, que afirma o direito imprescritível das origens históricas e geográficas. O protesto da nacionalidade

oprimida, frustrada e alienada prontamente toma uma forma musical (JANKÉLÉVITCH, 1974).

A MÚSICA NOSTÁLGICA E A REATUALIZAÇÃO DO TEMPO

Durante muito tempo, os povos se reuniam para ouvir os poetas cantarem suas histórias. A narrativa oral trazia a mais sublime experiência espiritual, por ser capaz de restaurar e renovar a vida, uma vez que a palavra tornava os fatos passados e futuros em fatos presentes. Nesse sentido, os poemas narrativos tinham o poder de colocar o tempo e o mundo em seu estado original, revigorando-os e restabelecendo-os, assim como surgiram em seu estado primordial, com toda sua perfeição, o retorno a: “um mundo mágico, mítico, arquetípico e divino, que beira o espanto e o horror, que permite a experiência do sublime e do terrível, e ao qual o nosso próprio mundo mental e a nossa própria vida estão umbilicalmente ligados” (HESÍODO, 2007, p. 19). Renovar o tempo e o mundo através da força da palavra garantia a presença das divindades protetoras.

De acordo com Eliade (2012), reatualizar os mitos é esforçar-se para definir o espaço e criar ordem onde houver caos, compartilhando, assim, a expressão sagrada dessa ação. As noções de realidade, verdade e significação, desenvolvidas mais tarde pelas especulações metafísicas, como a fenomenologia, são despontadas pela experiência do sagrado. Assim, o mito surge como um protótipo de equilíbrio universal, refletido no comportamento humano de retorno à ordem primordial, como forma de reintegração:

No homem, o possível passa à frente do real: alargando indefinidamente a paisagem, ele mantém a nostalgia de uma expansão superior do ser. Realiza-se assim permanentemente uma transfiguração do horizonte natural. O *habitat* humano assume forma mental. A consciência mítica permite a constituição de um envolvimento protetor no seio do qual encontra o homem seu lugar no universo. (GUSDORF, 1980, p. 25)

A música exerce um poder nostálgico muito grande. A melodia provoca diferentes reações no sujeito. De acordo com Starobinski (1966), a melodia deve ser considerada como algo relativo, pois é baseada nas associações de ideias e hábitos particulares e pela linguagem de sentimentos e paixões. Desse modo, ouvir uma música

que fez parte do passado, desperta memórias, que, em conjunto com o som, desperta uma presença floreada de sentimento, mesmo que a causa primitiva desse sentimento não seja lembrada. Esses efeitos são derivados dos hábitos da infância ou de um antigo modo de vida e despertam, nos sujeitos deslocados, uma dor amarga por ter perdido tudo. O aqui age não como música, mas como uma lembrança.

De acordo com Jankélévitch (1974), a música é imperceptivelmente nostálgica na sua essência. Diante da impossibilidade de retornar ao país familiar, o homem, desesperado de milagres, começa a cantar. Na música e na poesia, o homem nostálgico encontra sua língua. A música, uma linguagem ambígua, não usa palavras unívocas para transmitir um significado predefinido, também é feita para expressar, e até mesmo para inspirar, sentimentos não motivados. A música, por outro lado, que não age diretamente sobre as coisas para transformá-las, mas dá voz ao impotente passado e infeliz irreversibilidade. No entanto, o contrário da vida, o trabalho musical é repetível, pode-se reproduzi-lo infinitamente.

Assim, de acordo com Starobinski (1966), o sinal mnemônico é uma presença parcial que faz sentir, com dor e prazer, a iminência e a impossibilidade do retorno total do universo familiar, que emerge tão facilmente do esquecimento. É a gentil melancolia do passado em geral que se exala nas cantigas. É o arrependimento incurável da felicidade que já passou, da felicidade sem lugar ou data. A casa da lembrança é, por excelência, a música (JANKÉLÉVITCH, 1974).

A teoria acústica da nostalgia, conforme Starobinski (1966), vem da junção dos temas: exílio, música, memória dolorosa e terna, imagens douradas da infância; e contribuem, também, para a formação da teoria romântica da música. Segundo esse autor, é por meio da sensação de audição que pode tornar sensíveis lugares e coisas extraordinárias. Os sons provenientes de lugares sublimes promoverão uma impressão mais profunda do que as formas apreendidas.

Começa uma espécie de retorno infinito. São as formas retrospectivas de desejo, a esperança de um passado por vir e o retorno a um futuro que já ocorreu, são formas paradoxalmente recíprocas da mesma nostalgia. Neste ponto, a idade de ouro do passado mais distante é um futuro quimérico. O homem que retorna à sua origem, à sua inocência, retorna para onde ele nunca mais voltou, volta a ver o que ele

não viu e esse falso reconhecimento é mais verdadeiro do que o homem verdadeiro, guiado por verdadeiro falso reconhecimento, retorna a um lugar desconhecido (JANKÉLÉVITCH, 1974).

Nesse sentido, Eliade (1991), afirma que, por ser um acontecimento primordial, o mito narra sempre uma criação, de que forma algo passou a existir. Conta uma realidade absoluta de algo que se revelou plenamente no mundo. Dessa maneira, o círculo não fecha. Há a eterna peregrinação em busca das fontes do verdadeiro objeto que causa a nostalgia. O tempo nostálgico não é a ausência em oposição à presença, mas o passado em relação ao presente, o verdadeiro remédio, mas a parte de trás na retrocessão do espaço para o passado no tempo, não é novo, mas o eterno retorno (JANKÉLÉVITCH, 1974).

A PAISAGEM NOSTÁGICA DA MÚSICA NO POEMA SÚPLICA

Considerada a mãe dos poetas moçambicanos, Noémia de Sousa é uma importante representante da literatura africana, de extração portuguesa. Em seus poemas é possível perceber o envolvimento social da autora como militante, com os ideais de libertação de Moçambique, numa época em que ainda era colônia de Portugal. *Sangue negro* (1988), é um mosaico de culturas, nos poemas é possível encantar-se com crenças, ritos, mitos entre tantos outros aspectos presentes em uma literatura que reflete a excentricidade de Moçambique.

Assim como em outros poemas, o tema música aparece com tom de identidade de um povo e resgate às origens. O poema *Súplica* é composto por quarenta e dois versos, distribuídos em seis estrofes, que não obedecem a uma métrica exata, constituindo-se em versos livres. Já na primeira estrofe do poema há a manifestação da nostalgia de um eu lírico que busca o resgate de sua identidade pelo ideal da música: “Tirem-nos tudo,/mas deixem-nos a música!” (SOUSA, 1988, p. 37-38). O sujeito da estrofe é a primeira pessoa do plural, o que remete à ideia de conjunto, ou seja, um eu lírico e sua nação. Ao se comparar os dois termos, subseqüentes nos dois versos, “tudo” e “música”, percebe-se o valor dado às duas palavras. “tudo” possui um valor menor do que “música”, pois, ainda que se tirem todas as coisas, o mais importante é a música, ou seja, a música é, sob a perspectiva de Collot (2013), uma percepção fenomenológica transcendente, que está além do meio físico.

A partir da segunda estrofe, a poeta utiliza recursos estilísticos para a construção das imagens de Moçambique, paisagens percebidas pelo eu poético como enraizamento de uma terra natal: “(1) Tirem-nos a terra em que nascemos,/ (2) onde crescemos/ e onde descobrimos pela primeira vez que o mundo é assim:/ um tabuleiro de xadrez...” (SOUSA, 1988, p. 37-38). Esses versos remetem à infância do sujeito poético, pois há a referência do local de nascimento, expressando o que Tuan (1980) chama de *topofilia*, uma afetividade ao seu lugar de origem, o lugar familiar. Nos dois últimos versos dessa estrofe há a melancolia presente no fato de descobrir que a vida “é um tabuleiro de xadrez”, esse sentimento remete ao pensamento de que a vida é um jogo, cujas peças, as pessoas, podem ser lançadas para diversas direções, inclusive, para longe de casa. As reticências utilizadas no final do último verso indicam incerteza e lamento ao se descobrir adulto, idade em que se vive a experiência dos percalços da vida, pois, conforme afirma Starobinski (1966), o nostálgico não quer o lugar de sua juventude tanto quanto a juventude em si. Seu desejo não é de algo que ele possa encontrar, mas de um tempo que é eternamente irreparável.

Na terceira estrofe do poema, há doze versos, que configuram uma paisagem mais tradicional de Moçambique, com elementos típicos da cultura desse país, enfatizando a nostalgia sentida pelo eu lírico:

- (3) Tirem-nos a luz do sol que nos aquece,
- (4) a lua lírica do xingombela
- (5) nas noites mulatas
- (6) da selva moçambicana
- (7) (essa lua que nos semeou no coração
- (8) a poesia que encontramos na vida)
- (9) tirem-nos a palhota – a humilde cubata
- (10) onde vivemos e amamos,
- (11) tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
- (12) tirem-nos o calor do lume
- (13) (que nos é quase tudo)
- (14) - mas não nos tirem a música! (SOUSA, 1988, p. 37-38)

No verso três (3), há a ideia de deslocamento do local natural, uma vez que, fisicamente, não é possível se “tirar” o sol que aquece alguém, mas é possível retirar o sujeito do seu lugar familiar, privando-o de viver o que o ambiente oferece naturalmente. A expressão metafórica de uma laceração mais profunda na qual o sujeito se sente

separado do seu ideal é resultado da experiência dolorosa da consciência arrancada de seu ambiente familiar (STAROBINSKI, 1966). Nos versos quatro (4), cinco (5) e seis (6) há a paisagem percebida pelo eu poético como encantamento pelo local e experiência vividos. A paisagem, segundo Collot (2013), é uma extensão de região que se abre ao observador. Sendo um espaço percebido, ela é apreendida por um sujeito, a uma perspectiva do olhar. A poetisa descreve uma dança, em noite de luar, na selva de Moçambique, ou seja, descreve a paisagem percebida como memórias reminiscentes de um tempo mais primitivo. *Xingombela* é uma dança típica moçambicana antiga, praticada em terreiro, no início da noite, por isso “a lua lírica do xingombela”. Essa dança é acompanhada de batuques, apitos e *xipalapala*, que são chifres de gazela. Os dançarinos, meninos e meninas jovens, praticamente da mesma idade, usam peles de animais, palhas e pulseiras para dançar. Conforme afirma Jankélévitch (1974), a música, às vezes, deixa as pernas intermitentes no passado e nas profundidades da memória, nas canções, as velhas lembranças surgem da sombra, seguidas por seu próprio eco, se eleva como uma reminiscência distante, o passado, ao chamar de encantamento, de repente levanta, no local, para a luz do presente. Esse encantamento vem, a seguir, nos próximos versos, como uma explicação, que a autora coloca entre parênteses, desse sentimento: (7) “(essa lua que nos semeou no coração/ (8) a poesia que encontramos na vida)”.

Os versos seguintes também configuram a paisagem moçambicana nostálgica de moradia. Nos versos “(9) tirem-nos a palhota – a humilde cubata/ (10) onde vivemos e amamos” (SOUSA, 1988, p. 37-38), *palhota* e *cubata* são descrições de cabanas vernaculares e casas cobertas por folhas, típica choupana de negros africanos. Mais uma vez, o eu lírico expressa sentimento de amor pelo local: “vivemos e amamos”.

Há, novamente, referência ao local amado pelo sujeito, mas, desta vez revelando a dificuldade e pobreza, como nas condições de subsistência do indivíduo? “(11) tirem-nos a machamba que nos dá o pão,/ (12) tirem-nos o calor do lume/ (13) (que nos é quase tudo). Aqui, a *machamba* é o quintal, a horta onde se plantam vegetais. *Lume* é característico a fogo, chama, ou seja, o que aquece o corpo e a vida e o que, para o eu lírico “é quase tudo”. Mesmo se tratando de alimento e do conforto do calor, ainda assim, o sujeito poético expressa a

submissão da ausência desses elementos, no entanto, reafirma: “(14) - mas não nos tirem a música!”. A música, nesse sentido, é mais importante do que o próprio alimento, visto que ela não alimenta o corpo, mas a alma. Para Jankélévitch (1974), a música encontra seus acentos mais profundos e desperta nos corações o eco mais fraterno. Há, nos versos, a junção do exílio, música, memória dolorosa e terna, que são imagens do passado, conforme aponta Starobinski (1966), pois é pela sensação de audição tornam-se sensíveis lugares e coisas extraordinárias.

- (15) Podem desterrar-nos,
- (16) levar-nos
- (17) para longe terras,
- (18) vender-nos como mercadoria, acorrentar-nos
- (19) à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
- (20) mas seremos sempre livres
- (21) se nos deixarem a música! (SOUSA, 1988, p. 37-38)

Nos versos acima estão expressos o sentimento doloroso de melancolia pelo deslocamento da pátria amada, uma vez que o eu lírico traz à tona toda a cultura de escravidão vivida pelo povo moçambicano no passado, momento em que foram retirados de suas terras, não geograficamente, mas a terra metafísica, a terra sagrada à qual pertenciam. Porém, o eu lírico deixa claro, nos dois últimos versos dessa estrofe, que serão sempre livres “(21) se nos deixarem a música!” (SOUSA, 1988, p. 37-38), ou seja, a música torna-se condição de liberdade. É através da música que haverá sempre o retorno ao tempo em que tudo se viva em paz e equilíbrio, tempo de liberdade, um protótipo do de equilíbrio universal, refletido no comportamento humano de retorno à ordem primordial, como forma de reintegração (ELIADE, 2012).

Essa ideia de retorno ao tempo original é reforçada nos três primeiros versos dessa estrofe: “(22) Que onde estiver nossa canção/ (23) mesmo escravos, senhores seremos;/ (24) e mesmo mortos, viveremos,” (SOUSA, 1988, p. 37-38), pois é evidenciado que onde estiver a canção, não haverá mais escravidão, a morte já não é condição de não viver, pois viverão sempre pela música. O horizonte da paisagem é observada pelo eu poético, que se confunde com o campo visual que observa, e este se confunde com o horizonte da paisagem, assimilando a paisagem por meio de experiências pré-

existentes e de recordações, visto que a percepção responde aos estímulos externos, por meio dos fenômenos (COLLOT (2013)). Na música, o eu lírico nostálgico encontra sua língua, sua terra natal, seu tempo original, por meio da contemplação meditativa: “(35) E o nosso queixume/ (36) será uma libertação/ (37) derramada em nosso canto!” (SOUSA, 1988, p. 37-38). O mais doloroso é a nostalgia do exílio na terra estrangeira, a voz do país distante é ouvida através das lágrimas da vida cotidiana (JANKÉLÉVITCH, 1974).

Há a reiteração do mito do eterno retorno na última estrofe do poema: “(40) Tirem-nos tudo.../ (41) mas não nos tirem a vida,/ (42) não nos levem a música!” (SOUSA, 1988, p. 37-38). A música cantada garante o retorno abstrato ao tempo de origem, mesmo que esse tempo nunca mais volte, através da música o sujeito se reatualiza no tempo, volta ao tempo original, garantindo a realidade absoluta (ELIADE, 2012). Dessa maneira, o círculo não fecha. Há a eterna peregrinação em busca das fontes do verdadeiro objeto que causa a nostalgia. (JANKÉLÉVITCH, 1974).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se demonstrar como as paisagens percebidas na obra selecionada são constituídas, formando uma cena nostálgica, que configurou o mito do eterno retorno.

Com o objetivo de analisar as paisagens nostálgicas constituídas no poema *Súplica*, de Noémia de Sousa, demonstrou-se como a música é interpretada pelo eu lírico como fonte de retorno às origens. A terra natal é descrita no poema com elementos típicos da cultura moçambicana, local contemplativo do sujeito poético.

Ao se apresentar o poema dividido em estrofes e versos, conceberam-se os elementos que constituem as paisagens nostálgicas, geradoras de sentido. A música é, para o eu lírico, a garantia de libertação, fonte de reparação e equilíbrio, o eterno retorno ao tempo primordial.

Nesta pesquisa, foi possível mostrar como o sujeito percebe a paisagem subjetivamente, agregando a elas afetividade, a *topofilia* sentida pela pátria amada, lugar desejado pelo sujeito do poema.

Por isso, conclui-se que esta pesquisa pode contribuir com os estudos sobre paisagem e nostalgia, aproximando essas duas teorias.

Considera-se que todo sujeito pensa-paisagem, portanto, essa teoria pode ser aplicada a qualquer texto literário, pois é centrada em torno da perspectiva do sujeito e do horizonte fenomenológico que ele observa.

REFERÊNCIAS

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno: cosmo e história*. 9. ed. São Paulo: Mercury, 1991.

_____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Tradução Rogério Fernandes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GUSDORF, Georges. *Mito e Metafísica*. São Paulo: Editora Convívio, 1980.

HESÍODO. *Teogonia: A origem dos deuses / Hesíodo; estudo e tradução* Jaa Torrano. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *L'irréversible et la nostalgie*. Paris: Flammarion: 1974.

SATROBINKI, Jean (1966) Il concetto di nostalgia. In: Diogenes: 92-115

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. Moçambique: Associação de Escritores Moçambicanos, 1988.

TUAN, Yi-fu. *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

_____. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

VECCHI, Roberto. *Práticas e políticas da nostalgia colonial*. Seminários especiais. Passo Fundo: UPF, 2017.

AS MELODIAS DAS SEREIAS: LEITURAS, TRAVESSIAS E SENTIDOS

Jessé Pinto Campos¹
Gilcilene Dias da Costa²

ARIA INICIAL

Caro amigo, sinto a necessidade de lhe conduzir por esses caminhos, o fio do labirinto que se apresenta tentarei ser, entretanto aviso que não há linha reta, nem caminhos tão fáceis, nem atalhos ou brevidades, tampouco rota de fuga. Nosso pensar caminhará por veredas íngremes, com pouca luz, nossa visão titubeará, e os sentidos abraçarão a dispersão e o desconhecido. E habitaremos sentidos outros da leitura por entre metamorfoses, sensações e sentidos a fim de perspectivar uma leitura *por vir* e suas ressonâncias.

Uma leitura *por vir* é “o movimento entre todos os sentidos possíveis” (BLANCHOT, 2013, p.357), uma metamorfose que se tece no “movimento de comunicação pela qual o livro (leitura) se comunica com ele mesmo” (*Ibidem*, p. 357), um movimento ousando que aspira o “futuro de exceção a partir do que o livro vem na direção dele mesmo e vem em nossa direção, expondo-nos ao jogo supremo do espaço e dos tempos” (*Ibidem*, p. 357). Uma leitura ou livro “sem autor e sem leitor, que não é necessariamente fechado, mas sempre em movimento” (BLANCHOT, 2013, p.356), um movimento *por vir* que caminha por entre veredas desconhecidas em movimento de *de vir*, pois não se sabe o caminho (e nem se pretende limitar o caminho) por onde se pretende caminhar, apenas caminha por entre as sensações, metamorfoses e deslocamentos de sentidos em um horizonte que espreita abismos e incertezas. Caminha ainda, por rizomas em direções

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte), Professor Substituto na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jessecamppos@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/CUNTINS/UFPA). Professora colaboradora nos Programas de Pós-Graduação PPGED e PPEB/ICED/UFPA). E-mail: costagilcilene@gmail.com

desconhecidas. Aqui não se pretende enquadrar um horizonte, e sim, construir nossa visão a partir ótica cartográfica.

E assim, no horizonte vislumbra o olhar de um *devenir-outro* (DELEUZE, 2011) entre o admirar e pensar o movimento, um “movimento de diáspora que nunca deve ser reprimido, mas preservado e acolhido como tal [...]” (BLANCHOT, 2013, p. 345), assim, teremos um livro (leitura) “sempre em movimento, sempre no limite do esparso, será também sempre reunido em todas as direções, pela própria dispersão [...]” (BLANCHOT, 2013, pp. 345-346), um livro (leitura) que pela dispersão se renova por descolamentos e desvios, “e todo o desvio é *devenir mortal*. Não há linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem” (DELEUZE, 2011, p. 12), nem na leitura.

Os tons proféticos, os oráculos, o futuro... não apreende o movimento *por vir* da leitura, tons vindouros nos levam a um lugar distante, ainda vago de infinito alcance talvez. O movimento *por vir* habita os deslocamentos, os devires, ora habita ora se transfigura em marés de metamorfoses entre sensações e experiências plurais. Em meio às experiências plurais, a leitura *por vir* dança a palavra por “um movimento rítmico”, “escapando ao acaso por sua estrutura e sua delimitação, realiza a essência da linguagem, que desgasta as coisas transformando-as em sua ausência ao *devenir rítmico*, que é o movimento puro das relações” (BLANCHOT, 2013, p. 331). Um movimento da leitura que convida a ausência a bailar as metamorfoses, os abismos e incertezas.

Uma leitura *por vir* caminha longe da experiência da linguagem fria e funcional para que a leitura não se torne epitáfios, necromânticos, sem renovação, assim, uma leitura “*por vir*” cavalga “no dorso da leitura” (COSTA, 2016), pois, “cavalgar no dorso da leitura, produz, duplamente ao pensamento, euforia e embriaguez, espanto e consternação” (COSTA, 2016, p. 140) e nos enlaça por entre sensações, metamorfoses e transfigurações dos sentidos, em um caminho outro que segue por veredas sem direção.

Uma leitura *por vir* segue “para além do futuro e não cessa de *vir* quando está ali” (BLANCHOT, 2013, p. 352), continua a seguir o movimento seguinte, impulsionado pelo desejo. Assim, a leitura *por vir* transporta o leitor a habitar uma “dimensão temporal” (*Ibidem*, p. 352), “diferente daquela que o tempo do mundo nos fez mestres, está em jogo em suas palavras, quando estas põem a descoberto, pela

escansão rítmica do ser, o espaço de seu desdobramento” (*Ibidem* p. 352). É válido ressaltar que foco aqui não é criar um perfil de “leitor ideal” ou “prática pedagógica ideal”, pelo contrário, é (re)pensar a leitura como um movimento *por vir*, tecido no limiar entre texto-leitura, entre descolamentos, abismos e incertezas, para que possamos vislumbrar a relação das sensações, metamorfoses e experiência de sentidos oriundas das ressonâncias da leitura.

A MELODIA DAS SEREIAS

O sol acabara de abraçar a escuridão, e aos poucos os raios que iluminam o rio se dissipavam, era possível ouvir o movimento das águas, e ao redor da fogueira o silêncio era invadido pelo crepitar da lenha e contar das histórias, as vozes que a história entoava lanceava imagens que flutuavam pelo imaginário, transfigurando o horizonte em uma janela rumo ao infinito das coisas. Ao olhar o campo imaginativo, seguia em direção a novos mares, outras terras para habitar, outros caminhos para se perder, os lares para morar, mas no rio as águas mudam, todavia, a vontade de nadar seguia o movimento *por vir*.

O som da tormenta da água aos poucos era apaziguado pelo desejo íntimo, desejos aflorados pelas melodias da alma, tons e espíritos de renovação. São as luas cheias, o convite a adentrar no imaginário mítico das feras, do silêncio e das tempestades. É a lua cheia o movimento de transfigurações, o movimento da escuridão, a luz que ilumina os caminhos em meio ao *por vir* desconhecido. A lua entoava metamorfoses, eis aqui as fases, as mudanças, o novo a cada luar... A cada giro, as faces mudam, e tempo desenha o *por vir*. “Lua nova, ó Lua Nova, eis-me aqui. Tu vens até mim? Eu sou o teu *Sim!*” (COSTA, 2008, p.14).

O canto *por vir* da Sereia embriaga o destino, fidelidade e desejo. E traz tom de sedução que vai além do ouvir e tece o futuro ao toque que a melodia propõe a ser. O horizonte a se desenhar por promessas que não se constroem em um momento presente. E sim, em uma música que alcança tons vindouros, entre sedução e imprevisibilidade. Eis aqui o canto pelo encanto das Sereias: “a forma inapreensível e proibida da voz sedutora” (FOUCAULT, 2009, p.234), uma orquestra regida por pluralidade e desvios. Amor ao *por vir*.

O canto anseia o “sulco prateado no mar, oco da onda, grotta aberta entre os rochedos, praia de brancura” (FOUCAULT, 2009 p.234), lugares onde o encanto começa, e aventura ressona, talvez, o caminho é aberto, e se transforma, são as melodias vindouras uma abertura ao horizonte do infinito do mar, e ao navegar pelas espumas de sedução, as correntes seguem os movimentos das ondas e penetram direções sombrias e gélidas do mar. É o movimento das ondas uma possibilidade a se arremessar às incertezas das águas.

As espumas cortam os mares sem direção, são as correntes do mar rumo às cartografias e rizomas entoando “a promessa de um canto futuro” (FOUCAULT, 2009, p. 234) que percorre a melodia. É o tom que dita os sentidos sensoriais e faz perder a razão. E seguir guiado pelo desejo do íntimo. O canto da Sereia aqui, nasce como uma nova aurora. Aurora que tece o amanhã e “as Sereias prometem cantar para Ulisses, é o passado de suas proezas, transformadas para o futuro em poema (...)” (FOUCAULT, 2009, p. 234). O futuro poetiza as vozes que ressonam em um movimento por vir... onde as veredas se estabelecem por um passo inicial.

Ao pensar na aurora por vir, as águas transcorrem fluxos por entre igapós, riachos, ribanceiras, igarapés, pequenos furos, acima e abaixo, vazante ou enchentes as águas levam histórias, memórias, lendas, o mítico... arrastam pela correnteza verdades preciosas. E ao poente do Sol, o silêncio vai adentrando as matas, e repousando nas sombras. Aos poucos o brilho da lua entoa transfiguração, e sons renascem em um mundo repleto de magia, o curupira, a mula sem cabeça, as matinhas, anhangas afloram sua natureza, é noite de lua cheia. As feras começam a poetizar.

O brilho da lua ilumina o rio, e lara começa a cantar, é o movimento de sua voz uma “promessa ao mesmo tempo falaciosa e verídica” (FOUCAULT, 2009, p.234). O tom do seu canto emana desejos íntimos de aportar suas certezas em um momento presente, é a precipitação um caminho à morte, tendo em vista que “todos aqueles que se deixarão seduzir e apontarão seus navios para a praia encontrarão apenas a morte” (FOUCAULT, 2009, p.234). Entretanto, a realidade do canto se expressa “através da morte que o canto poderá se elevar e contar infinitamente a aventura dos heróis” (FOUCAULT, 2009, p.234).

Uma aventura de herói travada entre riscos e desafios. O canto da Sereia é “tão puro que ele nada mais fala que não seja do seu refúgio devorador” (FOUCAULT, 2009, p.234), sentidos que precisavam ser acolhidos pela *devoração* (COSTA, 2008), um instinto *canibal antropofágico* que perpassa o desejo. “Desejo que é força, apetite, vontade, fluxo descontínuo, potência vibratória (para além da carência do objeto ausente, da falta, da culpa, do luto, do duplo rebatimento do sujeito sobre si mesmo). Desejo como fluxo, corrente, devir” (COSTA, 2008, p.71). Fluxo do desejo que flui pela veia, é o desejo apetite e carne, pão e vinho... O fluxo por vir.

Um movimento do desejo que impulsiona tons de sedução. “Desejo como adjacência, passagem, prosseguir. Desejo como deriva, decurso, fugir” (COSTA, 2008, p.71). Desejo latente, desejo por vir em meio ao caos que cria transfigurações pelo caminho, riscos e desvios. “Desejo como irrupção, acontecimento, fremir. Desejo que excede, que escapa, que escorre, que não é lugar, apenas posição” (COSTA, 2008, p. 71). Desejo como movimento do corpo, da alma, das metamorfoses, são os traços da trajetória que despertam no íntimo... Ritos de acolhimento.

Então “[...] é preciso renunciar a ouvi-lo, tapar os ouvidos, transpô-lo como se fosse surdo, para continuar a viver e então começar a cantar” (FOUCAULT, 2009, p. 234). É preciso cantar melodias novas, habitar ares desconhecidos, alçar voos leves, rumo ao devir. É a possibilidade um caminho à perversão e à descoberta. Um mundo possível que se cria e ora habita provisoriamente... São os lugares de descobertas, de afirmação do desejo, momento de lançar mão das incertezas e pertencer aos abismos, a fim de que:

[...] Nasça a narrativa que não morrerá, é preciso estar à escuta, mas permanecer ao pé do mastro, pés e mãos atados, vencer qualquer desejo de uma astúcia que se violenta a si mesma, sofrer todo sofrimento permanecendo no limiar do abismo que atrai, e se reencontrar finalmente além do canto, como se tivesse em vida atravessado a morte, mas para restituí-la em uma segunda linguagem. (FOUCAULT, 2009, p. 234)

Movimentos do mar em meio à tempestade... São as ondas o fio condutor do desejo. E em meio à lançante as irrupções das águas que retiram do horizonte a ideia do porto, e lança o leitor no mar, dando a violência e os abismos. Pois, os tons apresentam o reencontro com morte pelo canto interior. Uma melodia que apresenta travessias pelo

desejo instaurando uma linguagem a ser acolhida em tempestade e desejo. E à deriva os desejos percorrem o mar em suas profundezas, esconde os anseios por vir, uma confusão por assim dizer, um sentimento arrebatador que arranca as entranhas da alma e a põe a poetizar.

Em tempo inverso de cachoeira, ideias que fluem em um fluxo contínuo que regressa ao passado. Mas em tempos de cachoeira a vida quer apenas se renovar, e seguir a revolução por um barulho seguinte, em movimento *por vir* e libertação. Cante o novo! Cante as verdades! Cante o amor! Cante ao mundo! Cante melodias inauditas, e as propaguem em mundo onde as vozes se reinventem e se retorçam.

Às margens do rio, a lua entoa, lara sentada está, são as águas escuras, que a beleza encantou, ao longe, olha a lua e canta, canta uma melodia fina, saudosa, quem sabe. A voz ecoa no lugar como em espírito livre selvagem que a escuridão nos faz lembrar, são os barulhos seguintes que as águas do rio permeiam. Um pouco de fera, um pouco de mítico, um pouco de transfiguração, a lara retorna ao rio, e sua visão a faz duvidar, o espelho negro do rio, embora hostil, em seu seio começou a poetizar, talvez o belo venha à noite, quando o céu é repleto de estrelas. A ti conto pelo encontro da voz da sereia, ame a luz da lua, o rio hostil que a escuridão incendeia.

As Sereias: consta que elas cantavam, mas de uma maneira que não satisfazia, que apenas dava a entender em que direção se abriam as verdadeiras fontes e a verdadeira felicidade do canto. Entretanto, por seus cantos imperfeitos, que não passavam de um canto ainda por vir, conduziam o navegante em direção àquele espaço onde o cantar começava de fato. (BLANCHOT, 2013, p.3)

A sereia canta uma melodia *por vir*. Uma melodia *por vir* conduz o navegante a pertencer ao gélido azul da tormenta das águas. Não há assim, razão funcional a qual seguir, apenas é dragado pelo tom desconhecido que emana do canto. É o canto um caminho a desbravar direções desconhecidas, entretanto, “de que natureza era o canto? Em que consistia seu defeito? Por que seu defeito o tornava tão poderoso?” (BLANCHOT, 2013, p.3). O canto poderia ter tom inumano, ou mesmo ser igual aos outros, porém a melodia latente propagava tons de sedução, e em meio ao turbilhão o navegante seguia o tom embriagado que ecoara do canto da sereia. Não mais mundo mundano, e sim, o amor, a entrega, a sedução.

O canto lanceava os navegadores, “homens do risco e do movimento ousado” (BLANCHOT, 2013, p.4). No mar o navegante anseia um destino, uma rota, um porto seguro. O canto da sereia desnorteia o navegador, e o faz aportar suas incertezas, não mais um único caminho a seguir. Ao lançar a âncora em meio à melodia da sereia é preciso ter cuidado, pois “todos aqueles que dele se aproximaram apenas chegaram perto, e morreram por impaciência, por haver prematuramente afirmado: é aqui; aqui lançarei âncora” (BLANCHOT, 2013, p.4).

O belo e enigmático canto da sereia ecoa pelo momento presente em transfiguração do momento agora ao passado que ainda se desenha no íntimo do navegador. Navegador embriaga-se, assim como leitor, na melodia que se põe a bailar ritos de metamorfoses em meio ao presente que não quer sossegar. Ao bailar com a tormenta da água e o canto da lara em um salão cheio de ventos de tempestade *por vir* o navegador leitor aspira um caminho entre traços e novas direções, tendo cuidado de voltar a si, em giro que passa pela autocompreensão, a fim de vislumbrar um horizonte enigmático do desconhecido que ressona metamorfoses.

A metáfora do canto da sereia de Blanchot faz pensar a leitura em movimento e transfiguração, dando-nos pistas que nos convidem a repensar a leitura em seu campo enigmático, tendo assim, o cuidado de não pertencer às brevidades ou precipitações de sentidos e cometer o erro de lançar âncora por uma ação impensada, afirmando verdades ilusórias. Assim, buscamos um mundo que caminhe em um horizonte sem cegueira ou surdez, pelo caminho entre apetite e ruminação, espreitando a leitura em seus perigos e desvios, a fim de que a navegação (leitura), suporte fortes tormentas imprevisíveis e enigmas mortais.

lara reverbera ao mundo maneiras de pensar as sensações por meio do “desconhecido”, talvez. lara lanceia desassossego, pois, põe a escuridão em poesia e canta um novo caminho. Não é a objetividade da ação que se julga aqui, e sim, o conhecer o íntimo dos abismos e caminhos desconhecidos. lara transforma, assim, a singularidade em pluralidade e dispersão e põe-se a cantar melodias novas, caos e tempestade.

LEITURAS, TRAVESSIAS E SENTIDOS

O tempo se dissolve a passos rápidos em um movimento de renovação e esquecimento. O andar por entre a escuridão, em meio ao caos, nos revela o “desconhecido”, anda andarilho, por entre as teias, sem caminho e contaminação, anda por entre o novo “sem medo da pouca luz no caminho”, acenda em seu íntimo o fio em busca dos prismas dos sentidos, não mais uma direção! Abre seus olhos, as lentes em cada passo, olhe por visões múltiplas, e no interior abraça os sons que emanam no horizonte, e ecoam em ti, reflita o ouvir o outro, acolha-o. E entre tato perscrute caminhos em uma teia de sensações, negue o tangível e debruce no inteligível, entre espírito e carne, entre amor e recusa.

Os fios da trama dissolvem o caminho e nos fazem perscrutar a escuridão, ouvem-se as vozes ecoarem ao longe, vozes silenciadas, inauditas, talvez. Sobretudo, o caminhar transmuta a cada passo dado, “mais nenhum caminho! “Apenas abismo e silêncio!”” – Assim você quis! Sua vontade deixou o caminho! Agora anda, andarilho! Tenha o olhar frio e claro! Perdido estará, se acreditar no período” (NIETZSCHE, 2012, p. 29). Anda andarilho em um estado de aceitação e desejo, diga sim à embriaguez e às possibilidades.

Ao mundo da leitura dançamos em ritmo feroz da *devoração antropofágica* (COSTA, 2008), ecos canibais de um ler por apetite e seleção. A ti devora o mundo e o mundo a ti devora. Põe no mundo o novo em uma magia salutar a alma (*magia tupiniquim*), uma magia da *devoração* (COSTA, 2008) com tons seletivos, uma magia que transfigura o corpo do leitor a cada passo desse caminhar rumo ao *corpo vivo*, transmutado da leitura, onde as transfigurações e metamorfoses sigam em barulho seguinte por entre vozes que só querem ecoar, sem prenúncios de certezas, sem arrogância, sem rumo, livre das gaiolas que as apreendem.

Assim, veja o mundo, e pelo mundo saboreie as sensações em um paladar singular, devore e ame, pois a *devoração* é “nunca pedir! Nada de Lamúrias! Simplesmente pegar, sempre pegar” (NIETZSCHE, 2012, p. 25), e nesse pegar sempre duplo, dizer: sim e/ou não, ingestão seletiva. À luz da razão branca, leitosa, a realidade nos retira do estado de embriaguez, e nos apresenta as horas, e a realidade interpretada,

aqui jaz a imaginação, a liberdade e a criação, deveis então fazer do mundo, ou nosso mundo, um lugar de descolamentos e renovação.

O tempo nos apresenta turbilhões de vozes que ecoam pela realidade administrada, quebrando assim a relação espiritual com o livro. “A convivência entre poeta e leitor, só no silêncio da leitura a sós. A sós os dois. Isto é, livro e leitor. Este não quer saber de terceiro, não quer que interpretem, [...]” (QUINTANA, 2012, p. 150), o leitor ama em silêncio, acolhe e ruma. O leitor não segue fixando o sentido, e sim, pluraliza e o retorce em castidade, obscuridade e dispersão. O silêncio o envolve no “desconhecido”, talvez cantem e dançam um poema, mas “o verdadeiro amador de poemas ama em silêncio...” (QUINTANA, 2012, p. 150).

O silêncio provoca sensações, entorpece. São os movimentos do silêncio que nos tiram o desassossego e nos leva ao mundo em lugares que não se pode habitar, o silêncio é aqui não como ausência de movimento, mas como o giro em torno de si, entre confusão e luta, uma luta que se trava no íntimo, no movimento de ruminação, assim, “ruminar é preciso”, é preciso ruminar, (e para a arte da ruminação é preciso ter) “bons dentes e bom estômago – Eis que lhe desejo” (NIETZSCHE, 2012, p. 45).

O leitor devora e recusa em desejo latente entre acolhimento e evacuação, entre saciedade e vazio. O “Erudito” que lê em demasia, doentio está pela produção e acúmulo, pois a criança brinca entre as rodas, os giros as levam sem rumo, não há caminho, não há apropriação, a criança lê e esquece, “[...] agora sim, creio que está são: Pois sadio é quem esquece” (NIETZSCHE, 2012, p.19).

A linguagem é viva, e sua vivacidade requer da leitura uma vivência múltipla, desvios e travessias. A leitura enquanto travessia “perde seu destino porque não tem meta, não é finalidade. É a duração da continuidade” (SKLIAR, 2004, p.26). E o leitor atravessa a trajetória rumo à viagem que se apresenta em uma infância que “atravessa. Passa entre suas travessuras. E assim, ela (criança) entra na pausa sem saber que está na pausa” (SKLIAR, 2004, p.27). A criança é inocente e lê pelo gosto da viagem... E foge das leituras que não alçam voos. A criança então julga leitura em fruição e desejo, assim caminha “os primeiros passos não são os primeiros passos, pois ela já caminhou várias vezes, passando através de sonhos e trevas” (SKLIAR, 2004,

p.27). Caminhou por direções não funcionais e habitou inocência e leveza da leitura, abrigo dos livros pela fruição.

A criança lê em poesia, pois “o poeta viaja. Atravessa. Passa. De uma palavra a outra. De uma palavra à voz. Do corpo à escrita. Da escrita à palavra, à voz e ao corpo de quem lê” (SKLIAR, 2004, p.27). E o poeta entorpece a alma e poesia perdura e passa como o bater das asas de uma borboleta, é um movimento rápido e intenso que criar travessias que “nunca mais saberemos seus limites” (SKLIAR, 2004, p.27). O poeta (leitor) caminha ao encontro da duração. “A travessia é uma duração” (SKLIAR, 2004, p.27). E o poeta (leitor) encontre-se no entre-lugar, na duração da travessia.

O sol põe ao longe, entretanto é possível sentir o calor que emana dos raios, um calor que abraça o corpo com um tom familiar. Ao redor, olhe o mundo que o cerca, e aspire nele um sentimento de estranhamento, como se o sol posasse no mar pela primeira vez, feche os olhos, e imagine as janelas que se abrem ao vento e esqueça. Ao “ler como um entardecer: luz fraca, a sós, porque já não importa as maneiras de pensar, mas todos os contornos: o perfil de uma terra estranha e nossa, a infância na largura de suas águas, o passeio ao longo das margens de uma história alheia, a ponto de ser nossa” (SKLIAR, 2004, p.58).

O sol repousava no mar, a escuridão trazia consigo um novo luar, lua nova, talvez? Transfigurações talvez? Há algo de novo, um sentimento de renovação se revela pelo desconhecido. Assim, leia “como não ter lido antes” (SKLIAR, 2004, p.62), leia por uma sensação de renovação que invade o corpo e transmuta. São os tremores novos caminhos para habitar que se constroem “de parágrafo em parágrafo, aquilo que parecia alheio começa a existir em mim, como se fosse possível habitar um corpo que não é meu, um corpo diferente do meu, uma voz incógnita” (SKLIAR, 2004, p.62).

Uma voz que busca espaço entre lutas e modificações. Voz contraditória, sem face ou destino, uma voz que canta a beleza da natureza das coisas. A voz que emana uma paixão, que entorpece os sentidos e nos faz mudar de destinos, verdades e certezas. A voz da leitura que nos retira do mundo e propõe a viagem que pressupõe descolamentos. Desta forma, a leitura engendra “o corpo em tempo que não vivemos para tentar vivê-lo” (SKLIAR, 2004, p.63).

O mundo caminha em passos lentos, direções imprevisíveis, temperatura, sons, almas, vozes transfiguradas pelo desconhecido, um mundo encoberto de sensações, digressões, horizontes a se desenhar, em um devir contínuo de renovação. É possível, ouvir os passos, as direções, as certezas, entretanto, qual caminho nos levará ao por vir? A cada passo as transfigurações mudam o tempo, em outro, o tempo muda a rota, todavia, não há linha reta ou caminho, apenas segue, “[...] pelo infinito, pela chuva que nunca deixará de recolher-se, pelo tempo inventado em outro tempo, pelo um que é sempre outro...” (SKLIAR, 2004, p.60). Segue rumo às melodias saudosas, da aurora doce do amanhecer, da chuva da tarde, do horário em que o café abrevia a viagem à leitura.

O convite a viajar segue o tempo, mas não há nada para ser mensurado, capturado e/ou apreendido. O convite por vir viaja à frete do tempo e da realidade. E direciona a leitura para além do “deter o tempo que nos atribui este mundo e impedir que a máquina utilitária do universo siga seu caminho de massacres” (SKLIAR, 2004, p.63). O tempo o vilão dos sentidos, das brevidades, das certezas, dos desentendimentos... “do turbilhão, que é um gesto que não reconhece nem seu passado nem seu porvir” (SKLIAR, 2004, p.66). O turbilhão, o movimento de travessia que ora angustia ora desvela um caminho possível, uma verdade momentânea.

As tempestades são os movimentos dos ventos e a beleza da chuva, as tardes de descanso, a beleza da aurora, os movimentos das águas, das transfigurações. Em meio ao mundo das transfigurações, “os olhos veem o quê? Não, não veem, são vistos. São vistos sem pressa, sem ostentação, porém sem respiro” (SKLIAR, 2004, p.59). Os olhos são as janelas da alma da leitura que se abre ao horizonte, e olhar a alma aspira memórias, sensações, lembranças e imaginação. E os olhos...

Não dizem a você com se deve ver, mas sopram no seu ouvido o que querem que você veja. Seria melhor não fazê-lo? Não indicar, não sugerir, não insinuar o que ver? Não, não vale a pena ensinar. Esse ensinar enquanto ato de indicação, como um signo que aponta para algum lugar. Talvez, ensinar o modo pelo qual você eleja ser visto por outros outros. (SKLIAR, 2004, p.59)

O olhar vislumbra um por vir da leitura entre “desertos, penhascos, edifícios em ruínas, oceanos que não vão nem voltam, labirintos encruzilhadas, lugares próximos que, ao fechar do livro, tornam-se

alheios, inalcançáveis” (SKLIAR, 2004, p.60). O olhar avista lugares, outros abismos, outras pessoas, outros desejos e ao olhar o outro vislumbra transfiguração dos estados da alma, uma mudança que ocorre no íntimo... E o olhar muda ao passo da imaginação, uma viagem que apresenta transfigurações das verdades, da realidade, do livro, do leitor. Uma viagem que apresenta múltiplos olhares e múltiplos sons.

O olhar lança ao mundo, real ou da imaginação, verdades que habitam aos íntimos das pessoas, uma voz inaudita e confusa. E ao olhar o livro a leitura perpassa as vozes racionais que viajam ao fluxo imaginativo da leitura, vozes que se retorcem no leitor, e diz “[...] por tudo aquilo que não terá nome, mas poderá, algum dia, dizer-se com sua própria voz, na sua vez, em seu ritmo” (SKLIAR, 2004, p.60). Ritmo que dita o movimento da leitura e do leitor e o coloca a dançar uma nova música e entre ritos de acolhimento e transformação.

O mundo por vir da leitura desperta: viajantes, andarilhos, homens de passo lentos e ruminação constante, homens que seguem longe do arquétipo da razão fria e funcional, entretanto, o leitor moderno, o que vive na inércia do mundo real, precisa “decidir entre o livro e o mundo? Seria necessário deixar o livro para estar no mundo? Seria necessário abandonar qualquer pretensão de um mundo para manter-se no livro?” (SKLIAR, 2004, p.60). Seria necessário abrir mão da sua razão? Da sua cultura? Status? Arrogância? Das suas certezas? Verdades? O mundo por vir abre horizontes imaginativos, livres da opressão utilitarista, livre da razão que cega o leitor por vozes que não sabe acolher em ruminação... O leitor por vir precisa “cruzar um mundo desconhecido, um tempo desconhecido, gestos desconhecidos” (SKLIAR, 2004, p.62).

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 tons fantásticos, um amor assim desconhecido, que brota de uma entrega e se faz pela súbita descoberta de liberdade, um amor latente a um livro sem traços, sem nome, sem tema ou autor. Um livro que aspira libertação em seu

íntimo. O leitor anseia o *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 ao *por vir*.

O leitor *por vir* “espera os livros. Na espera do livro, o buscava como (perdão por assim dizê-lo) um animal que tem fome” (SKLIAR, 2014, p. 53-54), no baquete anseia aventuras, romances, um encontro com imaginativo que a leitura emana, deseja sensações, metamorfoses, embriaguez. O livro apresenta-se como gesto, um convite! O leitor *por vir* “se abre, é aberto, o aberto, como seu livro está aberto, abre-se como uma ferida está aberta, abre e abre-se, abre-se totalmente sobre o que transborda do todo, e abre” (SKLIAR, 2014, p. 53-54) abre-se e acolhe o leitor pela leitura.

No tempo em que as palavras flutuam em margens vazantes e o espírito quer dançar ritmos interpretativos. Assim, a leitura apresenta forças “dançantes, estranhos turbilhões que não arrasam: dançam” (SKLIAR, 2014, p.59). Nessa dança os sentidos recobrem o salão e se põem a bailar, ritmos de transfigurações, em meio ao *ir* e *vir* dos *korpus* a dançar aspira e transpira renovação.

À meia noite os sinos batem quebrando o silêncio, e as horas insistem em regressar à realidade. O silêncio enreda o leitor em amabilidade, e o faz seguir um barulho seguinte rumo ao labirinto do mundo *por vir*, e caminha, onde os sentidos são transgressores das objetividades, das verdades absolutas, dos caminhos frios e infrutíferos. O mundo *por vir* aspira andarilhos, ande andarilho para além do mundo, e pelo mundo, entre ensejos espirituais. Diga sim às verdades e às mentiras pelo caminho. Andarilho *por vir* caminha entre lentidão e ruminação, afinal? Qual sentido se pretende habitar se não for pela dispersão? Desejo move o passo seguinte e faz desenhar horizonte em multiplicidade.

A incerteza, deslocamentos, desvios são caminhos sempre possíveis ao leitor *por vir*, este que caminha subvertendo as margens interpretativas, a fim de renovação e metamorfoses dos signos. Andarilho, jovem de barriga jovial, criança inocente, Dionísio. Andarilho, seu corpo de areia, de muitas faces, plural e desviante; homem linguagem, andarilho *por vir*. (NIETZSCHE, 2001)

“Leitor moderno” ande perdido pela inércia do mundo prático e funcional, tateará assim, cego, cego por sua cultura, cego por suas

verdades, cego por sua arrogância e falsa erudição. Nesse mundo objetivo e taxinômico ser cego é está fadado a ler o mundo em seu limite. “Leitor moderno” abandone sua falsa erudição e ande perdido em um mundo *por vir* entre piruetas, transfigurações, (des) formas, assim livre andarás das suas certezas, da sua razão totalizante, livre das suas dicotomias, das formas enquadradas e imutáveis, e abraça a escuridão em busca do desconhecido.

Meu bom homem, por onde andaste? Que bagagens carregas pelo caminho? Que sentidos trazes? Ou perdido estás? Nobre confrade, de que terras vens? De que água há de beber? Quais histórias subjazem no seu rosto cansado? Com quais adversários lutaste? Grandes feras? Ou monstros interiores? Meu bom homem, deite, pois, mais jornada terás amanhã. Descanse a alma que essas cicatrizes logo desaparecerão. Serás um novo homem se aprender a esquecer, uma vez que, perdido sempre estarás enquanto regressares ao *labirinto da leitura* (SKLIAR, 2014).

Em solidão caminhou lentamente, seu olhar se perdia em meio as cores, e sol que o aquecia, o levou em todas as direções com um acolhimento leve, põe-se a caminhar na estrada rumo ao desconhecido da leitura...

O som das águas era abafado pelo barulho do motor, o barco seguia viagem, e o andarilho outro caminho, o convite emanava do livro com uma experiência a ser vivida e pertencida em outro lugar, as horas transcorriam jocosas. O corpo era envolvido lentamente por desejo embriagado, era levado a habitar um sorriso doce pela leitura, seus sentidos eram metamorfoseados, transfigurados, lançados à dispersão e multiplicidade. O barco seguia e as tramas e dramas continuavam a se misturar com o verde da mata e o azul do céu, os sons pareciam se abrandar ao ritmo da leitura, o olhar que lançava pintava aos quadros que se retorciam ao redor. O mundo não era o real, o inteligível, o palpável, era um mundo só pertencido à leitura. Ande!

O CANTO POR VIR

Nossa tentativa se pautou em ensinar a leitura em suas múltiplas ressonâncias, todavia, nosso pensar não desejou formular um arquétipo de leitor ideal, e nem mesmo traçar metas frias e objetivas acerca do tema leitura, pelo contrário, ensinou transfiguração,

dispersão, multiplicidade. A fim de alçar voos interpretativos leves e inocentes rumo às melodias inauditas, talvez.

À leitura pertenceu descolamentos, não mais ideias pré-concebidas, ou sentidos pré-prontos. O leitor aqui foi convidado a transbordar suas margens sensoriais, com intuito de adentrar no mundo desconhecido da leitura, entre contaminação e experiências plurais. Para se desapropriar dos conceitos e verdades fixas e irredutíveis, e lançar-se ao sonoro canto das sereias. Desta forma, buscou-se as sensações submersas no contato com a leitura, dando a ler, em embriaguez e metamorfose.

Caminhar, sim! Andarilho. Passos lentos e ruminação. Zaratustra, talvez? Afinal qual caminho alcançou? Quais vitórias celebrou? O fim se aproxima e as respostas habitam em ti leitor, pois nossas tentativas não objetivaram instaurar verdades absolutas ou criar guias para o ensino de leitura, pois a leitura *por vir* caminha rumo ao passo seguinte, sempre em processo de renovação e esquecimento, subvertendo assim qualquer ideia de leitura dogmática, colonial presente na sociedade atual, propondo assim, uma leitura em movimento contínuo onde os sentidos são desconstruídos e construídos na incerteza, onde o canto entoado melodias inauditas em um narrar imprevisível, o leitor assim, submerso em seu estado de solidão valora o papel salutar que a leitura desenvolve no limiar da vida espiritual, uma leitura ao encontro do prazer por entre as memórias do leitor.

O movimento das águas revela o *por vir*, um barulho seguinte, o mesmo rio, o mesmo lugar, porém outras vozes, outras experiências, águas novas para se banhar, um novo caminho e lugar para experimentar e viver. A leitura é esse estado de renovação infinita que produz no leitor sensações e transfigurações...

Entretanto, é válido ressaltar que este texto não pretendeu instaurar verdades ou juízos morais em torno do tema da leitura, nem dizer que este é “o caminho”, não! não queremos ser profetas, pois quem crê se prende novamente, e sim buscou pensar no *por vir* da leitura pelas dimensões poético-filosóficas, com o recorte das sensações e metamorfoses, sentidos corpóreos, canibais, ditos e não ditos, silêncios e ruminação da leitura, desta forma, ensejamos que o gesto da leitura gere renovações dos sentidos (sentidos educacionais e da vida cotidiana), onde nosso espírito possa ser preenchido por uma

experiência salutar, destarte, a alma deseja habitar uma experiência salutar, em busca do “tempo perdido”, em que as leituras excitam o desejo e a fruição “rumo ao desconhecido”.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed. São Paulo: Editora WMG Martins Fontes, 2013.

_____. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COSTA, Gilcilene Dias da. No quarto com Proust; Nietzsche, Deleuze Notas sobre o desaparecimento do leitor na literatura. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira. GALINDO, Dolores. (orgs). **Criações Transversais com Gilles Deleuze**: Artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Gilcilene Dias. **Trilogia antropofágica** [a educação como devoração]. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 190f.

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2 ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução de Adail Sobral, Salvador: EDUFBA, 2004.

QUINTANA, Mario. **A vaca e o hipogrifo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

O LUGAR DA IDENTIDADE NA SALA DE AULA: BEYONCÉ, RACISMO, ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernando Silvério de Lima¹
Ícaro Guilherme Guerra²
Gisane de Oliveira Almeida Costa³

*"Eu tive meus altos e baixos
Mas sempre encontro a força interior para me reerguer
Me serviram limões, mas eu fiz limonada"
(Beyoncé - Freedom)*

'YOU KNOW YOU THAT BITCH WHEN YOU CAUSE ALL THIS CONVERSATION': INTRODUÇÃO

Os quatro (4) termos aparentemente isolados, apresentados no subtítulo deste capítulo, se reúnem no objetivo de contextualizar nossas discussões ao longo das seções que compõem este texto. Em 2016, a cantora norte-americana (1) Beyoncé virou manchete internacional ao lançar seu sexto álbum de estúdio intitulado *Lemonade* com canções que faziam referência à sua identidade negra e às questões raciais latentes nos Estados Unidos. Inspirados numa recepção controversa por parte do público, o programa de comédia *Saturday Night Live (SNL)* apresentou um esquete intitulado *The day Beyoncé turned black* (o dia em que Beyoncé se tornou negra) sob a forma de um trailer que retrata, de maneira apocalíptica, a parcela branca da sociedade americana reagindo ao álbum de maneira exagerada ao perceber as referências que a cantora traz na canção *Formation* e que exaltam sua identidade. O vídeo ironiza protestos reais que ocorreram no país, tendo em vista não apenas o lançamento

¹ Professor Adjunto de Língua Inglesa e Linguística Aplicada do Departamento de Letras (DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Coordenador do subprojeto PIBID-UFOP Inglês. limafsl@hotmail.com

² Licenciando em Letras Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista CAPES do subprojeto PIBID Inglês. icaro.guerra@aluno.ufop.edu.br

³ Professora da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Supervisora do subprojeto PIBID Inglês. gisanealmeida@gmail.com

do álbum, mas as performances da cantora durante o *Super Bowl*, evento nacional da liga de futebol americano.

Em 2019, trinta anos depois do surgimento da Lei de nº 7.716⁴ de 1989 sobre crimes de (2) racismo e discriminação (raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional), a sociedade brasileira está distante de superar as polêmicas sobre preconceito, tendo em vista dados recentes que apontam como a desigualdade de condições de vida e oportunidades continuam latentes (cf. MENDONÇA, 2019). Tomando o processo educativo pautado pela *interculturalidade* (BRASIL, 2017), ou seja, não apenas reconhecendo, mas respeitando as diferenças, observa-se que questões marcantes na sociedade como racismo e discriminação precisam ser debatidos cada vez mais em sala de aula e encontramos aqui uma temática possível para o (3) ensino de inglês, nosso campo de atuação, proposto em parceria entre escola e universidade a partir do projeto PIBID, centrado na (4) formação de professores.

A partir dessa rápida contextualização que conecta os quatro termos, o objetivo deste capítulo é apresentar os resultados desenvolvidos dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no subprojeto Língua Inglesa. Este será um texto escrito em três vozes, sendo elas a do coordenador do projeto, a de um futuro professor e bolsista, bem como a professora supervisora na escola pública. A primeira seção que segue este preâmbulo apresenta algumas reflexões sobre linguagem, identidade e ensino de línguas. Esses são alguns conceitos norteadores para entendermos as próximas seções que trarão uma contextualização da proposta interventiva em sala de aula para discutir racismo e identidade racial a partir da música *Formation* da cantora Beyoncé e do vídeo comentado ao início desse texto. Posteriormente, o texto toma a forma narrativa do futuro professor, de forma a trazer uma perspectiva bastante próxima da experiência de trabalhar questões tão sensíveis em uma aula de língua inglesa, analisando a dinâmica da interação professor-aluno. Somado a isso, temos a perspectiva da professora supervisora que além do suporte, esteve presente durante toda a proposta observando como o futuro professor concretizava as atividades que planejou. Por fim,

⁴ A lei foi assinada em cinco de janeiro de 1989. Ficou conhecida como Lei Caó, em homenagem ao ex-deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira.

retomamos nossa voz coletiva para oferecermos algumas ponderações acerca do que aprendemos com essa experiência em sala de aula, no anseio de que mais pesquisas focalizem essas parcerias entre escola e universidade.

'I GRIND TIL' I OWN IT': IDENTIDADE, SALA DE AULA E ENSINO DE INGLÊS

Em seu trabalho clássico nas ciências sociais, Hall (2006) analisa o conceito de identidade situado no movimento histórico das sociedades humanas para compreender, de maneira contextualizada, o que se entende como identidade na pós-modernidade. Para este autor, existiram pelo menos cinco grandes avanços nas ciências humanas que nos ajudam a compreender este conceito. As tradições do pensamento marxista do século XIX, o estudo freudiano do inconsciente no século XX, a revolução do estruturalismo saussuriano, as noções focaultianas de poder e os estudos feministas da década de sessenta ilustram cronologicamente essas mudanças citadas anteriormente na obra de Hall (2006). Elas mostram uma evolução no pensamento do sujeito acerca de um conceito mais fixo de identidade e mais centrado na individualidade, para algo situado historicamente, amparado nas relações sociais, nas relações de poder e na fluidez da maneira com que o sujeito se representa e é representado pelos outros.

Tais discussões fortalecem o desafio de pensar o conceito de identidade em diálogo com o momento vivido pela sociedade atual que configura as diferentes formas de ser e de viver no mundo. Para Hall (2006), um dos principais traços é a fragmentação da identidade, não mais como algo único e fixo, mas na perspectiva de algo variado. Ao mesmo tempo, isso indica que enquanto um caráter múltiplo, a identidade também se revela como algo contraditório por conta da mobilidade que ela se constrói nas diferentes relações dos sujeitos com o mundo e com as outras pessoas. De maneira geral, a identidade é mais complexa do que um simples rótulo que ao mesmo tempo em que define algo, limita suas condições de ser dentro desse rótulo. Em síntese, a identidade não apenas se forma, mas se transforma de maneira contínua tendo em vista não apenas como uma pessoa se apresenta, mas também pela maneira como as outras pessoas a

representam. Retomando a ideia de contradição, é importante considerarmos que, de acordo com Hall (2006) as identidades se empurram para diferentes direções, resultando no que o autor chama de deslocamento (uma mudança de centro) e dependendo dos diferentes sistemas de significações e representação cultural, várias são as possibilidades que o sujeito tem de se identificar.

Enquanto uma ciência de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressivo (PENNYCOOK, 2006), a Linguística Aplicada (LA) estabelece o diálogo com as ciências humanas para compreender o conceito de identidade, assim como apresentado por Stuart Hall. O seu diferencial, no entanto, enquanto ciência autônoma, é o de tomar a linguagem em seu uso pelo sujeito (o falante), de forma a compreender como ser e estar na vida social se constrói pela linguagem, ou seja, os problemas e as inquietações que surgem dessa relação entre linguagem e identidade.

Em LA, a questão da identidade tem sido tratada também em relação ao desenvolvimento profissional, mais uma das facetas da identidade humana. Pesquisas com foco no processo de formação de professores de línguas (CELANI, 2006, LIMA, 2017, 2019a, 2019b; LIMA; MAPA; JESUS, 2019) e seus processos identitários (BOHN, 2005; SOL; NEVES, 2012). Para linguistas aplicados, essa relação vai além da relação que o sujeito desenvolve com sua primeira língua (língua materna), atentando assim para os traços distintos da identidade dos sujeitos que aprendem outras línguas e como isso atravessa seu próprio processo de aprendizagem como aluno e até mesmo como futuro professor (cf. BOHN, 2005). De acordo com Norton (2013), a compreensão contemporânea de identidade como algo mais maleável, unifica e conecta o sujeito com sua realidade social e não trata a identidade como algo descontextualizado. Nessa perspectiva, os teóricos atuais têm desafiado e questionado...

a visão de que os aprendizes possam ser definidos em termos binários como *motivados* ou *desmotivados*, *introvertidos* e *extrovertidos*, *inibidos* ou *desinibidos*, sem considerar que tais fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações desiguais de poder, mudando através do tempo e do espaço, e possivelmente coexistindo em formas contraditórias em um único indivíduo. (NORTON, 2013, p.02, ênfases nossas).

Para ilustrar essa reflexão, podemos pensar o aluno brasileiro que busca aprender inglês na escola pública. A identidade desse aluno não

se constitui apenas como aluno, mas como filho, irmão e cidadão. Esse aluno vem para a sala de aula e ao interagir revela diferentes traços identitários acerca do que entende e como compreende as coisas. Ela ou ele aprende inglês no formato típico de escola pública: geralmente duas aulas semanais de cinquenta minutos, em turmas numerosas. Além disso, pode ter suas próprias expectativas e opiniões sobre a necessidade ou até mesmo a possibilidade de aprender essa língua naquele contexto. Sua identidade, no entanto, não se esgota no perfil de estudante, mas de sujeito que faz parte de um grupo social e que busca pertencimento.

Por mais complexo que isso já se revela, não podemos desconsiderar que esse sujeito não está sozinho em sala, portanto, todos os seus colegas se revelam pelos mesmos traços de subjetividade. Soma-se a isso a identidade do professor ou professora de inglês, que tentará lidar com as condições adversas aqui brevemente citadas para oportunizar a aprendizagem da nova língua. E como pesquisas em LA tem mostrado (CELANI, 2006; LIMA, 2017; LIMA; MAPA; JESUS, 2019), as condições disponíveis tem afetado um ensino de qualidade, apesar dos esforços de professores e alunos. Retomando Norton (2013), os critérios binários falham no momento de representar um aluno, pois não dão conta de apreender a dinâmica da vida e da aprendizagem humana: mesmo em condições adversas é possível aprender, e até nas melhores condições é possível que a aprendizagem encontre seus entraves. Tais questões não se limitam apenas, por exemplo, aos traços individuais do aluno (se está motivado e cognitivamente preparado) e é por isso que autores como Norton (2013) e Pennycook (2006) ressaltam a importância de considerar as relações de poder que atravessam o acesso que os aprendizes tem à língua alvo e a comunidade que fala essa língua, questões de proficiência da nova língua (cf. KNAPP, 2017; MORENO, 2017, para estatísticas sobre o desempenho brasileiro), dentre outros.

Em resposta a esse desafio, Norton (2013) pontua dois aspectos centrais. Primeiro, é necessário considerar que as identidades se relacionam às práticas institucionais. A escola, por exemplo, padroniza e compartilha suas formas de ensino e estabelece atividades em que os alunos constroem suas identidades tendo em vista a maneira como o ensino se organiza, ou como explica Bohn (2005, p.103) na relação com as “vozes das instituições”. Vale lembrar que todas essas práticas

são norteadas a partir de documentos nacionais como a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017). Tanto no formato tradicional de transmissão de conhecimento, a conhecida *educação bancária* na visão freiriana, quanto nos formatos interacionistas que concebem o aluno com sujeito ativo, participativo e consciente de sua posição como sujeito (FREIRE, 2001), essas práticas institucionais atravessam a identidade dos nossos alunos. Sob este aspecto, vale ponderar se a aula de inglês oferecida aos alunos se revela como algo mais bancário ou mais interativo. Esses diferentes formatos trazem diferentes implicações para a vida dos alunos, e conseqüentemente a identidade que eles constroem no mundo contemporâneo que exige o conhecimento dessa língua internacional, um cenário onde apenas 5% da população total do Brasil pode ser considerada fluente em inglês (KNAPP, 2017; MORENO, 2017).

Outro aspecto importante a ser considerado na relação entre língua e identidade é o conceito de *investimento*, proposto por Norton (2013). Para essa autora, o termo surgiu entre as lacunas dos estudos de motivação que tratavam desse fenômeno como algo estritamente psicológico e ligado à individualidade do alunos. A respeito desse conceito a autora explica que...

Ele sinaliza a relação socialmente e historicamente construída dos aprendizes em relação à língua alvo e o frequente desejo ambivalente de aprender e praticá-la. Se os aprendizes 'investem' na língua alvo eles fazem isso com a compreensão de que vão adquirir uma gama mais ampla de recursos simbólicos (língua, educação, amizade) e recursos materiais (bens capitais, propriedades, dinheiro), que por sua vez aumentarão o valor do capital cultural e do poder deles. (NORTON, 2013, p. 6).

A ideia de *investimento*, influenciada pelos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu foi proposta como um complemento da noção de motivação, uma vez que apenas essa última não se revelava como fator exclusivo para o sucesso de aprendizagem. Em situações em que a aprendizagem encontrava seus limites, a autora sugeriu que considerássemos as relações de poder que atravessam as identidades dos alunos que estavam tentando aprender. Portanto, o *investimento* considera o papel do comprometimento do sujeito para aprender (relações afetivas com colegas, professores e a própria língua) e é sob este aspecto que as identidades merecem atenção. Ambientes de aprendizagem que tomam o aluno apenas como receptor de conteúdo

não favorecem seu pensamento crítico e sua posição como sujeito, pelo contrário, desfavorecem suas chances de investir no próprio processo de aprender. Em cenários ainda mais hostis, racistas e homofóbicos, por exemplo, a possibilidade de construir novos conhecimentos é atravessada pela impossibilidade de respeito e tolerância às diferenças, de tentar situar-se entre identidades que atacam outras identidades. Em contextos dessa natureza, antes de *aprender* o aluno precisa *aprender a se proteger*.

O que se deseja é o contrário de um cenário polarizado em que o diálogo não acontece. Considerando que as identidades são variadas, o que se espera é que tantos os ambientes quanto as instituições respeitem as diferenças. Neste cenário controverso, pensar o papel de discutir as identidades em sala de aula pode vir a ser algo igualmente controverso. No entanto, vale lembrar que importantes documentos nacionais respaldam a necessidade de promover a formação humana do aluno em sala de aula em todas as disciplinas. Observe o que diz a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

[U]ma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o *reconhecimento das (e o respeito às) diferenças*, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p.242).

No processo de aprender e ensinar uma nova língua, nossos alunos estão em contato constante com a diversidade, enriquecido pela diferença entre culturas que deve gerar novos conhecimentos e não propagar formas de exclusão e de desrespeito. O que observamos a partir dessas reflexões é a necessidade de conceber a aula de inglês (e o ensino de línguas) como espaço, evento e momento de construir novos conhecimentos mediados por diferentes formas de uso da linguagem, abrindo espaço para que os diferentes alunos possam participar, questionar e criar novas compreensões sobre si e sobre os outros. Tendo essa tarefa em mente, apresentaremos nas próximas seções alguns relatos de experiência no contexto de um projeto de iniciação à docência em língua inglesa abordando questões como identidade e racismo.

‘NOW LET’S GET IN FORMATION’: CRIANDO AULAS PARA O PIBID INGLÊS

Cada bolsista do subprojeto PIBID Inglês recebe orientações e participa de oficinas didáticas que auxiliam no trabalho de pensar e elaborar intervenções para a sala de aula. A proposta, no entanto, se volta ao trabalho criativo do professor em um exercício que se inicia a partir de suas leituras e seu contato com os alunos de escola pública. A partir dessa relação, cada futuro professor ou pibidiano estabelece para si um planejamento de atividades que gostaria de realizar na aula de inglês, articulando o ensino de línguas e a formação humana do sujeito. O plano a seguir retrata uma proposta didática para um nono ano do ensino fundamental dois.

Quadro 1. Plano de intervenção (*Formation*)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-UFOP Subprojeto: Inglês Coordenação: Prof. Dr. Fernando Lima	
Plano de Aula - Intervenção Didática	
Turma: Nono ano A (36 alunos). Professor Pibidiano: Ícaro Guerra Professora Supervisora: Gisane Oliveira	
Título da Aula: <i>When did you turn black?</i> Tema: Música, identidade e questões étnico-raciais.	
Duração: 100 min	
Objetivos: Problematizar questões sobre preconceito, discriminação, racismo, e identidade étnico-racial a partir do vídeo “ <i>The day Beyoncé Turned Black</i> ”. Trata-se de uma esquete de comédia do programa norte-americano <i>Saturday Night Live</i> referente ao lançamento do álbum <i>Lemonade</i> da cantora Beyoncé sob o formato de uma sátira de um trailer de filme de suspense.	
Descrição procedimental	
<i>Introdução</i>	Os alunos ouvirão a música <i>Formation</i> , da cantora Beyoncé. Eles contarão com o auxílio da letra da música para acompanhar em uma versão impressa. A letra será analisada e discutida junto ao grupo, tendo em vista seu conteúdo, referências culturais e discurso. (10 minutos)

<p><i>Atividade Principal</i></p>	<p>Os conceitos de paródia, ironia e do movimento <i>Black Lives Matter</i>⁵ serão apresentados para que os alunos discutam o que conhecem sobre o assunto e como eles se fazem presentes na proposta do vídeo. Os alunos assistirão ao vídeo <i>The day Beyoncé turned black</i>, do programa <i>Saturday Night Live</i>. O vídeo é uma paródia de um trailer de filme de terror que satiriza as reações exageradas de parte da sociedade americana após a apresentação de Beyoncé na final do <i>Super Bowl</i> de 2016.</p> <p>Após isso, trabalharemos a questão expressiva e linguística do vídeo, como a reação de alguns personagens e daremos início a um debate sobre a identidade do negro na sociedade e questões raciais na sociedade contemporânea. Após isso, vamos propor uma atividade com questões de análise para um debate sobre o vídeo. (40 minutos)</p>
<p><i>Atividade Principal</i></p>	<p>Retomada do assunto da aula anterior, atentando para conexões que o aluno realiza sobre a temática após a primeira aula: histórias pessoais, exemplos do cotidiano, da mídia, dentre outros. (10 minutos)</p>
<p><i>Conclusão</i></p>	<p>Os alunos irão confeccionar cartazes sobre a identidade racial e sobre o combate ao preconceito e discriminação após as discussões em sala. Os cartazes serão expostos em um mural para a comunidade escolar (40 minutos).</p>

Ainda que no projeto PIBID a elaboração e planejamento de aulas possibilita um importante mapa norteador da prática pedagógica dos futuros professores, a dinâmica da concretização dessas ideias precisa ser contemplada e, portanto, na próxima sessão, o futuro professor analisará sua proposta em sala de aula.

THE DAY BEYONCÉ TURNED BLACK: RELATOS DO PROFESSOR PIBIDIANO

Desde que ingressei na universidade e conheci o campo da pesquisa científica, me interessei pelas questões de identidade na

⁵ Traduzido em português como *Vidas Negras Importam*, trata-se de um movimento ativista em prol da luta dos direitos da comunidade negra, popularizada na cultura americana a partir de protestos contra desigualdade social, racismo e críticas ao sistema judicial norte-americano.

educação e possui um projeto de pesquisa voltado para essa área. Minha motivação para essas aulas veio dos pensamentos sobre os alunos da turma para a qual iria aplicar a intervenção. Quando me surgiu a inspiração de trabalhar algo relacionado à cantora Beyoncé, automaticamente me vieram os pensamentos do empoderamento dela em relação às pessoas negras e às mulheres. Por coincidência, quando estava em um simpósio, tomei conhecimento de um texto sobre a música *Formation*. Nele, as autoras conseguiram trabalhar em uma turma de universitários o conceito de empoderamento feminino com a música *Formation* e o vídeo do SNL. Como eu já conhecia o vídeo, pensei em trabalhá-lo em uma vertente diferente, focando as questões de identidade étnico-racial com os meus alunos e sobre discriminação e racismo.

Por ser uma turma bastante heterogênea, pensei que essa temática seria bem recebida pelos alunos por ter observado eles desde o início do ano e saber como eles reagem a esse tipo de coisa, nesse caso, os discursos de ódio. Portanto, imaginei que essa proposta seria acolhida e favoreceria o engajamento da turma. A princípio pensei que poderiam ficar encabulados com a temática, mas acredito que duas questões favoreceram a liberdade para se expressar: a primeira é a música de uma cantora pop que faz parte do cotidiano deles; a segunda é o vídeo que contém um tipo de comédia que faz muito sucesso: o uso do humor com o exagero e a ironia. O humor estabelece um ambiente mais favorável e confortável para a aula de inglês.

O tema do racismo, apesar de incomodar, como também acontece com outros temas, (homofobia, saúde mental, machismo, *bullying*) continuava em bastante evidência, especialmente por ser o mês de novembro, período em que as escolas normalmente organizam eventos a respeito do dia da consciência negra. O grande desafio para quem vai ser professor é saber abordar um tema tão delicado e complexo desses, mas com objetivos claros de que esse é um problema que precisa ser discutido, as atividades foram se organizando de maneira mais clara.

Inicialmente, conversei com o coordenador do projeto sobre a ideia e ele pediu que eu a desenvolvesse e mostrasse meu esboço de plano de aula (Quadro 1). A partir disso, comecei a rabiscar ideias e pensar em formas de trabalhar essas questões com o nono ano. Ao longo desse processo, encaminhei três versões diferentes do plano de

aula para o coordenador até que chegássemos no resultado final. Foram várias sessões de perguntas e respostas sobre dúvidas de como trabalhar esse assunto da melhor forma na sala de aula e entre trocas de e-mails e orientações as atividades foram se concretizando. Perguntei sobre jeitos de lidar com as questões étnico-raciais na sala de aula, sobre como organizar os debates e como articular essas propostas com a aula de inglês. Por fim, os materiais finais elaborados resultaram em uma atividade com a letra da música, outra com questões de debate sobre o vídeo paródia, uma apresentação de slides com imagens e referências da música para mediar toda a discussão, o vídeo e os materiais de papelaria para realizarem a atividade prática dos cartazes.

Então, chegou o dia de realizar a aula que tanto planejei. De imediato, ela teve um atraso de vinte minutos, uma vez que o projetor da sala do nono ano não estava funcionando. Tivemos que mudar eles de sala de última hora, porém, apesar do primeiro imprevisto, consegui realizar a atividade. Fiz uma breve introdução sobre o assunto a ser tratado. Depois disso, entreguei as folhas da letra da música para eles e escutamos juntos algumas vezes. Após isso, perguntei o que já sabiam sobre a letra. Até então só responderam que haviam gostado e que não tinham percebido nada de diferente no clipe da música, pois já o conheciam.

Em seguida, introduzi o outro vídeo que iria mostrar e pedi que prestassem bastante atenção na composição dele, assim, mostrei a apresentação que a cantora fez no *Super Bowl*. Fiz a mesma pergunta e um aluno comentou ter percebido que a cantora só estava acompanhada de dançarinas negras no palco. Prossegui com a apresentação, mostrando a foto de personalidades negras: Barack Obama, Willow Smith e Machado de Assis, perguntando se eles conheciam essas pessoas e o que sabiam sobre a vida delas. Dentre as três imagens, os alunos discutiram por mais tempo sobre Machado de Assis, resgatando debates naquele ano sobre a identidade étnico-racial do autor brasileiro. Após isso, ressalté um verso em específico da música de Beyoncé: *“I like my negro nose with Jackson Five nostrils”*. Expliquei o contexto desse trecho, as referências ao cantor Michael Jackson e percebi que, apesar de saberem quem era o cantor, pouco sabiam das questões raciais presentes em sua vida e carreira: seu início no grupo Jackson Five, o vitiligo e as cirurgias plásticas, dentre outros exemplos.

Depois, comentamos sobre a apresentação de *Formation* no *Super Bowl* e eu mostrei a eles as reações de algumas pessoas que se sentiram incomodadas. Mostrei fotos da apresentação, manchetes de jornais internacionais falando dos protestos anti-Beyoncé e fotos dos cartazes que foram feitos nessas manifestações. Discutimos sobre as reações da mídia, em especial os memes e as piadas que viralizaram na internet sobre essa parcela da sociedade que criticou a performance no evento da liga de futebol americano. Em seguida, eles assistiram ao vídeo *The day Beyoncé turned black* (SATURDAY NIGHT LIVE, 20016) pela primeira vez.

No começo, eles ficaram meio confusos com a ideia do vídeo, mesmo sabendo o que era uma paródia. Acredito que focaram muito no conceito e características do trailer de suspense que se esqueceram de levar em conta a noção de paródia, sátira. Retomamos a noção de paródia e assistimos novamente. Desta vez, várias gargalhadas puderam ser ouvidas pela sala, pois aos poucos foram percebendo como o discurso de humor estava construído. Posteriormente, dei início ao debate. Retomei a questão do título do vídeo, perguntando se sabiam o significado de “*to turn*”. Um aluno respondeu que sim e deu a sua tradução literal (virar, no sentido de fazer uma conversão). Assenti com a cabeça, mas expliquei que o significado desse verbo, no contexto do vídeo, era outro, que era o fato das pessoas se darem conta de algo (virar, no sentido de tornar-se). Nesse caso, o fato de se darem conta, de descobrirem que a Beyoncé é negra e celebra sua origem e sua identidade, conforme os versos da música em questão. Em seguida, discutimos as questões para analisar a letra e seu contexto de referência.

Na aula seguinte, mostrei novamente o vídeo e retomei o que havíamos discutido e iniciei a atividade prática. Mostrei para eles duas questões para reflexão e debate: “*when did you ‘turn’ black?*” e “*how can you turn into an ally?*”. Na primeira questão (quando você “se tornou” negro?), discutimos sobre racismo e preconceito e vários alunos negros compartilharam histórias pessoais ilustrando momentos em que se perceberam vivenciando o racismo. A segunda questão (como tornar-se um aliado?) considerou o exercício de pensar em alternativas para combater o preconceito em práticas cotidianas que nem sempre são reconhecidas como racistas (tomando os exemplos da questão anterior como norteador do debate).

Após as trocas de experiência, enfatizei que cada aluno deveria elaborar uma resposta aos questionamentos anteriores sob a forma de uma expressão artística, e que poderiam escolher qual questão responder. Por fim, depois de explicar toda a proposta, enquanto os alunos começaram a produzir seus cartazes, exibi outros slides com imagens de pessoas negras que foram fotografadas em ensaios, campanhas publicitárias em favor da população negra, fotos de artistas negros e fotos de cartazes em protestos contra o racismo e a discriminação para que pudessem se inspirar enquanto faziam a atividade.

Com isso, entreguei uma folha de papel para cada um, bem como lápis de cor, canetinhas, pincéis e outros materiais, enquanto conversava com os alunos que iniciavam as produções artísticas. Durante esse processo, vários alunos me surpreenderam com esboços já pensados desde o início da aula, como desenhos, trechos de músicas e poesias que eles conectaram com o que estávamos trabalhando. Me surpreendi com uma aluna, que me pediu para traduzir um texto para ela colocar em sua arte. No texto estava escrito:

“Me vi como pessoa negra quando precisei falar sobre cotas. Me vi como pessoa negra quando me chamaram de “cabelo duro”. Triste como eu fui a última pessoa a descobrir a minha cor, e pelos brancos, ainda...”.

(Texto produzido em sala por uma das alunas do nono ano)

Aquilo me impactou de tal forma que tudo que eu queria era ver o resultado final. Enquanto isso acontecia, eu olhava os esboços das atividades e as respostas na folha de atividades da aula anterior sobre o vídeo paródia. Enquanto o clipe da música era reproduzido ao fundo, eu percebia a expressão no rosto deles de admiração, tanto na parte musical do vídeo quanto na parte de estética, coreografia etc. Começaram a surgir ilustrações de referências, gírias da letra da música, como *“hot sauce in my bag swag”*. Uma vez terminados, os trabalhos estavam prontos para uma exposição nas paredes da escola e os alunos socializaram algumas de suas ideias durante a aula.

Em relação à minha formação como futuro professor, essa proposta foi essencial para que eu (re)afirmasse o meu desejo de ser professor de inglês. Quero contribuir com a maneira como meus alunos interagem com diferentes textos e olham para a própria história de vida, quero que eles saibam onde estão como sujeitos no mundo e que possam vivenciar

novos conhecimentos a partir da língua inglesa. A vida em sociedade coloca desafios que atravessam a identidade desses alunos e como essas questões mais controversas também afetam como meus alunos olham para si mesmos, pensei em uma proposta pedagógica que considerasse a perspectiva dos alunos e das alunas

A participação deles me agradou como professor, mas não posso deixar de lado que apesar do envolvimento e da produção dos cartazes, a indisciplina de alguns alunos atrapalhou um pouco proposta, pois afetou a questão do tempo e prejudicou alguns momentos da aula. Apesar de tudo, minhas expectativas foram atendidas e percebi que as ideias que pensei foram bem aceitas e a turma participou de uma forma que em geral me deixou satisfeito. Poder estar ali observando o investimento (NORTON, 2013) dos alunos fez toda a diferença. Tive alunos que me perguntaram o tempo todo se o que eles estavam fazendo estava certo, alunos que escreveram textos e me mostraram para dizer se podiam dizer o que queriam dizer. A aula de inglês se organizou pelo senso de possibilidade: sim, em inglês e sim, eles podiam. Muitos estavam ao mesmo tempo interessados na temática e interessados em produzir aqueles cartazes em inglês. A identidade tinha seu espaço na aula e estava sendo contemplada nas atividades dos alunos. Como futuro professor, vejo que o papel deles para essa aula dar certo foi fundamental. Eu não teria alcançado meus objetivos se não tivesse lido o que eles escreveram ou visto os desenhos/pinturas que fizeram. Eles que fizeram essa aula acontecer, não eu.

WE SLAY (OKAY): RELATOS DA PROFESSORA SUPERVISORA

A proposta de que os alunos do PIBID trabalhassem a questão da identidade e do racismo na aula de inglês foi pertinente e extremamente relevante, pois ao mesmo tempo em que os alunos aprendiam esse novo idioma, eles discutiram temas da vida cotidiana e alguns relataram experiências pessoais de racismo com colegas que não tinham essa mesma vivência. É um tipo de ação pedagógica que visa o diálogo e o respeito ao aspecto subjetivo do aluno, de sua individualidade como parte daquele contexto. As reflexões sobre os preconceitos estão cada vez mais presentes na sociedade brasileira e conseqüentemente no ambiente escolar, dessa forma, esse é um tema que precisa ser trabalhado em todas as disciplinas. No caso do inglês,

a proposta ficou muito interessante por articular o diálogo com questões raciais presentes em outras países e pelos textos e materiais trabalhados na língua alvo.

Conhecendo meus alunos, o engajamento deles com as atividades do pibidiano a partir dessa temática foi muito interessante. A proposta foi desenvolvida com uma turma do nono ano (alunos entre 14 e 15 anos) e que formam um perfil único: ora não se envolvem com as propostas desenvolvidas em sala, ora acreditam já saber de tudo o que será proposto nas aulas. Eles concretizam a ideia de que trabalhar com adolescentes é uma constante surpresa, mas na aula planejada pelo professor em formação, a atividade proposta conseguiu o engajamento de quase toda a turma. Os cartazes finais retrataram desde histórias pessoais até poemas e isso foi motivado pelas discussões que o professor pibidiano promoveu. Durante a aula, chamei a coordenadora da escola para ver a discussão que os alunos fizeram com o professor Ícaro e como os adolescentes se mostraram interessados.

O trabalho de questões sociais enquanto se ensina inglês é imprescindível, pois como temos a linguagem como aspecto central, todas as temáticas são possíveis. São importantes e essenciais, já que por meio delas é possível analisar os diferentes discursos presentes em nossa sociedade e essas diferentes vozes que nos atravessam (BOHN, 2005). Essas questões devem ser trabalhadas não apenas nas aulas de inglês mas, em diferentes Componentes Curriculares. A participação dos pibidianos nas minhas aulas trouxe mudanças inclusive como olho para a minha própria aula. Por meio da inserção dos bolsistas na rotina escolar foi possível elevar a qualidade das abordagens metodológicas, não apenas dos futuros professores, mas dos profissionais que como eu, estão em sala há mais tempo, mas que sempre tem algo novo a aprender.

WE GON' SLAY (OKAY): REVERBERANDO AS DIFERENTES VOZES E IDENTIDADES

As experiências reportadas ao longo do capítulo mostram uma série de contribuições ao ensino de inglês que podem ser pensadas em diferentes perspectivas, mas que de maneira geral ressaltam o papel importante de parcerias entre escolas e universidades. Ao pensarmos o ensino de línguas não apenas como estudo do idioma em si, mas como forma de interação com o outro, com outras culturas e outros

conhecimentos, os relatos mostraram que mesmo os temas mais sensíveis atingem a os alunos e engajam a participação tendo em vista o *investimento* (NORTON, 2013) para aprender, que vai muito além apenas de estar motivado. A temática gerou interesse e foi promovido em língua inglesa e por meio dela. É necessário ter em mente que o desenvolvimento linguístico do aluno no novo idioma é uma possibilidade a ser alcançada, ainda que as condições de trabalho estejam aquém daquelas necessárias.

O PIBID⁶ se diferencia de outros projetos de formação pelas parcerias que promove entre a tríade: coordenador, futuro professor e professor supervisor. As ideias não contemplam apenas o estudo científico e o preparo para a docência, elas abrem espaço para o trabalho criativo do professor em formação e o diálogo com professores já atuantes que ensinam e aprendem também. A construção do conhecimento extrapola a tríade. No contexto escolar, os alunos têm a possibilidade de participar de outras aulas e outras atividades que se voltam à aprendizagem de inglês. Experiências dessa natureza já na formação inicial fortalecem a construção de uma identidade do professor de línguas que se pauta não apenas pelo ensino do idioma, mas na formação humana do aluno, uma forma de mudança social (FREIRE, 2001). Precisamos de mais experiências que fomentem alternativas que busquem fazer a diferença pelo ensino de inglês na escola pública.

Do ponto de vista dos estudos de identidade e língua, a proposta se revelou importante por favorecer o diálogo e a construção de sentidos sobre as identidades em sala de aula: tanto as identidades negras e suas experiências com o racismo, quanto as identidades dos aliados, que apesar de não vivenciarem a mesma experiência diretamente, têm papel importante em combater a discriminação. De maneira geral, a identidade nunca sai da sala de aula, pois os sujeitos não deixam elas em casa antes de ir para a escola. Todavia, nem todos os espaços educacionais possibilitam momentos ou oportunidades

⁶ Os autores gostariam de agradecer aos bolsistas do subprojeto PIBID Inglês da UFOP em 2019: Tátima Mapa, Cristina Batista, Cristina Aparecida e Higor Lucas. Agradecimentos adicionais aos alunos que participaram das atividades, à direção e equipe pedagógica da escola que sediou o projeto e à Professora Doutora Vanderlice Sol pela contribuição ao PIBID Inglês.

para que elas sejam contempladas como parte da prática pedagógica. Dito de outra forma, a identidade encontra seu lugar na sala de aula e as questões mais polêmicas e sensíveis também. Professores iniciantes, já experientes ou formadores de professores, independente dessas nomenclaturas, todos de alguma forma temos sempre algo novo a aprender. Aprender não apenas uma nova língua que nos conecta as pessoas, mas aprender também a sermos pessoas melhores!

REFERÊNCIAS

- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – A construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.
- BRASIL. Língua Inglesa. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Componente Língua Inglesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras. Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão** (p. 25-43). Pelotas: Educat, 2006.
- FREIRE, P. A educação e o processo de mudança social. In: FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- HALL, S. A identidade em questão. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006, p.07-22.
- HALL, S. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006, p.23-46.
- KNAPP, E. Brasil segue estagnado em ranking de proficiência na língua inglesa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 de nov. de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933646-brasil-segue-estagnado-em-ranking-de-proficiencia-na-lingua-inglesa.shtml> > Acesso em: 27 de dez, de 2019.
- LIMA, F.S. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês**. 2017. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F.S. "Aprender inglês nunca foi meu interesse: passado, presente e futuro de um aluno de Letras escrevendo a própria história. In: OLIVEIRA, A.L.; SCHÜTZ, J.A.; AMARAL, M.A.F; LIMA, M.C. (Orgs.). **Vozes da Educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019a. p.181-195.

LIMA, F.S. Percorrendo o caminho das pedras: grupos focais na pesquisa de formação de professores de línguas. In: SCHÜTZ, J.A.; DERING, R.O. (Orgs.). **Entremeios Educacionais: perspectivas teórico-metodológicas na/da formação do sujeito**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019b. p.259-278.

LIMA, F.S.; MAPA, T.A.P.; JESUS, C.A. PIBID em cena: relatos de professores em formação no ensino de inglês a partir de resenhas de filmes. In: SANTOS, F.A.; SCHÜTZ, J.A. (Orgs.). **Educação Escolar: Diálogos e Aplicações**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p.145-162.

MENDONÇA, H. Abismo social separa negros e brancos no Brasil desde o parto. **El País Brasil**. São Paulo, 19 de nov. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/19/politica/1574195977_206027.html>. Acesso em: 27 de dez, de 2019.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista Aplicado. Em: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.13 - 44.

MORENO, A.C. Estagnado há cinco anos, Brasil segue com proficiência baixa em inglês e atrás de todos os BRICS. **G1 Educação**, Rio de Janeiro, 08 de nov. de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/estagnado-ha-cinco-anos-brasil-segue-com-proficiencia-baixa-em-ingles-e-atras-de-todos-os-brics.ghtml>> Acesso em: 27 de dez, de 2019.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 67 - 84.

SATURDAY NIGHT LIVE. **The Day Beyoncé Turned Black**. 2016. (03m24s). Season 41. NBC/Universal, 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/ociMBfkDG1w>>. Acesso em: 27 de dez. 2019.

SÓL, V.S.A; NEVES, M. S. Representações de professores de inglês da escola pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar. **Gláuks**, v. 12, p. 205-226, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE NATAL

Heriberto Silva Nunes Bezerra¹

INTRODUÇÃO

Incentivar os alunos à aprendizagem de conceitos da Matemática em sala de aula tem sido um dos grandes desafios dos professores, seja nas escolas da rede pública ou privada. Há segundo Curtis (2017), uma falsa ideia de que essa disciplina é complicada e que somente poucos alunos são capazes de compreendê-la e resolver problemas matemáticos.

Por este motivo, os educadores têm buscado (re) pensarem suas práticas pedagógicas, a fim de incentivar e/ou despertar o interesse dos seus alunos em apreender os saberes dessa ciência. Como alternativas recorrentes podemos citar: o uso de jogos matemáticos, oficinas interdisciplinares, seminários temáticos, entre outros, os quais tendem a “quebrar” a rotina de sala aula, possibilitando uma aprendizagem do conhecimento de forma divertida, coletiva e interativa.

Outrossim, a contextualização histórica é uma grande colaboradora nesse processo de aprendizagem de conteúdos matemáticos, a qual busca promover, nos estudantes, uma aprendizagem significativa. A respeito disso, Miguel e Miorim (2011) asseguram que o conhecimento histórico da Matemática desperta o interesse do aluno pelo conteúdo matemático, o qual está sendo ensinado, atribuindo à história um poder quase mágico, assim modificando a atitude do estudante em relação a essa ciência.

¹ Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN e licenciado em Matemática também pelo IFRN. Email: heribertobezerra@rn.sesi.org.br

Durante o primeiro semestre de 2018 desenvolvemos em uma escola da rede pública da cidade de Natal – Rio Grande do Norte, especificamente em duas turmas de 6º e 9º ano, atividades interdisciplinares entre as disciplinas de Matemática e História, utilizando-se da contextualização histórica como elemento essencial à introdução de novos conhecimentos matemáticos.

Essa proposta interdisciplinar partiu de uma análise da problemática enfrentada pelos estudantes dos anos supracitados, os quais apresentavam grandes dificuldades em compreender e aplicar os saberes matemáticos trabalhados em sala de aula, tais como: geometria plana, funções do primeiro grau e frações. Além disso, muitos relatavam que não reconheciam a importância da disciplina em suas vidas.

Destarte, esse estudo tem como objetivo geral, refletir sobre a importância da contextualização histórica na aprendizagem de conceitos da Matemática no Ensino Fundamental II, além de relatar experiências na docência em uma escola pública na cidade de Natal, na qual utilizamos de atividades interdisciplinares entre as disciplinas de Matemática e História com o intuito de colaborar na aprendizagem dos educandos

Neste sentido, a fim de alcançar os nossos objetivos de pesquisa, analisamos essa prática pedagógica à luz do pensamento de teóricos tais quais: Curtis (2016), Gonçalves e Pires (2014), D’Ambrósio (2012), Miguel e Morim (2011) e Freire (2005; 1996), além disso, matutamos sobre os principais apontamentos referente a temática presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (1998).

Além dessa revisão bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, utilizamos da pesquisa ação, a qual segundo Minayo (2014) é um tipo de investigação social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação voltada à resolução de problemas comunitários e sociais. Nessa modalidade, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, acreditamos que essa investigação contribuirá não somente com os atuais educadores, mas também com os futuros professores, promovendo uma reflexão acerca da essencialidade de

desenvolver práticas interdisciplinares que trabalhem o contexto histórico nas aulas de Matemática.

Tendo como prováveis consequências, aos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento, um novo olhar sobre a Matemática e a possibilidade de associar os conceitos apreendidos em sala de aula com suas atividades do cotidiano e com as demais disciplinas, desenvolvendo assim, uma aprendizagem significativa.

Logo, este artigo científico está estruturado em quatro (4) partes: a primeira é essa breve introdução, contendo a problemática, os objetivos, a metodologia e a justificativa da pesquisa. Posteriormente, discutimos a contextualização histórica como prática essencial à aprendizagem de conceitos da Matemática no Ensino Fundamental II. Na terceira parte, narramos algumas experiências na docência em uma escola pública em Natal, na qual utilizamos de práticas interdisciplinares. Por fim, expressamos as nossas considerações finais.

O CONTEXTO HISTÓRICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA À APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O Ensino Fundamental II é uma etapa educacional em que os estudantes são desafiados social e intelectualmente. Esse por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, lógico-racional, da criatividade, os quais são essenciais à construção do conhecimento, sendo avaliados via testes e provas semestrais. Já aquele, diz respeito ao processo de socialização, de interação com os demais alunos, professores e colaboradores da escola, tendo como provável objetivo, inserir o indivíduo ao meio social, fomentando a formação ética-cidadã.

Desse modo, o professor deve pensar práticas pedagógicas que colaborem a interiorização dos conceitos da Matemática. Tendo em vista que, segundo Freire (1996), o educador deve desenvolver práticas que possibilitem aos educandos construir o seu próprio conhecimento, além de refletir sobre elas, pois é com a atitude reflexiva de hoje, que aprimoramos as práticas de amanhã.

Um exemplo de prática pedagógica que contribui para essa formação do aluno e promove a compreensão do saber sistemático é

a contextualização histórica da Matemática. Sobre a qual (MIGUEL; MORIM, 2011, p. 52) afirmam que:

[...] a importância da história no processo de ensino-aprendizagem da Matemática é indubitável, por considerar que isso possibilitaria a desmistificação da Matemática como disciplina complexa, além do mais é um estímulo à não alienação do seu ensino. [...] A forma lógica e emplumada através da qual o conteúdo matemático é normalmente exposto ao aluno, não reflete o modo como esse conhecimento foi historicamente produzido.

Assim, compreendemos que antes de introduzirmos um novo conceito matemático em sala de aula, devemos realizar uma contextualização histórica sobre esse conteúdo o qual será trabalhado, permitindo aos educandos conhecerem suas aplicações, suas origens e principalmente relacionar a importância dessa aprendizagem com seu cotidiano.

Esses pensamentos de Miguel e Morim (2011) vão ao encontro de reflexões de Curtis (2016) referente ao processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos em sala de aula. Curtis (2016) salienta que muitos estudantes não conhecem as razões de aprenderem determinados conteúdos matemáticos. De modo que, ao não identificarem as relações dos conceitos ensinados com sua realidade, passam a sentirem-se desmotivados.

De modo semelhante a Miguel e Morin (2011), D'ambrósio (2012) acredita ser importante que, antes de iniciar a explanação sobre um conceito matemático, o educador introduza um breve relato histórico acerca do objeto de estudo. Pois, é primordial que o educador mostre ao estudante que aquele conceito não foi desenvolvido ao acaso, porém há uma história por trás de sua origem, houve uma problemática social a qual se fez necessária sua aplicação no passado e que atualmente, se tornou fundamental em nossas atividades sociais e profissionais.

D'ambrósio (2012) complementa que, era comum nas civilizações antigas (gregas, egípcias e romanas) o uso da trigonometria e da Matemática básica na resolução de problemas e na construção de monumentos. Os antigos povos necessitavam do saber matemático em suas atividades do cotidiano, assim essa ciência foi se aprimorando.

Logo, pensamos que essa contextualização histórica em sala de aula, promove inúmeros benefícios aos educandos, tais como:

desmistificar o pensamento de que a Matemática é complicada e/ou desnecessária; colaborar para uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de História e Matemática; proporcionar um novo olhar sobre essa ciência, identificando suas aplicações no cotidiano; e finalmente motivar os alunos ao prazer em aprender Matemática e conseqüentemente melhorar seus desempenhos em atividades e avaliações.

Outrossim, notamos que a interdisciplinaridade é constantemente desenvolvida durante essa atividade de contextualização histórica. De modo que se torna fluente pensar práticas pedagógicas que envolvam não somente assuntos da Matemática com a História, como também a Geografia, Sociologia e Filosofia. Essa interdisciplinaridade, segundo Gonçalves e Pires (2014), é pensada de modo a promover a interação entre as diversas ciências. Os autores complementam que:

[...] A interdisciplinaridade é observada como a interação necessária entre as diversas disciplinas no processo de organização e desenvolvimento curricular, a partir de uma análise crítica da realidade e da percepção do papel que o educador tem nesta realidade. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. (GONÇALVES; PIRES, 2014, p. 244).

Assim, analisa-se que princípios norteadores à formação integral dos estudantes, tais como: a interdisciplinaridade e a intrínseca articulação entre teoria-prática podem ser trabalhadas por meio da contextualização histórica. Esses princípios supracitados, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), objetivam contribuir para o desenvolvimento de atividades que contemplem os aspectos culturais, sociais, profissionais, científicos e tecnológicos.

Além disso, têm-se a curiosidade e a criatividade, como aspectos cognitivos essenciais para que os estudantes nessa etapa educacional possam dar saltos de qualidade no pensamento. Logo, ao expor relatos históricos sobre o conteúdo matemático que será ensinado, o professor permite que o aluno viaje no tempo por meio de sua imaginação, de modo que formule suas hipóteses, imagine situações históricas e note a presença da Matemática em suas vidas.

A respeito do incentivo à curiosidade, Freire (1996, p. 88) assegura que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Assim, compreendemos que esses momentos de excitação à curiosidade e criatividade são valiosos na apreensão do conhecimento matemático. Numa relação de ensino bidirecional, em que ambos aprendem por meio do compartilhamento de saberes. Como esclarece Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2005, p. 79).

Além dessas percepções apresentadas, observamos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matemática no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) indicações sobre o desenvolvimento de atividades que trabalhem com a abordagem da historicidade de conceitos da Matemática. Os PCN defendem que:

O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo. (BRASIL, 1998, p. 19).

Além do mais, os PCN (BRASIL, 1998) esclarecem que o conhecimento matemático é fruto de um processo de que fazem parte o contexto histórico, a imaginação, a criticidade, a criação de hipóteses e teses, além dos erros e acertos.

A partir da análise dessas citações teóricas, entendemos que essa prática pedagógica deve ser frequentemente realizada em sala de aula, pois como educadores matemáticos não estamos passando conhecimento aos alunos, na realidade estamos colaborando para a formação de indivíduos críticos, questionadores, curiosos e criativos, que utilizarão dessa aprendizagem da Matemática em sala de aula,

para suas atividades do dia a dia e até mesmo (re) construírem suas realidades.

Destarte, infere-se que o contexto histórico é apresentado como uma estratégia pedagógica que contribui no ensino e aprendizagem de conceitos da Matemática no Ensino Fundamental II, permitindo que os alunos apreendam os saberes inerentes dessa ciência e exercitem a criticidade, a criatividade e a curiosidade.

A seguir, relataremos uma experiência na docência em uma escola da rede pública na cidade de Natal, durante o primeiro semestre de 2018, na qual utilizamos a contextualização histórica como prática pedagógica, a fim de promover um novo olhar dos educandos sobre essa ciência, melhorando conseqüentemente seus resultados em testes e avaliações, e desenvolvendo a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Matemática e História.

EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE NATAL

Durante o primeiro semestre de 2018, fomos em uma escola estadual na cidade de Natal a fim de realizarmos uma entrevista com professores da área da Matemática, pois em nossa primeira disciplina de mestrado fomos desafiados a desenvolver um artigo científico voltado para práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Logo, pensamos em realizar uma pesquisa voltada para as concepções de professores de escolas públicas sobre práticas pedagógicas.

Como mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN - procuramos uma escola que fosse localizada em um dos bairros mais humildes e populares da região, pois queríamos observar essa realidade e as dificuldades enfrentadas pelos educadores.

Neste sentido, optamos por uma escola da zona oeste de Natal, a qual está localizada no bairro do Planalto, um dos bairros periféricos e violentos da capital potiguar, que desenvolve atividades educacionais para crianças e adolescentes voltadas ao ensino fundamental I e II. Em nossa primeira visita a instituição, percebemos que apesar de simples, ela oferecia boa estrutura física para os estudantes e colaboradores, tais como: bebedouros funcionando, banheiros limpos e conservados,

biblioteca organizada e com bom acervo de literatura disponível, as salas de aulas todas possuíam ventiladores, quadro branco e carteiras em bons estados, apenas com alguns rabiscos feitos pelos próprios alunos.

Todavia, em nossa segunda visita a escola ouvimos dos estudantes que não gostavam de Matemática, que não compreendiam seus conceitos, muito menos sua utilidade na vida profissional e social. Outros afirmavam que somente os alunos denominados “nerds” conseguiam obter bons resultados nas atividades e avaliações da disciplina.

Diante dessas queixas, conversamos com os dois professores de Matemática da escola, os quais alegaram que os alunos apresentam um bloqueio para com a disciplina, o que vem acarretando notas baixas nas avaliações, conversas paralelas durante as explicações e conseqüentemente reclamações sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Diante dessa problemática que emergiu, imediatamente repensamos nossos objetivos iniciais e como educadores de Matemática e História refletimos sobre o que poderíamos desenvolver na escola com o intuito de ajudar a solucionar essa questão. Pois, durante nossa formação como licenciados aprendemos que o professor tem como principal missão colaborar no processo de construção social e educacional dos alunos e promover através de suas práticas pedagógicas a interiorização do conhecimento.

Na semana seguinte, dialogamos com a supervisão pedagógica, direção e professores da instituição sobre a problemática e em seguida apresentamos uma estratégia pedagógica com o intuito de desenvolver no contraturno oficinas interdisciplinares de Matemática e História, as quais trabalhariam a contextualização histórica dos conteúdos matemáticos ensinados em sala de aula, além de reforçar a aprendizagem desses conceitos.

A ideia foi prontamente abraçada pela instituição e na mesma semana foi disponibilizada uma sala de aula para realizarmos as oficinas. As quais seriam ofertadas aos estudantes do 6º e 9º ano, tendo em vista que estes, segundo os próprios professores, expressavam maiores dificuldades no que tange a compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos. Assim, ficou determinado o

público alvo das oficinas interdisciplinares de contextualização histórica e reforço matemático.

Vale salientar, que em diálogo com a supervisão pedagógica ficou estabelecido que os encontros ocorreriam as quartas-feiras, sendo das 13h até as 14h com os alunos do 6º ano, e das 14h até as 15h com a turma do 9º ano. Essa divisão fez-se necessária pois, os conteúdos trabalhados em sala de aula eram diferentes, ou seja, a grade curricular não era semelhante. Logo, identificamos que as turmas necessitavam de um olhar e uma metodologia diferente, pois os estudantes do 9º ano tinham mais experiências, de certo modo, tinham uma base matemática maior do que as crianças do 6º ano.

Em nosso primeiro encontro ficamos surpresos com a quantidade de jovens e crianças presentes nas oficinas, não tivemos nenhuma ausência de alunos. Estes demonstravam por meio de seus olhares a curiosidade e o interesse em descobrir o que iríamos desenvolver naquele momento.

Em conversa com o professor de Matemática fomos informados que os alunos apresentavam maior dificuldade em geometria plana, não conseguiam resolver problemas matemáticos e identificar as propriedades das formas geométricas. Diante disso, organizamos um ambiente interativo e lúdico com sólidos geométricos e tangrams, a fim de que os alunos pudessem manipular os objetos e brincando aprendessem as propriedades e conceitos da geometria.

Inicialmente, o professor de História solicitou que os alunos fizessem um grande círculo e relatou que a geometria plana foi essencial nas grandes construções históricas, tais como: as pirâmides do Egito, o coliseu romano, o Partenon Grego e os incríveis monumentos erguidos pelos povos maias e astecas. Por meio de fotos apresentadas via slides, os alunos pareciam encantados com as novas informações, era como se aquele conteúdo matemático começasse a fazer sentido em suas vidas.

Em seguida, desafiamos os educandos a citarem exemplos de construções atuais, as quais eles enxergavam a presença da geometria. Prontamente, empolgadas as crianças responderam “os estádios de futebol”, “os grandes prédios de nossa cidade”, etc. Foi um momento gratificante perceber que nossos alunos estavam apreendendo o conhecimento matemático e relacionando-o com suas vidas.

Na quarta-feira seguinte, retornamos à escola e imediatamente fomos informados pela direção escolar que os estudantes estavam apaixonados pela oficina, que durante toda a semana só falavam dos fatos ocorrido no primeiro encontro. Diante do exposto, ficamos maravilhados pela aceitação e pela vontade dos alunos em participar e aprender, ou seja, em construir seus conhecimentos.

A aula interdisciplinar inicialmente ocorreu por meio de slides, os quais apresentamos as propriedades inerentes das formas geométricas, tais como: quadrado, triângulo, círculo, retângulo e trapézio. Durante as explicações, relembávamos as aplicações desses conceitos nas civilizações antigas e na atualidade.

Pós-explanação, as crianças realizaram atividades lúdicas manuseando os sólidos geométricos, com o objetivo de melhor compreender os conceitos de arestas, vértices, faces e as propriedades das formas geométricas. Como educadores sabemos que é essencial que os alunos tenham esses saberes geométricos interiorizados, para que possam ser corretamente aplicados nas situações do cotidiano.

A esse respeito Nascimento (1998, p. 40) esclarece que:

[...] estudo da geometria é essencial para o estudante compreender a realidade na qual está inserido, para interpretá-la e para se comunicar a respeito dela. A familiarização com as figuras geométricas e o desenvolvimento de habilidades ligadas à percepção espacial são essenciais em várias situações escolares (entre as quais, a leitura e a escrita) no dia-a-dia das pessoas, no exercício das mais variadas profissões.

Assim, compreendemos que esses conhecimentos aprendidos serão futuramente, necessários para a vida profissional do estudante. Por isso é importante que nossos alunos tenham essa base matemática da geometria solidificada.

Além do mais, desenvolvemos desafios utilizando o tangram, um famoso quebra-cabeças geométrico chinês formado por 7 peças, chamadas tans: são 2 triângulos grandes, 2 pequenos, 1 médio, 1 quadrado e 1 paralelogramo. Utilizando todas essas peças sem sobrepô-las, podemos formar várias figuras. Durante os desafios de montagem, os estudantes brincavam e aprendiam matemática, para nós era um momento gratificante, pois observávamos que eles sorriam e se divertiam enquanto assimilavam os conhecimentos matemáticos.

Abaixo apresentamos imagens da atividade desenvolvida com os alunos do 6° e 9° ano.

Figura 1: educador matemático ensinando as propriedades das formas geométricas planas aos alunos do 6° ano.



Fonte: acervo do autor. (2018).

Na imagem 1, temos o professor e matemática trabalhando na oficina com as formas geométricas e suas propriedades. Utilizando para tal, slides, sólidos geométricos e tangrams. A esse respeito, constatamos que os PCN da matemática para o ensino fundamental II (BRASIL, 1998) afirma que o uso de material lúdico no processo de ensino e aprendizagem favorece a apreensão do conhecimento.

Na imagem 2, apresentamos os materiais disponíveis aos alunos durante a oficina, os quais contribuíram para à interiorização do conteúdo matemático.

Figura 2: materiais utilizados na oficina interdisciplinar.



Fonte: acervo do autor. (2018).

É importante destacar que os materiais usados na oficina foram disponibilizados pelo laboratório de Matemática do IFRN – campus Natal Central – sob a autorização do professor Dr. Wharton Martins de Lima, o qual há mais de 20 anos ministra na instituição aulas de Matemática tendo como ferramenta pedagógica o material lúdico.

Na imagem 3, observamos alguns alunos do 9º ano manuseando o material e aprendendo os conceitos da geometria de forma divertida e interativa.

Figura 3: alunos na oficina interagindo com o material lúdico.



Fonte: acervo do autor. (2018).

Ao decorrer da oficina, percebemos que os alunos que possuíam maior facilidade em aprender, ajudavam aos demais, ou seja, havia o compartilhamento do saber. Os estudantes trabalhavam em grupos, o que permitia uma socialização dos indivíduos e a aprendizagem de forma divertida e interativa por meio de desafios utilizando o tangram.

Na imagem 4, captamos um momento que tocou nossos corações, uma das crianças do 6º ano, fez um pequeno resumo da contextualização histórica trabalhada em sala de aula. Ela relembrou as pirâmides do Egito e os triângulos presentes em suas laterais, destacou os edifícios da cidade, os quais possuíam retângulos em suas estruturas, ainda pontuou que em seu bairro possuía uma praça em formato de círculo.

Figura 4: aluno do 6º ano e seu resumo sobre o contexto histórico da geometria.



Fonte: acervo do autor. (2018).

É possível através das imagens perceber que os alunos estavam apreciando a oficina e aprendendo os conceitos matemáticos. Durante as atividades de contextualização histórica, de manuseio aos sólidos geométricos e os desafios com o tangram, a curiosidade e a criatividade eram incentivadas naturalmente. As crianças perguntavam, as respostas obtidas geravam outras dúvidas, as quais

muitas vezes foram respondidas pelos próprios colegas. Em processo que chamamos de aprendizagem compartilhada.

Nas semanas seguintes, continuamos a trabalhar a contextualização histórica nas oficinas, desta vez referente ao conceito de funções de primeiro grau. Semelhante a oficina anterior, realizamos o círculo de debate e discussão histórica, e nas semanas seguintes aplicamos outras atividades interdisciplinares com material lúdico.

Ao final do mês de maio, conversamos com a supervisão pedagógica e com os professores de Matemática e História da instituição, referente ao desempenho dos alunos em sala de aula e nas atividades e avaliações bimestrais. Como devolutiva, recebemos sorrisos e agradecimentos dos mesmos, os quais afirmaram ambas as turmas melhoraram o desempenho nas atividades, a conversa paralela diminuiu significativamente e muitos alunos apresentavam uma evolução cognitiva no que tange ao questionamento em sala de aula e a criatividade em resolver problemas matemáticos.

Os professores mencionaram também, que estavam utilizando dessa estratégia pedagógica em sala de aula, antes de introduzir os conceitos de Matemática, realizavam a contextualização histórica, explicavam a importância do conteúdo ser aprendido e suas aplicações no cotidiano do estudante.

Diante dos comentários feitos pelos professores e pela supervisão pedagógica, concluímos nossa missão, a qual iniciou-se diante de uma problemática identificada na instituição de ensino e que nos sensibilizou como educadores. Acreditamos ter deixado na escola uma semente plantada, não somente nos alunos, mas também nos professores e nos seus colaboradores, e esperamos que essa semente seja frequentemente regada e que gere frutos, os quais serão essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, como também à formação humana e social dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, refletimos sobre a importância da contextualização histórica na aprendizagem de conceitos da Matemática, sendo possível constatar que por meio de prática pedagógica interdisciplinares, os alunos conseguem desenvolver a

curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e (re) conhecer a essencialidade dessa ciência em suas vidas sociais e profissionais.

Ainda, constatamos que essa prática pedagógica permitiu ao professor desenvolver atividades por meio do círculo de debate, da utilização do material lúdico, além da interação com os jogos. Desse modo, os alunos apreenderam não somente os conteúdos inerentes da Matemática, como também da História, aprenderam também princípios da Sociologia como por exemplo, o trabalho coletivo, a ética, além de desenvolver o raciocínio lógico.

Além disso, destacamos que os alunos conseguiram compreender que a Matemática é uma ciência que pode ser apreendida por todos, não somente por uma minoria denominados “nerds”. Finalmente, eles puderam relacionar a presença desses conceitos trabalhados em sala de aula, com suas atividades diárias. Acreditamos que, assim, ocorreu uma aprendizagem significativa, pois os estudantes compreenderam os motivos de se aprender Matemática.

Esperamos que essa pesquisa científica possa contribuir para que atuais e futuros educadores matemáticos reflitam suas práticas pedagógicas e busquem por meio de estratégias interdisciplinares caminhos para que seus alunos interiorizem o conhecimento matemático e assim os utilizem em suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SECAD/CNE, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

CURTIS, W. **How to improve your math grades**. Berkeley (CA): Occam Press, 2014. Disponível em:<goo.gl/zXFM15>. Acesso em: 12/03/2018.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23.ed. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES, H. J. L. e PIRES, C. M. C. **Educação Matemática na Educação Profissional de Nível Médio**: análise sobre possibilidades de abordagens interdisciplinares. São Paulo: Revista Bolema, v.28, n.48, 2014.
- MIGUEL, A.; MORIM, M. Â. **História na Educação Matemática**: propostas e desafios. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- NASCIMENTO, Heitor Guerra do. **Licenciatura em Matemática**: metodologia e didática do ensino de Matemática. Salvador; FTC/EAD, 1998.

SER-SENDO PEDAGÓGICO: O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DA BAHIA

Selenita Novais Silva Sobrinho¹
Celeste Dias Amorim²
Nayara Alves de Sousa³

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a fase em que a criança apresenta um desenvolvimento mais acelerado, o qual é marcado pela rápida associação de saberes próprios dessa idade. Isto está relacionado ao modo como a criança se movimenta, como lida com o seu corpo, em que, gradativamente vai ocorrendo às descobertas de si, o empoderamento da sua noção espaço/temporal decorrente da conscientização da existência do seu corpo influencia no desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação que auxilia significativamente no processo de ensino e aprendizagem (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; SUZUKI et al., 2012).

O movimento é uma necessidade básica que o ser humano tem desde ao nascimento e que é intensamente sentido na infância. Entretanto, é por meio do brincar a melhor opção de atividade para suprir a necessidade de movimento e promover desenvolvimento na infância. Esses movimentos realizados pela criança apresentam signos relacionados à linguagem corporal que influencia diretamente na linguagem verbal, possibilitando-a comunicar e expressar (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; SUZUKI et al., 2012).

O desenvolvimento infantil acontece muito espontaneamente, mas ocorre por influência do meio, ou seja, a depender do ambiente

¹ Graduanda em Educação Física. E-mail: selenitanovais@hotmail.com

² Educadora Física. Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UESC. Docente da Faculdade Pitágoras. E-mail: celamorim@gmail.com.

³ Fisioterapeuta. Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

em que está inserida, das pessoas com as quais convive, mas quando a criança ingressa na instituição escolar o professor é de fundamental importância, haja visto o tempo que a criança passa com ele no seu dia-a-dia. Assim as possibilidades de progresso no desenvolvimento podem aumentar a depender do processo de ensino oferecido na instituição e da intervenção do profissional por meio da sua práxis pedagógica (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; SUZUKI et al., 2012).

Corroborando Gomes e Mello (2010, p. 684) nos mostram quanto o meio se faz sensível ao mundo emocional a partir do modo como o outro nos olha, nos percebe, uma vez que, “afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção”.

Nessa vertente, lança-se o olhar sob o brincar que traz a práxis pedagógica um caminho para se relacionar com a criança, possibilitando por meio deste que ela seja afetada, mas também, como aponta Deleuze (1978) que se crie a partir das vivências e experiência de afeto um regime de variação. Nesse caso, cabe à instituição, por meio do planejamento pedagógico institucional, o entendimento da importância do brincar, do desenvolvimento de atividades lúdicas, de forma que sensibilize o professor para que envolva o afeto na execução de tais ações planejadas, pois contribuirá com a construção da personalidade da criança.

Neste contexto, para dialogar como a práxis pedagógica que utiliza o brincar como ferramenta de ensino aprendizagem, é que inserimos a filosofia galeffiana do ser-sendo, a qual “oferece uma compreensão poemático-pedagógica para o aprendizado. Preconiza a construção cognoscente própria mobilizada pelo esforço do sujeito em suas circunstâncias significativas. Aprender a ser é aprender a pensar como exercício do conhecimento de si mesmo e dos outros, um constante aprender e apreender o mundo” (FERNANDES, 2019, p. 14).

Partindo dessas argumentações, a pesquisa traz como objetivo geral: Analisar a importância do brincar na perspectiva de duas professoras da Educação Infantil, à luz da reflexão filosófica de Dante

Augusto Galeffi, o “SER-SENDO”, que nos influi “poemáticamente”⁴ sobre a nossa compreensão pedagógica para o fazer e aprender-fazer.

A escolha do tema justifica-se pelo fato que o brincar fazer parte das minhas *práxis* educacional, bem como por ser relevante como recurso pedagógico que contribuir na formação da criança e no exercício do educador em ser-sendo, o que torna necessária compreensão e afeto, principalmente nos dias atuais, já que vivemos uma realidade difícil dentro das salas.

A SALA DE AULA E O SER-SEND O APRENDENDO AFETAR E SER AFETADO

Um trabalho com iniciantes da vida escolar dá ao docente a condição de ensinar aprendendo, pois, com o comportamento da criança diante das situações cotidianas, o professor tem a possibilidade de entender como se desenvolve no âmbito cognitivo, como nos alerta Almeida e Cestari (2015, p. 3832) “compreender a individualidade como diferenciação e constituição de subjetividades, ou seja, como modos de ser do sujeito”. Assim, o professor segundo Andrade (2014, p. 18) “tem a oportunidade de trocar experiências com o aluno e conhecer novas realidades, ampliar a sua visão de mundo e ser um novo formador de opiniões”.

Ressaltando que nessa era digital, em que as crianças já nascem em sociedades informatizadas, o professor é desafiado a introduzir e manter a educação de conhecimento da vida e do mundo para que a criança sinta a necessidade de conhecê-lo e transformá-lo, pois de acordo Fernandes (2019, p. 170) processos “que não leva o sujeito a despertar a potência da sua capacidade de pensar de modo próprio e apropriado” não são significativas, não nos conduz a formação humana, que é um princípio primordial da educação, em que para Almeida e Cestari (2015, p. 3830) a formação humana:

[...] nos direcionam para pensar os processos formativos sob duas dimensões do campo educacional: A dimensão constitutiva do *ser*, ou seja, o que tem sido o indivíduo como processo de subjetivação em acordo com as demandas que lhe impõem as formas de socialização determinantes; [...] A dimensão do *dever ser*,

⁴ “A poemática tem como base o autoconhecimento do ser-sendo em sua relação com os outros nas interconexões com suas circunstâncias vitais” (FERNANDES, 2019, p. 14).

entendida aqui como o lugar das intencionalidades e do que há de potencial para afirmar sobre a constituição de outros processos de subjetivação.

É na vivência destas dimensões no dia-a-dia em sala de aula que percebemos que a escola não apenas transmite e constrói conhecimentos, mas, também, reproduz padrões sociais, deturpando valores e como nos aponta Bourdieu (1998) fabricando sujeitos. Neste sentido, Almeida e Cestari (2015, p. 3830, grifo nosso) nos alerta que:

A concepção de formação humana deve perpassar todo o currículo, considerando a faixa etária das crianças e os objetivos educacionais destacados para o momento escolar em que estiverem inseridas. **Formar a criança, além de outras medidas, deve ressaltar o acompanhamento dela em seu processo formativo**, viabilizada por uma avaliação sistematizada e constante da proposta pedagógica e da criança.

O processo de crescimento humano, da aprendizagem, do vivenciar e do fazer-aprender “são mobilizados pela condição de ser humano, o qual traz inerente a si esse ímpeto de ser-mais. [...] o ser humano é uma potência na aventura do ser-sendo” (FERNANDES, 2019, p. 23). E, ser mais significa estar e se relacionar com o outro, com o mundo junto com o outro, criando e desenvolvendo afetos, é ser-sendo no mundo (GALEFFI, 2001), precisamos só criar oportunidade de exercê-las.

É preciso fazermos convites de aberturas para as experiências de nossas vidas, uma vez que, elas passarão. Trata-se de buscar pedagogicamente o encontro entre nós mesmos e com o outro, na tentativa de questionarmos nossos atos e formação através de registros únicos que certamente descreverá os momentos vividos com as crianças na creche, atribuindo sentido a perspectiva dos professores, convocando a pensar estratégias de uma docência na educação infantil. O que nos leva a requerer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, **escutar aos outros, cultivar a arte do encontro**, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24, grifo nosso).

Assim, é necessário que o professor de Educação Infantil se aproprie das experiências da criança para entender como a afetividade a auxilia na aprendizagem, na interatividade, na sua atitude e relacionamento com o outro para a sua construção enquanto sujeito social.

A ligação entre educador e educando está relacionada com o fim do autoritarismo que era permitido há muito tempo nos ideais educativos, em que a diferença entre educar e lecionar está no comportamento do professor como educador, que usa o afeto como instrumento fundamental na sua ação educacional (ANDRADE, 2014).

Ainda dialogando com Andrade (2014), o professor deve refletir sobre as aulas, considerar seus alunos enquanto faz a reflexão, fazendo o possível para que se torne um processo cheio de descobertas; o processo de avaliação, que seja analisado de forma a examinar todas as necessidades de cada discente, para que eles percebam o erro como um componente referente ao seu preparo.

Segundo Andrade (2014) o desafio da sala de aula se torna uma carga pesada ou não, a depender dos professores que possuem amor pelo que fazem ou não, no primeiro caso têm como pretensão tornar a prática educacional sempre melhor, identificando as dificuldades em sala de aula e sua realidade. A sala de aula em si é repleta de desafios que precisam ser encarados e vencidos, mas sempre por meio das relações.

O valor do afeto no processo ensino e aprendizagem

Visitando alguns autores sobre o tema pudemos perceber o valor do afeto no processo ensino e aprendizagem, que também, se revelam nas brincadeiras, ampliando seu repertório de experiências e sensações.

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO; GARMS, 2015, p. 25).

Os afetos estão intimamente ligados com as interações entre sujeitos e suas vivências, o que confere as conquistas do campo afetivo

dando-lhe um caráter cognitivo, onde por práticas pedagógicas permeadas por ações afetivas levam a um desenvolvimento cognitivo, também mais efetivo. É nesse contexto que, a brincadeira tem uma enorme função social, pois oferece a criança a criar oportunidades para vivenciar situações emocionais e significados de sentidos no dia a dia, realizando descobertas sobre o mundo. Nas palavras de Cunha (2010):

Brincar é uma forma de a criança socializar, desenvolver o corpo, sua criatividade e de aprender: ‘Brincar, desenvolver as habilidades 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, 2010, p. 14).

Torna-se imprescindível, valorizar o brincar como ato do aprender, já que nesse momento a criança expressa alegrias, fantasias e desenvolvem suas habilidades cognitivas e motoras. As creches devem proporcionar um ambiente agradável que atenda às necessidades das crianças com atividades pedagógicas embasadas no brincar ao encontro do afeto, valorizando diferentes linguagens as quais se expressam no seu cotidiano, seja no convívio escolar ou familiar. É nesta direção que caminemos para a perspectiva dos professores, já que minha intenção, a partir deste trabalho, será a de defender um aspecto que compreenda o brincar entre o afetivo e o cognitivo do ser humano.

Penso que a afetividade é um dos elementos essenciais que precisam perpassar o processo ensino e aprendizagem, transformando e humanizando os homens, sendo vias de aproximação para promover o respeito e o diálogo, pois “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80) para que a ação humana seja comprometida com o outro, fundando as emoções e a beleza da vida através da educação. Dessa maneira, deixa em nossas memórias:

O professor autoritário, licencioso, competente, sério, incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático,

racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

E quantos desses professores já atravessaram nossas vidas e deixaram suas marcas. Certamente, a construção desse processo educativo carece ampliar práticas e saberes voltadas as capacidades de interpretar esse mundo agressivo que nos cercam apavoradamente. É imprescindível, inspirar amor, afeto e respeito nas crianças para uma melhor tarefa do aprender e numa reparação de uma vida adulta mais feliz, o que implica também, conhecer as novas gerações. Embora se reconheça as dificuldades dos estabelecimentos educacionais apontados nessa pesquisa, é preciso deixar claro que, o aprender nesta realidade é modificado pelas perceptivas das professoras, através da formação de atitudes, onde seus conteúdos baseiam-se na busca dos conhecimentos atrelados com a vida.

As brincadeiras: o lúdico na educação infantil

Em todas as sociedades por toda a humanidade existem relatos de que a atividade lúdica sempre esteve presente como evento necessário ao desenvolvimento humano. De acordo com Suzuki et al. (2012, p. 3) “O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer ‘jogo’. Se permanecer a sua origem, o termo lúdico referia-se apenas ao ato de jogar, brincar e ao movimento espontâneo”.

A brincadeira faz parte da vivência infantil, brincando a criança se permite imaginar, criar, fantasiar, sonhar, relacionar. “[...] brincar supõem uma relação dual, a criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, que promove saltos qualitativos no seu desenvolvimento” (ALVES; GNOATO, 2003, p. 112).

Segundo Suzuki et al. (2012, p. 4), o brincar tem importância na vida da criança, pois que, na brincadeira a criança encontra “momentos de prazer, divertimento, de se gastar energia, descarregar, extravasar, se comunicar, compreender o mundo a sua volta, imitar, representar, fantasiar, imaginar, etc.”. Assim, para a autora “o brincar, tanto para educadores como para as crianças, constitui uma atividade humana promotora de muitas aprendizagens e experiências de cultura” (SUZUKI et al., 2012, p. 40)

Isto, por que enquanto a criança brinca constituem experiências que vão somando aprendizagens como processo de desenvolvimento nos seus aspectos social, cultural e histórico. Segundo Silva Jr. (2005, p. 25) “a socialização na escola poderá ser melhor exercida nas aulas de recreação, pois as atividades são desenvolvidas em ambiente de cooperação, respeito mútuo, levando a criança a ter autoconfiança e autocontrole”, o que leva a autonomia. Assim, o ato de brincar não é só uma distração, conforme Emmel (1996):

Há evidências de que as brincadeiras, antes de servirem de simples distração, constituem-se em um campo de experiências de vida para a criança. O estudo de sua influência para o desenvolvimento infantil tem sido objeto de investigação de pesquisadores ligados a várias linhas de pensamento, tendo-se como ponto de partida o pressuposto de que são atividades imprescindíveis para o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo das crianças (EMMEL, 1996, p. 46).

Durante a brincadeira a criança assume papéis que ela fantasia, faz representações de outras pessoas, de situações com as quais convive e se identifica, vive um imaginário que ela própria constrói.

[...] quando a criança brinca, além de conjugar materiais heterogêneos (pedra, areia, madeira e papel), ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender seus desejos. Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com areia, ela faz bolos, doces para sua festa de aniversário imaginária (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 170).

A brincadeira possibilita “à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo” (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 169). Incentivar este processo é atuar de forma a auxiliar no desenvolvimento simultâneo do “comportamento humano, a parte motora, cognitiva, afetiva e social” (SILVA JR., 2005, p. 26), é perceber a criança como um sujeito que em sua individualidade e subjetividade vai construindo a forma de ser-sendo no mundo.

METODOLOGIA

É pensando nesses bons frutos que apresentamos como procedimentos para a realização deste estudo uma pesquisa de

abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica. Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de propiciar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, visto que ela possibilita a construção de respostas ao problema de pesquisa (GIL, 2002).

Para o desenvolvimento da revisão sistemática, utilizou-se da pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, o que nos deu base para o desenvolvimento da fase de observação realizada em uma Creche Municipal do interior da Bahia, tendo como participantes da pesquisa 02 professores, com formação em Pedagogia e especialização na área de Educação Infantil. Atuam entre sete e quinze anos na Educação Infantil. O que favoreceu o levantamento de conceitos que nos fazem refletir sobre a práxis pedagógica voltada ao ser-sendo.

Ainda como técnica de coleta de dados, utilizou-se a entrevista aberta, a qual segundo Minayo (1993) é empregada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Como também, ela auxilia na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos. Já a análise e interpretação dos dados utilizou-se dos estudos de Galeffi (2001) e Andrade (2014) na busca de elucidar a experiência profissional de cada participante

Todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os aspectos da pesquisa, de que não seriam identificados em nenhum momento e que a participação não geraria custos, a seguir os participantes voluntários assinaram o Termo Consentimento e Livre Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao lançar-me nesta investigação, deparo-me com as experiências de tais professoras, nos espaços de aprendizagem da Educação Infantil, essas se configuram como registros de expectativas que abarcam suas trajetórias de vida e formação. De acordo com Horn e Silva (2011), o registro é uma maneira constante de o professor refletir sobre a sua prática e encaminhar estratégias para alcançar novos

objetivos e ter autoria sobre suas ideias, refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo.

Traçando um perfil dos participantes da pesquisa, tem formação em Pedagogia e especialização na área de Educação Infantil. Atuam entre sete e quinze anos na Educação Infantil. Quando questionadas sobre a importância das brincadeiras para a aprendizagem infantil, obtivemos os seguintes registros:

As brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo em todas as áreas do conhecimento (Professora 1).

As brincadeiras são de fundamental importância para o desenvolvimento da psicomotricidade, aspectos cognitivos e afetivos da criança (Professora 1).

Importante para ampliar seus conhecimentos para a sua formação e construção do seu próprio mundo de maneira lúdica entre o real e o imaginário (Professora 2).

Vimos que as brincadeiras são ferramentas lúdicas para alcançar o objetivo pedagógico, neste sentido os participantes inferiram que:

O lúdico é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que facilita a assimilação a partir da brincadeira e faz-de-contas (Professora 1).

O lúdico é de grande importância nesse período de aprendizagem, pois por meio do lúdico as crianças se desenvolvem muito melhor (Professora 2).

Quanto à construção do conhecimento infantil sem uma educação que envolvesse a criança com o brincar, os participantes opinaram dizendo que:

Ausência de jogos e brincadeiras na educação Infantil limita o processo de aprendizagem. Sem o envolvimento das crianças nas atividades lúdico-pedagógico, ocorre o comprometimento da construção do conhecimento (Professora 1).

Nessa circunstância, muito dificilmente ocorrerá um aprendizado significativo, já que a brincadeira, o jogo e o faz de conta são elementos primordiais na construção do conhecimento infantil (Professora 1).

Provavelmente a criança enfrentará dificuldades uma vez que ad brincadeiras, jogos, histórias, fazem parte do desenvolvimento imaginário das crianças (Professora 2).

Não haveria, porque é através dos jogos e brincadeiras, que são ferramentas ao sucesso no processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem da criança (Professora 1).

Haveria, sim, mas acredito que de maneira mais lenta, porque as brincadeiras e jogos despertam nas crianças sentimentos, criatividade (Professora 2).

Quanto a definição de brincadeiras e como são propostas pela escola, os participantes inferiram que:

Os jogos são importantes recursos na construção do conhecimento e desenvolvimento de várias habilidades cognitivas (Professora 1).

Define-se como instrumento de total valia, trabalhamos com projetos e dentre ele abordamos os jogos e brincadeiras [...]. Como ferramentas favoráveis ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem da criança. A creche sempre apresenta projetos que inclui brincadeiras com jogos e brinquedos em sala de aula, pois a mesma não oferece um espaço adequado para a realização dos mesmos (Professora 2).

Não há uma proposta definida, mas na instituição é trabalhado o método eclético. Buscando uma variedade de procedimentos na intenção de maior aprendizado o priorizando o faz-de-contas, contação de história e brincadeiras (Professora 1).

Em cada um dos projetos da creche são apresentados as brincadeiras e jogos referentes ao tema proposto (Professora 2).

Os participantes também abordaram sobre a forma e como os conteúdos programáticos são elaborados na etapa que corresponde ao atendimento de 01 aos 03 anos de idade, a saber:

Os conteúdos são elaborados em consonância com os parâmetros curriculares da EI e elencados observando as áreas do conhecimento – Natureza-Sociedade-Identidade e Autonomia etc. (Professora 1).

Norteados pelos eixos temáticos; conhecimento de mundo, linguagem oral e visual, natureza e sociedade, habilidades matemáticas, musicalidade e artes visuais, visando atender as habilidades necessárias à idade (Professora 1).

São elaboradas brincadeiras que despertam o desenvolvimento motor, cognitivo, sensório-motor de acordo as habilidades e competências propostas pelo eixo temático por cada faixa etária (Professora 2).

Trabalhando com os eixos temáticos de acordo com as habilidades e competências de cada criança e sua faixa etária (Professora 2).

Na opinião de cada participante sobre a utilização do lúdico como contribuição na construção do conhecimento da criança, obteve os seguintes registros:

Além de contribuir na construção do conhecimento, a ludicidade favorece a interação entre os pares, a superação de bloqueios afetivo-emocionais e promove ainda a socialização das crianças no meio coletivo (Professora 1).

Todo e qualquer instrumento utilizado nesta etapa do desenvolvimento contribui para o processo de aprendizagem desde que seja significativo para a criança e sempre com monitoramento do educador (Professora 1).

Sim, contribui muito, pois desperta nas crianças uma curiosidade e através dos brinquedos estimula o conhecimento. O brincar faz parte da vida da criança, do seu dia-a-dia e suas vivências, tendo como resultado uma interação natural e ao mesmo tempo estimulada, visando um melhor convívio entre colegas (Professora 2).

Questionados sobre a Educação Infantil a as perspectivas de atuação nesta área, os participantes relataram que:

[...] é para mim, a melhor etapa de ensino e aprendizagem. É nela que observo que a aprendizagem ocorre com certa espontaneidade na criança e para isso basta que o professor saiba lidar com os recursos que envolvem as situações de afeto e do brincar na infância (Professora 1).

[...] enquanto professora atuante na Educação Infantil minhas perspectivas estão voltadas para o ensino com afetividade visando à formação de sujeitos sociais com mais tolerância diante dos atropelos da vida, já que se observa a falta desse sentimento nas crianças maiores e principalmente em adolescentes no contexto social atual (Professora 1).

Estrear um trabalho com crianças pequenas, iniciantes da vida escolar dá ao docente a condição de ensinar aprendendo, pois que, com o comportamento da criança diante das situações cotidianas, o professor tem a possibilidade de entender como ela se desenvolve no âmbito cognitivo (Professora 2).

[...] o professor deve [...] conhecer seu aluno individualmente, ouvir suas histórias, para saber o quanto a ausência da educação familiar pode prejudicar a aprendizagem e desenvolvimento da criança. A perspectiva do professor está em usar da afetividade para lidar com o comportamento diferente do aluno para que ao vivenciar uma situação de afetividade, a criança retribua os sentimentos e evite conflitos negativos no ambiente escolar e também familiar (Professora 2).

Abordados sobre concepção das mudanças que permeiam a sociedade atual e das alterações no comportamento familiar, os participantes ressaltam que:

[...] nos dias atuais observa-se a ocorrência das transformações na sociedade e na vida familiar. As mudanças decorrentes da vida familiar estão vinculadas ao modo de viver dos sujeitos que se adaptam às exigências do modo de vida causa do crescimento do consumismo com interesse no rendimento capital (Professora 1).

[...] as mudanças ocorridas na família obrigam aos adultos da casa a trabalharem mais e ficarem menos com os filhos. Isso significa que todos que conseguem trabalhar assumem menos a condição de cuidador das crianças, porque precisa contribuir com a renda familiar. Logo, com os adultos trabalhando, a educação de casa fica deficiente. Algumas crianças perdem a referência do adulto familiar e vão se socializando com o mundo externo a sua casa repleto de conflitos que trazem aprendizagens e experiências que o ajudarão a se tornar adulto (Professora 2).

Essa perspectiva, que hora os participantes da pesquisa nos apresentam, implica uma nova compreensão sobre o perfil do professor como profissional que, como qualquer outro, reflete sua prática, enfatiza a importância de trabalhar a dimensão emocional da criança. Sob esse prisma, há de se pensar numa perspectiva de professores para educação infantil que não valorize somente o cotidiano, mas, as transformações da prática docente de acordo com a realidade que vive, apoiado, numa matriz curricular atual em que:

[...] **a concepção de formação humana deve passar todo o currículo escolar**, considerando a faixa etária das crianças e os objetivos educacionais destacados para o momento escolar em que estiverem inseridas. Formar a criança, além de outras medidas, deve ressaltar o acompanhamento dela em seu processo formativo, viabilizada por uma avaliação sistematizada e constante da proposta pedagógica e da criança (ALMEIDA; CESTARI, 2015, p. 3830, grifo nosso).

Observar o processo de ensino e aprendizagem no espaço de Educação Infantil permite ao observador pensar as inúmeras possibilidades de poder proporcionar o ensino por variadas metodologias, mas com foco na individualidade da criança.

[...] a noção de individualidade, **modos de ser do sujeito**, vai sendo traçada numa proposta pedagógica que privilegia a formação humana como principal ponto de partida seu contínuo desenvolvimento, **buscando dialogar com outro**, olhar sobre os educandos, reconhecendo-os como sujeito de direitos (ALMEIDA; CESTARI, 2015, p. 3839, grifo nosso).

Essa condição de pensar daquele que observa, sugere a elaboração de estratégias que diferenciem a prática observada no ambiente. O ambiente observado torna-se um espaço laboratorial onde nova metodologia pode ser acrescentada com intuito de inovação no processo de ensino e aprendizagem. Para Andrade (2014, p. 19) “o professor ensina para a vida, tem a oportunidade de tocar no coração dos alunos e fazê-los pensar nas suas atitudes e comportamentos”. Corroborando Fernandes (2019, p. 17), aponta que “[...] só se pode ensinar aquilo que for aprendido [...]. Esta tem por fundamento a aprendizagem de si mesmo – o ser-sendo – no processo do seu florescimento singular”. E que “o aprender a ser-sendo”, signo o qual se desdobra em aprender a: ver, ler, falar, escrever e pensar.

Um caminho para a aprendizagem pode ser apontado pelas estratégias que correspondem ao pensamento diferenciado do fazer pedagógico. Com as mudanças sociais a pedagogia passou por várias transformações no campo das ideias até os dias de hoje, trazendo uma fervorosa discussão em torno desse ideário. Aprendemos desde criança que, o caminho pedagógico é aquele exigido pela escola. Logo, as ciências e outras áreas do conhecimento sempre nos foram apresentadas como um conjunto de regras, fórmulas e conceitos que nos levassem a decorar, longe da valoração do ser humano.

Para Galeffi (2001, p. 21) a vivência educativa do Fazer Aprender a Ser é uma tarefa que “requer um continuado esforço de uma ciência pedagógica, que consiga acompanhar o desenvolvimento aberto do ser do homem-humanidade no mundo”. O tempo vem mostrando a necessidade de mudança para com essa pedagogia fechada, distante dos sentimentos. Tornou-se necessária compreensão do outro, principalmente nos dias atuais que vivemos uma realidade difícil dentro das salas de aula.

[...], nos dias de hoje, é uma necessidade para aproximar professor e aluno, uma esperança no resgate dos que vivem sendo rejeitados pela sociedade, uma força para levantar os ânimos daqueles que acham que a vida não lhes reserva boas surpresas e que não há condições de melhorar a sua sobrevivência (ANDRADE, 2014, p. 11).

Hoje quando se pensa em um planejamento e que possa fluir nas nossas aulas temos que pensar e usar estratégias que favoreçam esse caminho. Por isso é importante destacar seu uso, pois a partir delas, traça-se diferentes caminhos que podem levar ao processo ensino aprendizagem, objetivando facilitar a incorporação dos conhecimentos e a melhoria das aulas.

Construindo uma proposta pedagógica para a sala de aula da Educação Infantil

As estratégias constituem-se a forma mais prática de se atingir durante as aulas, o retorno desejado, pois assim o professor identifica como foi o desempenho de cada aluno durante as atividades solicitadas. Diante o exposto, a partir do estudo de Galeffi (2001) e Andrade (2014), traçaremos um indicativo de dez (10) estratégias para a construção de uma proposta pedagógica para a sala de aula da Educação Infantil, no intuito de auxiliar o professor na trajetória do sendo, em que o afeto estabelece como base da ação, a saber:

1) Brincar com as crianças: brincadeiras planejadas para a promoção da aprendizagem. O brincar é uma forma de comunicação, é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia, com isso vai está adquirindo habilidades.

2) Escutar a criança: ouvir suas histórias e vivências. A criança quando se sente ambientada com seus coleguinhas e as educadoras, começa a contar sua história do dia a dia e relata como é essa vivência, isso é de fundamental importância, pois assim o(a) professor(a) poderá traçar caminhos a ser percorrido durante essa convivência atendendo seus anseios.

3) Executar projetos coletivos: atividades desafiadoras para as crianças experimentarem atividades sequenciadas e sistematizadas. Quando se pensa em projetos o objetivo é que a criança possa se enturmar, perder o medo e a timidez durante as atividades coletivas, assim se sentirá mais confiante.

4) Linguagem Verbal: proporcionar atividades de estímulo da linguagem. A criança geralmente quando chega no ambiente escolar pela primeira vez, tem receio e insegurança. Neste momento o professor precisa ajudá-las a sentir-se segura e soltar a fala naturalmente.

5) Conversa: promoção de atividades que permita a interação das crianças e a sua participação nas rodinhas de conversa. O momento mais relaxante na aula é o momento de jogar conversa fora, assim as crianças se soltam naturalmente, começam a contar tudo que fazem durante o dia e no final de semana. Isso favorece a integração junto ao grupo.

6) Conhecimento sobre o aluno e sua família: proporcionar uma melhor convivência entre alunos e professores. É importante que o professor tenha um bom relacionamento com a família do aluno, isso pode estreitar o laço familiar e o professor conhecerá através da conversa um pouco mais da vida do seu aluno, podendo ajudar no surgimento de algum problema que possa acontecer.

7) Valorizar as diferenças dos alunos: planejamento de estratégias. Neste caso, o professor poderá ensinar, o respeito sobre as diferenças, trabalhando na prevenção ou no combate ao *bullying* e ainda poderá possibilitar a construção do conhecimento do aluno.

8) Utilização do trabalho que tenha uma referência visual marcante: cartazes, murais, etc. O professor poderá recortar imagens de revistas e colar no caderno do aluno, juntamente com ele, destacando as imagens com a sua vivência diária, pedindo pra ele falar o que vê.

9) Trabalhar o cognitivo: identificação de objetos preferidos e pessoas próximas por meio de imagens, por exemplo - o uso de objetos facilita a concentração por meio de dramatizações de histórias infantis, fantoches, brinquedos sonoros etc.

10) Aplicar atividades com objetos: tamanhos, formas, cores para desenvolver noções de tamanho e permanência. Fortalecer a motricidade fina-manusear, sustentar e transferir objetos nas mãos, guardar objetos e classificá-los por meio de recipientes de diversos tamanhos e cores, brincar com objetos de encaixe de diferentes tamanhos e espessuras etc.

Dessa forma, essas metas propostas durante o planejamento vão contribuir de uma forma prazerosa para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a importância do brincar na perspectiva dos participantes que atuam na educação infantil, dá-se no modo de ver as possibilidades de promoção do desenvolvimento infantil, por meio da constatação que esta ferramenta favorece a construção do conhecimento, do raciocínio lógico, do pensamento reflexivo e da criatividade, como também, como estratégias pensadas para a formação do sujeito enquanto ser humano preocupado com o outro, em uma compreensão pedagógica que é possível fazer e aprender-fazer com afeto.

Ainda, espera-se que este estudo possa trazer contribuições relacionadas ao exercício de habilidades necessárias ao domínio e ao bom uso das emoções que poderá ajudar a construir um ser humano psicologicamente mais feliz e, certamente mais saudável nas escolas. Até porque o professor precisa ter habilidade emocional para lidar com as diversas situações, sem perder o equilíbrio e sem deixar de agir afetuosamente com os seus alunos.

No entanto, faz-se necessária a realização de novas pesquisas com um público maior de docentes e com mais estratégias, objetivando promover ações pedagógicas que possa influenciar o professor a SER-SENDO, com base sólida no afeto, não apenas no seu exercício do contexto da Educação Infantil, mas na sua vida. Extrapolando a área da educação infantil e chegando a todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de S.; CESTARI, L. A. dos S. **A constituição da diferença na individualidade e na formação humana: uma cartografia da concepção do ciclo de formação humana do ensino fundamental.** In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 11., 2015. **Anais [...]** Vitória da Conquista: Museu Pedagógico, 2015. ISSN: 2175-5493.

ALVES, Á. M. P.; GNOATO, G. **O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960.** *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, jun. 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso: 25 ago. 2018.

ANDRADE, F. **A pedagogia do afeto na sala de aula.** 2. ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CACHEFFO, V. A. F. F.; GARMS, G. M. Z. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 26, n. especial 1, jan. 2015. Disponível: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915>

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DELEUZE, G. **Aula sobre Espinosa.** 1978. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com>. Acesso em: 12 nov. 2019.

EMMEL, M. L. G. O pátio da escola: espaço de socialização. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10-11, ago. 1996. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1996000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso: 25 ago. 2018.

FERNANDES, Z. **Aprendizagem filosófica no ensino médio: uma contribuição da poemática-pedagógica de Dante Galeffi.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, 2010.

HORN, C. I.; SILVA, J. S. da. Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006. Doi: 10.1590/S0103-863X2006000200005.

SILVA JR., A. G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SUZUKI, J. T. F. et al. **Ludicidade e educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

AVALIAÇÕES MATERIALIZADAS EM UMA REPORTAGEM ACERCA DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE COTAS SOCIAIS E RACIAIS

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi¹
Maria Aparecida Resende Ottoni²

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma análise de uma reportagem intitulada: *Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista*, publicada na Agência Brasil, em 27 de maio de 2018. Empreendemos uma análise, com o intuito de investigar como o ingresso no ensino superior, por meio de cotas, foi avaliado na reportagem supracitada. Para isso, utilizamos os aportes teórico-metodológicos do Sistema da Avaliatividade (SA) (MARTIN; WHITE, 2005) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Escolhemos ancorar esse estudo tanto LSF quanto no SA, porque segundo Martin e White (2005, p. 7), essas duas teorias “partilham dos mesmos pressupostos semântico-discursivos”. O SA foi criado inspirado na metafunção interpessoal da LSF e está “preocupado com a forma como os escritores/falantes interpretam para si identidades ou personalidades particulares, com a forma como se alinham ou se deslocam como inquiridos ou potenciais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1). E a LSF se trata de uma teoria interdisciplinar, que não pode ser reduzida a uma simples descrição linguística, pois ela leva em consideração o contexto social em que a linguagem é usada. A LSF permite compreender que a linguagem, enquanto sistema semiótico,

¹Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da educação básica 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. E-mail: cvguisardi@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília e docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade de Uberlândia. É líder 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. E-mail: cidottoni@gmail.com

constrói significados mediante escolhas linguísticas realizadas dentro de um sistema que irá se materializar nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Dito isso, é importante lembrar que o produtor de um texto tem, à sua disposição, vários recursos linguísticos para poder posicionar-se, realizar avaliações sobre objetos, eventos, pessoas, comportamentos. Dessa forma, concordamos Vian Jr (2010, p. 25), quando ele defende que “a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para realizarmos significados avaliativos”.

Em relação à escolha do tema desse capítulo, trata-se do mesmo da pesquisa de doutorado³, de uma das autoras, que versa sobre a prática social de ingresso no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais. Importa destacar que ingressar em uma universidade por meio de cotas sociais e raciais é direito de todo brasileiro, considerando o que versa na Lei 12.711, que foi sancionada em 2012 e regulamentada pelo decreto 7.824, desse mesmo ano. A Lei 12.711/12 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais para alunos que são oriundos do ensino médio da educação pública do país. 50% das vagas são destinados para ampla concorrência (BRASIL, 2012). Apesar de o direito ao ingresso no ensino superior, por meio de cotas, ser uma garantia prevista em lei, os estudantes, que ingressam, por esse meio, são avaliados o tempo todo, sendo julgados como incapazes de ocuparem vagas em um espaço que por muito tempo era destinado apenas à elite brasileira. Além dessa avaliação desses atores sociais, que conquistam uma vaga na universidade, o próprio ingresso por meio de sistema de cotas é avaliado, de forma negativa. E é possível perceber essas avaliações materializadas em vários textos que circulam na mídia. E foi pensando nessas questões, que apresentamos uma análise da reportagem que aborda sobre a revolução silenciosa das cotas no Brasil, porque ela apresenta uma quantidade significativa de avaliações positivas e não negativas, acerca das cotas. A categoria analítica escolhida, do SA, foi a Apreciação, que é aquela que se refere ao campo dos significados usados para atribuir valores positivos ou negativos acerca de objetos, animais, fenômenos, eventos e produtos

³A tese orientada pela prof. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), será defendida até julho de 2021. Serão realizadas entrevistas com alunos cotistas da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Uberlândia.

do trabalho humano. Por fim, com o intuito de apresentar um estudo que fosse coerente e coeso em termos teórico-metodológicos, buscamos responder, no presente capítulo, um dos objetivos da pesquisa maior de doutorado: investigar como é avaliado o ingresso no ensino superior, por meio de cotas sociais e raciais, em textos que circulam na mídia. Acreditamos que, com isso, seja possível incitar uma reflexão acerca da importância do sistema de cotas no Brasil.

A Linguística Sistêmico Funcional (LSF)

A LSF é uma teoria que vê a linguagem como um processo interativo e social, que foca a língua em uso. Essa abordagem da linguagem é sistêmica, porque “vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19). E é funcional porque “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, as funções que a linguagem desempenha em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19). Diferente de outras teorias, a LSF não tem seu foco em sentenças, mas sim no texto. Os textos são usados para veicular atitude, valores e é por meio deles que as pessoas dividem experiências (EGGINS, 2004). Um texto sempre carregará a marca de seu contexto e para que seja possível apreender um sentido, é preciso elucidar esse contexto. E é por isso que o foco da LSF não é apenas a linguagem, mas o uso que se faz dessa linguagem, por meio de escolhas, considerando diferentes propósitos.

Assim, toda forma de manifestação da linguagem, em uma visão funcionalista, é sempre decorrente de escolhas dentro de uma rede de significados. Essas escolhas envolvem o contexto de situação e de cultura, não apartando de importantes questões sociais. O contexto de cultura está relacionado aos significados, valores e ideologias de uma formação social. É ele que atribui valor ao texto e permite sua interpretação. O contexto de situação é composto pelas variáveis de registro, campo, relação e modo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O campo “é o que está acontecendo; as relações referem-se a quem está participando, à natureza dos participantes, seus estatutos e papéis”; o modo reporta a qual “participante da linguagem está agindo, à

organização simbólica do texto[...]” (HASAN, 1989, p.12). Em suma, é por meio do contexto de situação, que é possível perceber a função da linguagem, que é aquela de criar e trocar significados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

E considerando as maneiras como a linguagem é usada por nós, nos diferentes contextos comunicativos, contamos com três metafunções, que são materializadas pelas variáveis do contexto de situação: a ideacional, responsável por nossas experiências na e pela linguagem, pela forma como compreendemos o mundo (oração como representação); a interpessoal refere-se às nossas relações com os outros e às atitudes expressas pelos diferentes atores sociais na linguagem (oração como troca) e, por fim, a textual, que é aquela encarregada da organização da informação (oração como mensagem). Assim, a primeira metafunção, a ideacional, está ligada ao Sistema da Transitividade; a segunda, a interpessoal, relacionada ao Sistema de Modo e, por último, a textual que está relacionada ao Sistema de Tema e Rema.

O Sistema da Transitividade é aquele que permite analisar participantes (por meio de grupos nominais); processos (por meio de grupos verbais) e circunstâncias (por meio de grupos adverbiais ou frases preposicionais). Na Gramática Sistemática- Funcional, “os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam de modo mais geral como fenômenos de nossas experiências do mundo são construídos na estrutura linguística” (FUZER; CABRAL, 2014, P.41).

Os participantes são aqueles realizados principalmente por grupos nominais, podendo ser classificados como: Ator, Meta, Escopo, Beneficiário (Recebedor, Cliente), Atributo, Experenciador Fenômeno, Portador, Atributo, Identificado, Identificador, Comportante, Comportamento, Dizente, Verbiagem, Receptor, Alvo e Existente⁴. e as circunstâncias são aquelas realizadas por grupos adverbiais. Em relação às circunstâncias, elas podem ser classificadas em:

⁴ Para saber mais sobre os participantes, ler Halliday e Matthiessen (2014).

TABELA 1 - Circunstâncias e exemplos

CIRCUNSTÂNCIAS	EXEMPLOS	
1. EXTENSÃO	1. Distância (a que distância?) 2. Duração (Há quanto tempo?) 3. Frequência (Quantas vezes?)	Viajar por 1000 km . Estudou (por) 10 anos . Escreveu várias vezes .
2. LOCALIZAÇÃO	1. Lugar (Onde?) 2. Tempo (Quando?)	Estudar na Universidade . Entrar às 08h .
3. MODO	1. Meio (Como? Com o quê?) 2. Qualidade (Como?) 3. Comparação (Como é?) 4. Grau (Quanto?)	Ingressar na universidade por meio decotas . O acesso à universidade cresce rapidamente . Lutar por justiça social como Paulo Freire. Cresceu muito o acesso ao ensino superior.
4. CAUSA	1. Razão (por quê?) 2. Finalidade (Para quê?) 3. Benefício/representação (Por quem?)	Lutar por causa da vaga na universidade. Lutar para manter as cotas sociais e raciais na universidade. Discursar por alunos negros e pobres.
5. CONTINGÊNCIA	1. Condição (por quê?) 2. Falta/Omissão 3. Concessão	Acionar a justiça, em caso de fraude no ingresso por cotas. Na falta de alunos, convocar os do cadastro de reserva. Lutar, apesar das críticas ao sistema de cotas.
6. ACOMPANHAMENTO	1. Companhia (com quem? com o quê?) 2. Adição (quem mais? O que mais?)	Os alunos oriundos de escolas particulares ingressaram na universidade com os alunos oriundos de escolas públicas. Os pobres e negros ingressaram na universidade e os indígenas, também.
7. PAPEL	1. Estilo (ser como o quê?) 2. Produto (o que/em quê)	Falar como uma autoridade sobre cotas sociais e raciais. Separar o documento em partes .

8. ASSUNTO	1. Sobre o quê?	Falar sobre cotas sociais e raciais na UFU e na UNB.
9. ÂNGULO	1. Fonte 2. Ponto de vista	De acordo com a Lei 12711/12 , 50% das vagas são garantidas a alunos do ensino médio de escolas públicas. Na opinião da professora, as cotas são necessárias.

Fonte: As autoras. Inspirado em Halliday e Matthiessen (2014, p. 262).

Procuramos apresentar a classificação das circunstâncias, devido à grande ocorrência delas no *corpus* analisado. Em relação aos processos, de acordo com os estudos de Halliday e Matthiessen (2014), temos os seguintes: material, mental e relacional. E do inter cruzamento desses processos, temos mais três: o existencial, o verbal e o comportamental, totalizando assim seis processos.

O processo material está relacionado à ordem do fazer e acontecer; ele é dividido em criativo e transformacional. “Nas orações criativas, o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo, ou seja, passa a existir no mundo (seja exterior ou interior)”. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 47). “E quanto às orações transformativas, elas são aquelas que resultam da mudança de algum aspecto de um participante existente” (FUZER; CABRAL, 2014, p.47).

E o processo mental refere-se ao sentir e ao pensar (está no nível da consciência); o processo relacional é aquele que permite ligarmos um objeto a uma qualidade. No processo relacional, tem-se o participante que em um dado momento configura-se como um atributo, e, em outro, como um identificativo. As orações relacionais atributivas são aquelas que colaboram para construir relações abstratas de membros de uma classe. E as orações relacionais identificativas são responsáveis por estabelecerem a identidade de um participante; um dos participantes tem uma identidade determinada. Halliday e Matthiessen (2014) apresentam a seguinte classificação para as orações relacionais: intensivas, possessivas e circunstanciais. E elas se apresentam de duas maneiras: atributivas e identificativas. As orações intensivas são aquelas que caracterizam uma entidade, (aparecem os processos ser, estar, permanecer, parecer, etc). As orações possessivas são aquelas que indicam posse. E as

circunstanciais são aquelas que estabelecem relação de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, dentre outras, conforme discriminadas na tabela 1. Em outras palavras, são as orações relacionais que permitem representar seres no mundo em termos de características e identidades.

Quanto ao processo existencial, ele representa a existência de algo, sem necessariamente relacionar nenhum predicativo a esse algo, conforme defende Thompson (2004). O processo verbal é aquele que está ligado a uma ação. As orações verbais têm como núcleo os processos do dizer. Esse processo contribui de forma significativa na construção de narrativas, nas reportagens, nos trabalhos acadêmicos, pois são as orações verbais que permitem que o produtor do texto traga a voz do outro, que garanta o dialogismo. Por último, temos o processo comportamental, que é aquele muito próximo dos processos mentais e materiais, causando, muitas vezes, confusão, já que ele se encontra em posição intermediária entre os dois. E, por último, os processos são aqueles de caráter “(tipicamente humano) fisiológico e psicológico, tal como respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar”(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 248).

O Sistema de Modo (no qual a metafunção interpessoal está relacionado) é responsável por estabelecer relações entre os indivíduos, é um sistema gramatical que permite organizar o evento comunicativo, considerando os modos declarativo, interrogativo, exclamativo e imperativo. Na situação interativa, recorreremos aos papéis de fala, que são o dar e demandar, que segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 107), “envolvem noções complexas em que “dar” significa convidar a receber e demandar convidar a dar.

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).

É por meio da metafunção interpessoal que expressaremos opiniões, julgamentos e atitudes.

O Sistema de Tema e Rema (no qual a metafunção textual está relacionado) garante a organização da oração como mensagem. O tema é a primeira parte da oração, ele quem situa a oração dentro de um contexto. Todo o restante da oração é denominado como rema. Em relação à informação do significado presente no texto, ele é dividido em dado e novo e isso vai interferir na construção de sentido do enunciado. O dado é a informação que está no nível da nossa consciência, e só conseguimos recuperá-lo ao acessarmos o contexto. É a partir desse ponto que conseguimos compreender o novo, a informação nova.

Apesar de o SA ter sido criado pautado na metafunção interpessoal, não significa que não se pode recorrer a outras metafunções para conseguirmos empreender nossas análises. Por exemplo, os processos, as circunstâncias e atributos da metafunção ideacional são potentes escolhas para que seja possível identificar marcas de Afeto, de Julgamento, de Apreciação. Isso só mostra o quanto as metafunções estão em constante diálogo.

O Sistema da Avaliatividade (SA) e a categoria Apreciação

O SA foi criado nos anos de 1990 por dois pesquisadores: Jim Martin, professor da Universidade de Sydney e Peter White, especialista em discurso midiático. Como marco do SA, temos, em 2005, a publicação da obra *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Esse sistema tem como base a LSF, mais especificamente a metafunção interpessoal da linguagem. Considerando o âmbito da LSF, ele está inserido no estrato da semântica do discurso e é realizado no estrato lexicogramatical da linguagem. E ele tem, como foco, avaliações que estão relacionadas a valores sociais e morais, a julgamentos, manifestações de afeto, ao dialogismo e ao grau de intensidade de um enunciado. Essa teoria da avaliatividade se refere a um sistema que está “preocupado com a forma como os escritores/falantes interpretam para si identidades ou personalidades particulares, com a forma como se alinham ou se deslocam como inquiridos ou potenciais” (MARTIN E WHITE, 2005, p. 1).

Segundo Vian Jr. (2010, p. 11), o SA “é um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece

aos usuários possibilidades de utilizar itens em suas interações cotidianas”. Esse sistema é formado por três grandes subsistemas: a Atitude, a Gradação e o Engajamento. A Atitude apresenta as seguintes categorias: Afeto, Julgamento e Apreciação. De acordo com os estudos desenvolvidos por Martin e White (2005), o Afeto está ligado à emoção; o Julgamento está ligado à ética e a Apreciação está ligada à estética. Em outras palavras, por meio de recursos lexicogramaticais, podemos materializar: o Afeto, para expressar emoção; o Julgamento, para avaliações de caráter, e, por fim, a apreciação, para atribuir valor às coisas, eventos, livros, cds, etc. A Gradação apresenta a força e o foco, como categorias e o Engajamento é o subsistema que se pauta no dialogismo bakhtiniano, sendo dividido em monoglossia e heteroglossia. A figura a seguir representa a divisão do SA.

FIGURA 1: Sistema da Avaliatividade



Fonte: As autoras. Inspirado nos estudos de Martin e White (2005).

Explicando a figura, o Subsistema da Atitude é aquele que permite que uma pessoa, coisa, situação, comportamentos, eventos sejam 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, estando relacionado a

aspectos dialógicos. E o Subsistema 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”.

Para a análise apresentada neste capítulo, focamos no Subsistema Atitude, mais especificamente na categoria Apreciação. Se fôssemos analisar como os cotistas são avaliados, seria coerente escolher a categoria julgamento, mas como empreendemos uma análise acerca do ingresso por cotas, ou o próprio Sistema de Cotas, a categoria utilizada foi a Apreciação. Essa categoria “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). Por fim, considerando as pressupostos teórico-metodológicos da LSF e do SA, partimos para análise do nosso *corpus*.

Apresentação do *corpus* e da análise

Por uma questão de dimensão espacial, fizemos um recorte da reportagem; no entanto, ela pode ser acessada, de forma completa, por meio do seguinte link: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>.

Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista

Publicado em 27/05/2018 - 08:15

Por Débora Brito – Repórter da Agência Brasil Brasília

A chance de ter um diploma de graduação aumentou quase quatro vezes para a população negra nas últimas décadas no Brasil. Depois de mais de 15 anos desde as primeiras experiências de ações afirmativas no ensino superior, o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017. Apesar do crescimento, os negros ainda não alcançaram o índice de brancos diplomados. Entre a população branca, a proporção atual é de 22% de graduados, o que representa pouco mais do que o dobro dos brancos diplomados no ano 2000, quando o índice era de 9,3%. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Censo do Ensino Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também evidencia o aumento do número de matrículas de estudantes

negros em cursos de graduação. Em 2011, do total de 8 milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos. Em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%. “A política de cotas foi a grande revolução silenciosa implementada no Brasil e que beneficia toda a sociedade. Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”, comemorou frei David Santos, diretor da Educafro - organização que promove a inclusão de negros e pobres nas universidades por meio de bolsas de estudo. O professor Nelson Inocêncio, que integra o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília (UnB), pioneira na adoção das cotas raciais, também destaca o crescimento, mas pondera que é preciso pensar outras políticas para garantir uma aproximação real entre o nível de educação de negros e brancos: “Eu sou esperançoso de que a política de cotas, mesmo com seus problemas, ao final consiga um êxito. Que a gente consiga tornar a presença negra um pouco mais significativa nesses espaços tão historicamente embranquecidos”, disse Nelson Inocêncio - Marcelo Camargo/Agência Brasil: “Antes de falar em igualdade racial, temos que pensar em equidade racial, que exige políticas diferenciadas. Se a política de cotas não for suficiente, ainda que diminua o abismo entre brancos e negros, a gente vai ter que ter outras políticas. Não é possível que esse país continue, depois de 130 anos de abolição da escravidão, com essa imensa lacuna entre negros e brancos”, destacou Inocêncio.

Diferenciar para incluir

Há 15 anos, o conceito de ações afirmativas para inclusão de negros na educação superior motivou intenso debate no meio universitário. Em junho de 2003, decisão tomada pela Universidade de Brasília (UnB) de adotar o sistema de cotas raciais em seu processo de seleção abriu caminho para uma mudança no paradigma de acesso à universidade, antes fortemente baseado na meritocracia. O Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial aprovado pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB previa que 20% das vagas do vestibular seriam reservadas para estudantes negros, de cor preta ou parda. A política foi adotada a partir do vestibular de 2004, em todos os cursos oferecidos pela universidade. À época relatora do projeto, a professora do Departamento de Comunicação da UnB Dione Moura conta que a implantação do sistema se deu em meio a muitas resistências e sob críticas de que a política de ação afirmativa poderia criar um conflito racial inexistente no país ou diminuir a qualidade da universidade. “O projeto das cotas na UnB foi um dos mais desafiantes que eu trabalhei como profissional, cidadã, mulher e negra”, diz a professora Dione Moura, do departamento de Comunicação Social - Marcelo Camargo/Agência Brasil. Um dos principais desafios, segundo a professora, foi convencer os veículos de imprensa, a sociedade e a própria academia de que era necessária uma política pública específica para negros e não para a população pobre de forma geral. Mesmo diante dos números de desigualdade racial na educação e no mercado de trabalho, questionamentos e dúvidas emergiram, principalmente com relação à forma de identificação dos negros e ao reconhecimento do problema do racismo. “O Brasil tinha uma ideia de políticas públicas

como universalistas, não tinha ideia de políticas regionais, por gênero e raça. O recorte de renda era o único indicador reconhecido como legítimo para ações pontuais. Uma política de ação afirmativa exclusiva para a população negra brasileira foi colocar o dedo na ferida, causou um grande rebuliço”, lembrou Dione, uma das poucas professoras negras da universidade. Outras resistências foram quebradas, como a ideia de que o negro de alta renda não deveria ser beneficiado, de que os cotistas abandonariam a graduação ou que teriam desempenho inferior aos de alunos não cotistas. “Já se verifica que esses estudantes são tão capazes quanto os demais ou ainda têm um desenvolvimento muito melhor. Nesse sentido, não há dúvida da capacidade dos cotistas, porque eles já demonstraram isso e pesquisas também têm revelado”, destacou o professor Manoel Neres, coordenador do Centro de Convivência Negra da UnB. “O resultado social negou os preconceitos. A UnB abriu as portas para que outras universidades se abrissem para o jovem negro e o jovem indígena e que depois o próprio governo federal abrisse uma política nacional para discutir as cotas no sistema público universitário”, completou Dione Moura.

Frutos

Aos 31 anos, a antropóloga Natália Maria Alves Machado, integrante da primeira turma de cotistas da UnB, em 2004, avalia que a adoção do sistema foi um marco histórico que levou a sociedade a refletir sobre algumas regras e revisá-las em prol da justiça e dos direitos coletivos. Natália foi a primeira integrante de sua família a ingressar em uma universidade pública federal e conta que a experiência foi muito desafiadora. Ela relata que no início foi difícil lidar com o assédio da imprensa e, ao mesmo tempo, ter de se adaptar à nova rotina e às responsabilidades do mundo acadêmico, como encontrar recursos para alimentação, transporte e material de estudo. Para se manter financeiramente, ela contou com a assistência estudantil da universidade, fez estágio e pesquisas. “A primeira turma visualmente tinha poucas pessoas negras. A gente ficava diluído ali preocupado com as exigências do espaço universitário. O que mais chamava atenção era o assédio da mídia, muita gente abordava para dar entrevista. Depois, em um segundo momento, muitos pesquisadores estavam desenvolvendo análises sobre a política. A gente sabia que tinha uma dinâmica muito forte acontecendo e foi amadurecendo.” “Por mais que nossa presença ainda seja diminuta no espaço acadêmico, é emocionante ver muito mais cores e formas, corpos, estéticas, símbolos e culturas diversos. A universidade se tornou um espaço muito mais rico e instigante”, diz a mestranda Natália Machado - Fabio Rodrigues Pozzebom/Agência Brasil. Depois de se formar, Natália ingressou no mercado de trabalho como autônoma, prestando assessoria a movimentos sociais na área da saúde. Hoje, é mestranda na UnB e faz pesquisas na área de direito à saúde, bioética e acessibilidade. Após vários anos frequentando os bancos da universidade, ela relata que se orgulha de ver a diversidade estética nos espaços da UnB e, principalmente, no modo de fazer pesquisa. “Os estudantes indígenas e negros e negras que adentraram o espaço acadêmico nos últimos 15 anos trouxeram um fresco de inovação metodológica, teórica, epistemológica sem precedentes, de ampliar e aprofundar o conhecimento, trazendo muito mais verdade e justiça”, avaliou. “Por mais

que nossa presença ainda seja diminuta no espaço acadêmico, é emocionante ver muito mais cores e formas, corpos, estéticas, símbolos e culturas diversos. A universidade se tornou um espaço muito mais rico e instigante”, completou.

Mudanças

A percepção de mudança no visual da universidade é compartilhada por colegas contemporâneos. O cientista político Derson Maia, 29 anos, conta que também foi o primeiro de sua família a conseguir ingressar em uma universidade. Ele passou no vestibular de 2008 por meio do sistema de cotas e diz que percebe o aumento considerável no número de negros nos últimos anos. “Mesmo com cotas, você via pouquíssimos negros na universidade. Na minha turma de ciência política era eu e uma outra menina. Quando eu estava me formando, em 2014, eu comecei a notar que a universidade realmente estava ficando bem mais negra, com pessoas de outras classes sociais mais baixas, porque antes era muito difícil. O negro que eu convivia ao longo do curso era estrangeiro”, lembrou Derson. “As ações afirmativas produziram algo que é realmente inédito na universidade, que é trazer esse olhar diverso para dentro da academia”, avalia o cientista político Derson Maia - Marcello Casal Jr/Agência Brasil. O cientista político ficou sabendo das cotas quando estava no primeiro ano do ensino médio. Um grupo de universitários negros visitou a escola pública onde ele estudava para apresentar o sistema aos futuros vestibulandos. Na sala de aula, ele era um dos quatro negros em uma turma de 40 alunos. “Eu não tinha aquele medo do que seria na universidade, porque eu já via outros negros falando sobre as cotas e que seriam um caminho importante”, lembrou. Depois da graduação, Derson fez mestrado em políticas públicas e, atualmente, é doutorando da Faculdade de Direito da UnB – edital no qual foi selecionado por meio de cotas. “Eu acho que as ações afirmativas produziram algo inédito que é trazer esse olhar diverso para dentro da academia. Se a gente quer ter uma universidade que faça inovação científica, tecnológica, você precisa abrir para a diversidade. Assim, [ao incluir] pessoas negras que vieram de uma outra realidade, de uma realidade de periferia, você acaba inserindo novos olhares para o mesmo problema e vai desenvolvendo novos caminhos. Eu acho que a universidade passou a ser uma outra UnB”, destacou.

Longa trajetória

UnB reserva vagas para negros desde o vestibular de 2004 - Marcello Casal Jr/Agência Brasil

A aprovação do projeto que instituiu o sistema de cotas raciais na UnB foi resultado de um longo processo de articulação de integrantes do movimento negro, com especialistas e representantes do Poder Público. Um dos marcos que precederam a adoção das cotas no Brasil foi a 1ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. A conferência motivou as personalidades negras brasileiras a reforçarem

o debate das ações afirmativas para negros no Brasil, que se tornou, na ocasião, signatário do compromisso de combate a todo tipo de discriminação racial.

[...]

Presença

UnB foi a primeira universidade federal a adotar sistema de cotas raciais - Marcello Casal Jr/Agência Brasil

Dados da UnB mostram que, no primeiro ano do sistema, ingressaram na universidade 376 negros cotistas. A quantidade de pretos e pardos a entrar na instituição por meio de cotas foi crescendo ano a ano. Em 2011, por exemplo, 911 negros cotistas puderam fazer a matrícula na graduação. No acumulado de 2004 a 2018, ingressaram na universidade 7.648 negros pelo sistema de cotas raciais.

[...]

A partir de 2013, já sob a vigência da lei federal de cotas, a UnB mudou a distribuição da reserva de vagas. Para obedecer ao percentual estabelecido pelo Ministério da Educação para as cotas sociais, a UnB reduziu as cotas raciais. A universidade reserva, atualmente, 50% das vagas para alunos de escolas públicas e mais 5% exclusivamente para negros, independentemente da sua condição econômica. Atualmente, o sistema passa pelo desafio de aperfeiçoar o processo de seleção baseado na autodeclaração. A UnB tem investigado ao menos 100 casos de possíveis fraudes. Em âmbito nacional, o Judiciário já se manifestou de forma favorável ao estabelecimento de comissões para averiguar a veracidade das declarações dos candidatos.

“Nesses 15 anos a avaliação que nós temos é muito positiva. Pelos dados dá para ver o crescimento da quantidade de negros”, disse o decano de Ensino de Graduação da UnB, Sérgio Andrade de Freitas - Marcello Casal Jr/Agência Brasil. O decano Sérgio Andrade acredita que as denúncias não afetarão o sistema, mas poderá contribuir para ajustes. “Todo processo exige um aperfeiçoamento, qualquer mudança que nós temos na sociedade demanda um processo de amadurecimento entre as pessoas”, avalia Sérgio Andrade [...]

Considerando o que foi apresentado sobre os aspectos teórico-metodológicos, as tabelas a seguir nortearam a análise. Na Tabela 2, apresentamos os tipos de avaliação e as perguntas que podem ser feitas para identificar marcas de apreciação em um texto. Na tabela 3, tomamos como base a classificação das circunstâncias, apresentada na tabela 1, presente na seção sobre LSF, desse capítulo, e, por fim, apontamos algumas das circunstâncias e processos materializados no corpus analisado.

TABELA 2: Categoria Apreciação

TIPOS DE AVALIAÇÃO DEAPRECIAÇÃO	PERGUNTAS QUE PODEM SER REALIZADAS
<p>REAÇÃO Representa a reação que as coisas, os objetos provocam nas pessoas.</p>	<p>Reação de qualidade: Avaliação do impacto e da qualidade de coisas, objetos. Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Despertou a atenção? b) Proporcionou prazer?</p> <p>Reação de impacto: Avaliação do impacto que as coisas, objetos provocam nas pessoas. Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Correspondeu às minhas expectativas? b) É bem aceito? c) Mexeu comigo?</p>
<p>COMPOSIÇÃO Representa o equilíbrio e a complexidade.</p>	<p>Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Foi bem elaborado? b) Foi fácil ou de difícil compreensão?</p>
<p>VALORAÇÃO Representa a inovação, o ineditismo e a relevância de uma coisa, um objeto, um evento.</p>	<p>Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Valeu a pena?</p>

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

Toda a reportagem está carregada de marcas **avaliativas positivas de apreciação** do sistema de cotas no Brasil. Por uma questão de recorte, apresentamos apenas alguns excertos, mas que são suficientes para uma compreensão da importância do impacto da implantação das cotas nas universidades do nosso país. Procuramos identificar, tomando como base os estudos da LSF, processos e circunstâncias que corroboraram as avaliações materializadas na reportagem analisada. Como percebemos uma grande quantidade de orações relacionais circunstanciais, de orações materiais transformativas e de orações verbais, acreditamos que seja pertinente dar destaque a elas. Para uma melhor identificação, foram marcadas, em verde, as circunstâncias e em roxo, os processos. Não marcamos todos os processos e circunstâncias, mas acreditamos serem suficientes, os que estão destacados, em cores, para que seja compreendida a importância do Sistema de Cotas e que nem sempre estaremos diante de avaliações negativas, como percebemos em tantos textos que circulam na mídia.

Legenda:



circunstâncias



Processos

TABELA 3: Circunstâncias e processos

EXCERTOS	Circunstâncias e processos
<p>1. <i>Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”, comemorou</i> frei David Santos, diretor da Educafro - organização que promove a inclusão de negros e pobres nas universidades por meio de bolsas de estudo.</p>	<p>→ Em 17 anos - circunstância de extensão - duração (há quanto?). → fez - processo material criativo → na universidade - circunstância de localização - lugar (onde)? → quadruplicou - processo material transformativo → sinaliza - processo verbal → há - processo existencial → comemorou - processo mental</p>
<p>2. <i>Antes de falar em igualdade racial, temos que pensar em equidade racial, que exige políticas diferenciadas. Se a política de cotas não for suficiente, ainda que diminua o abismo entre brancos e negros, a gente vai ter que ter outras políticas. Não é possível que esse país continue, depois de 130 anos de abolição da escravidão, com essa imensa lacuna entre negros e brancos”,</i></p>	<p>→ for - processo relacional → Ainda - circunstância de contingência - concessão → diminua - processo material transformativo → continue - processo relacional → Depois de 130 anos - circunstância de extensão - duração (há quanto tempo?) → imensa - circunstância de modo - grau (quanto?)</p>
<p>3. <i>Há 15 anos, o conceito de ações afirmativas para inclusão de negros na educação superior motivou intenso debate no meio universitário. Em junho de 2003, decisão tomada pela Universidade de Brasília (UnB) de adotar o sistema de cotas raciais em seu processo de seleção abriu caminho para uma mudança no paradigma de acesso à universidade, antes fortemente baseado na meritocracia”.</i></p>	<p>→ Há 15 anos - circunstância de extensão - duração (há quanto tempo?) → motivou - processo material transformativo → intenso - Circunstância de modo - grau (quanto?) → No meio universitário - circunstância de localização - lugar (onde?) → Em junho de 2003 - circunstância de localização - tempo (quando?) → adotar - processo material transformativo → Abriu - processo material criativo</p>

	<p>→ Para - circunstância de causa - finalidade (para quê?)</p> <p>→ Fortemente - circunstância de modo - qualidade (como?)</p>
<p>4. O projeto das cotas na UnB foi um dos mais desafiantes que eu trabalhei como profissional, cidadã, mulher e negra, <i>diz</i> a professora Dione Moura, do departamento de Comunicação Social - Marcelo Camargo/Agência Brasil. Um dos principais desafios, segundo a professora, <i>foi</i> convencer os veículos de imprensa, a sociedade e a própria academia de que era necessária uma política pública específica <i>para</i> negros e não <i>para</i> a população pobre de forma geral. Mesmo diante dos números de desigualdade racial na educação e no mercado de trabalho, questionamentos e dúvidas emergiram, <i>principalmente</i> com relação à forma de identificação dos negros e ao reconhecimento do problema do racismo.</p>	<p>→ foi - processo relacional</p> <p>→ diz - processo verbal</p> <p>→ mais - circunstância de modo - grau (quanto?)</p> <p>→ para - circunstância de causa - benefício (para quem?)</p> <p>→ principalmente - circunstância de modo - comparação - (como é?)</p>
<p>5. O resultado social <i>negou</i> os preconceitos. A UnB <i>abriu</i> as portas <i>para</i> que outras universidades se <i>abrissem</i> para o jovem negro e o jovem indígena e que <i>depois</i> o próprio governo federal <i>abrisse</i> uma política nacional para discutir as cotas no sistema público universitário.</p>	<p>→ negou - processo verbal</p> <p>→ abriu - processo material criativo</p> <p>→ para - circunstância de causa finalidade (para quê?)</p> <p>→ abrissem - processo material criativo</p> <p>→ depois - circunstância de localização (quando?)</p> <p>→ abrisse - processo material criativo</p>
<p>6. Se a gente quer ter uma universidade que faça inovação científica, tecnológica, você precisa abrir para a diversidade. Assim, [ao incluir] pessoas negras que vieram de uma outra realidade, de uma realidade de periferia, você acaba inserindo novos olhares para o mesmo problema e vai desenvolvendo novos caminhos. Eu acho que a universidade <i>passou</i> a ser uma outra UnB”</p>	<p>→ passou - processo material transformativo</p>

<p>7. Dados da UnB mostram que, no primeiro ano do sistema, ingressaram na universidade 376 negros cotistas. A quantidade de pretos e pardos a entrar na instituição por meio de cotas foi crescendo ano a ano. Em 2011, por exemplo, 911 negros cotistas puderam fazer a matrícula na graduação. No acumulado de 2004 a 2018, ingressaram na universidade 7.648 negros pelo sistema de cotas raciais.</p>	<p>→ mostram - processo verbal → no primeiro ano - circunstância de localização (quando?) → ingressaram - processo material transformativo → entrar - processo material transformativo → foi - processo relacional → ano a ano - circunstância de extensão - duração (Há quanto tempo?) → Em 2011 - circunstância de localização - tempo (quando?) → No acumulado de 2004 a 2018 - circunstância de extensão - (há quanto tempo?) → Pelo - circunstância de modo - meio (como, com o quê?).</p>
<p>8. “Nesses 15 anos a avaliação que nós temos é muito positiva. Pelos dados dá para ver o crescimento da quantidade de negros”, disse o decano de Ensino de Graduação da UnB, Sérgio Andrade de Freitas - Marcello Casal Jr/Agência Brasil. O decano Sérgio Andrade acredita que as denúncias não afetarão o sistema, mas poderá contribuir para ajustes.</p>	<p>→ Nesses 15 anos - circunstância de extensão - duração (há quanto tempo?). → muito - circunstância de modo - grau (quanto?). → Pelos dados - circunstância de modo - meio (como, com o quê?). → disse - processo verbal → acredita - processo mental → contribuir - processo material transformacional</p>

Fonte: As autoras.

Após a identificação de processos e circunstâncias, a fim de evidenciar como eles colaboram com as avaliações, apresentamos a descrição e a interpretação do *corpus* analisado. A reportagem intitulada *Cotas foram revolução silenciosa no Brasil*, afirma especialista, foi publicada na Agência Brasil, no dia vinte e sete de maio do ano de dois mil e dezoito e está assinada pela repórter Débora Brito. Escolhemos alguns excertos, para discuti-los, porque acreditamos que são suficientes para percebermos como a reportagem está carregada de avaliações positivas, acerca do sistema de cotas. E isso não ocorre com frequência nos textos que circulam na mídia, já que muitos brasileiros não concordam com essa ação afirmativa. As escolhas

linguísticas do produtor da reportagem permitem compreender que houve uma transformação no sistema de cotas, gerando um aumento de negros na universidade. É possível afirmar isso, devido ao uso do processo material transformativo *aumentou*. O uso desse processo e de outros recursos lexicogramaticais revela uma avaliação positiva de como está ocorrendo a implantação das cotas nas universidades, desde o surgimento da lei 12.711/12. Dessa forma, notamos uma apreciação, reação de **impacto**, apesar de haver universidades que ainda não conseguiram apresentar um número significativo de cotistas matriculados; com isso muitas delas permanecem majoritariamente brancas e com um público elitizado. No excerto em 17 anos, *quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra*”, comemorou frei David Santos, diretor da Educafro - *organização que promove a inclusão de negros e pobres nas universidades por meio de bolsas de estudo*, é possível identificar circunstâncias de extensão/duração (em 17 anos), de localização (onde). Além disso, foram usados processos verbal, existencial e mental, para avaliar as mudanças ocorridas em benefício da comunidade negra e pobre. **A apreciação de valoração** é bem evidenciada, pois o sistema de cotas representa, em nosso país, **uma inovação, um ineditismo**. Isso pode ser comprovado por meio do processo *fez* e de outras escolhas linguísticas, quando o produtor do texto traz a voz do Frei David, usando os seguintes recursos lexicogramaticais: *“já que país nenhum no mundo fez isso com o povo negro”*,

Para dar destaque mais uma vez, em todo o processo de transformação que está acontecendo desde a criação das cotas, que tem o intuito de atender as minorias brasileiras, tais como negros e pobres, identificamos, no excerto 2, processos material transformativo e relacional circunstancial; além de circunstâncias de contingência/concessão (*ainda*); de extensão/duração (depois de 130 anos) e de modo/grau (*imensa*), que corroboram outra avaliação de apreciação: *“Antes de falar em igualdade racial, temos que pensar em equidade racial, que exige políticas diferenciadas. Se a política de cotas não for suficiente, ainda que diminua o abismo entre brancos e negros, a gente vai ter que ter outras políticas. Não é possível que esse país continue, depois de 130 anos de abolição da escravatura, com essa*

imensa lacuna entre negros e brancos". A voz de Nelson Inocêncio é que dá destaque para a necessidade de garantir uma equidade racial, que deve prevalecer antes da igualdade social. A avaliação do sistema de cotas se deu por meio de um processo relacional circunstancial, ou seja, isso ocorre quando a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo, grau, contingência (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Em suma, o processo *for* é relacional e as circunstâncias são de contingência (ainda), de tempo (quando) e de grau (imensa). O que foi avaliado, no excerto 2, direciona para a confusão feita, por parte dos diferentes atores sociais, acerca dos termos igualdade e equidade. É preciso entender que há uma **complexidade** na organização do Sistema de Cotas, afinal muitos brasileiros não compreendem que há um distanciamento entre o que está escrito na lei, o que reza a constituição federal e o que acontece na prática. É urgente repensarmos essa **complexidade**, as cercanias que envolvem o contexto da escravidão em nosso país, as desigualdades sociais, a falta de investimento na educação, para, então, ser possível pensar na diferença existente entre igualdade e equidade; sendo que se essa primeira for considerada como produtora de justiça, estaremos nos referindo, de fato, à equidade.

Para reforçar o que já mencionamos sobre o processo de criação e transformação do Sistema de Cotas, apresentamos o excerto 3: "*Há 15 anos, o conceito de ações afirmativas para inclusão de negros na educação superior motivou intenso debate no meio universitário. Em junho de 2003, decisão tomada pela Universidade de Brasília (UnB) de adotar o sistema de cotas raciais em seu processo de seleção abriu caminho para uma mudança no paradigma de acesso à universidade, antes fortemente baseado na meritocracia*". Há, nesse excerto, a materialização de circunstâncias, tais como: de extensão/duração, em *Há 15 anos*; de localização/tempo, em *junho de 2003*; de modo/grau, em *intenso*; de causa/finalidade, em *para*; de modo/grau, em *fortemente*. Além disso, há a presença, no excerto 3, de processo material transformativo, em *motivou, adotar* e processo material criativo, em *abrir*. Essas escolhas linguísticas, além de indicarem uma avaliação positiva da adoção de cotas, tomando como referência a UNB, revela a necessidade de uma reflexão, pois não ocorreu ainda uma justiça social de tal forma que colabore de maneira significativa para que as minorias "ocupem" espaços que pertencem a elas e que são

garantidos por lei. Não podemos exigir que um estudante de escola pública, sem oportunidade de fazer um curso pré-vestibular, por exemplo, concorra em iguais condições com estudantes da rede de ensino privado. Mais uma vez, é evidenciada uma **avaliação positiva**, uma **valoração** do sistema de cotas, tomando como base a atitude da UNB, realçando que tem **valido a pena**, já que sua implantação *“abriu caminho para uma mudança no paradigma de acesso à universidade, antes fortemente baseado na meritocracia”*.

No excerto 4, o projeto das cotas é **avaliado como eficiente**, como algo que desperta atenção. Esse projeto é avaliado como desafiador, porque muitas vezes quem pertence/pertenceu a um contexto de minoria é quem costuma lutar por essas causas sociais, como podemos comprovar em: *“O projeto das cotas na UnB foi um dos mais desafiantes que eu trabalhei como profissional, cidadã, mulher e negra”*, diz a professora Dione Moura, do departamento de Comunicação Social - Marcelo Camargo/Agência Brasil. Um dos principais desafios, segundo a professora, foi convencer os veículos de imprensa, a sociedade e a própria academia de que era necessária uma política pública específica para negros e não para a população pobre de forma geral. Mesmo diante dos números de desigualdade racial na educação e no mercado de trabalho, questionamentos e dúvidas emergiram, principalmente com relação à forma de identificação dos negros e ao reconhecimento do problema do racismo. O processo relacional (foi), juntamente com intensificador (mais) - circunstância de modo/grau e da circunstância de modo/comparação (principalmente) apontam como foi significativo para a participante do texto, Dione Moura, participar do projeto de cotas. Além disso, a circunstância de causa/benefício revela o quanto essa atitude da UNB favoreceu/beneficiou a população negra e pobre. A voz da professora é trazida com o objetivo de relatar a importância dessa luta pelas cotas, sendo marcada pelo processo verbal (diz). Os recursos lexicogramaticais utilizados denotam realmente **valor** para o sistema de cotas, é algo que **vale a pena**, pois como explica a professora Dione Moura, no excerto 5: *“O resultado social negou os preconceitos. A UnB abriu as portas para que outras universidades se abrissem para o jovem negro e o jovem indígena e que depois o próprio governo federal abrisse uma política nacional para discutir as cotas no sistema público universitário”*. Nesse excerto, o processo verbal (negou) e os processos materiais criativos (abriu, abrissem, abrisse) dão

destaque para a importância da negação de preconceitos, por meio da atitude da UnB, em investir nessa luta social. A atuação do governo também é motivada, a fim de que sejam discutidas as cotas no sistema de ensino superior. Isso é muito relevante, porque a circunstância de localização/tempo (*depois*) marca que a UNB é que abriu as portas e que só foi criada uma política nacional, após ações dessa universidade. A UNB deixa de ser um espaço pautado na meritocracia, a partir do momento que abre suas portas para as minorias, gerando assim uma transformação na universidade. Isso é bastante ressaltado pelo uso do processo material transformacional (*passou*) que colabora para que a UNB seja avaliada, de forma positiva.

Compreendemos que a lei que versa sobre o Sistema de Cotas é bem **elaborada**, talvez o que ocorre é uma **difícil compreensão** dela, por parte de alguns atores sociais que acreditam que as cotas estão privilegiando uns estudantes em detrimento de outros e que essas não deveriam existir. No entanto, várias universidades do país têm apresentado um aumento de alunos cotistas, conforme podemos comprovar em: *Dados da UnB mostram que, no primeiro ano do sistema, ingressaram na universidade 376 negros cotistas. A quantidade de pretos e pardos a entrar na instituição por meio de cotas foi crescendo ano a ano. Em 2011, por exemplo, 911 negros cotistas puderam fazer a matrícula na graduação. No acumulado de 2004 a 2018, ingressaram na universidade 7.648 negros pelo sistema de cotas raciais.* Esse trecho da reportagem é construído por meio do uso de diferentes processos, tais como: verbal (*mostram*), processo material transformativo (*ingressaram, entrar*) e processo relacional (*foi*). A predominância do processo material transformativo dá destaque para uma avaliação positiva, já que aponta o aumento de alunos cotistas na UNB. Assim, ressaltamos que não se trata de criar as cotas, mas de transformar ações sempre que necessário, a fim de garantir justiça social a minorias que intentam ingressar em um ensino superior. Esse aumento de alunos cotistas é reforçado pelo uso de circunstâncias de localização/tempo (*primeiro ano, em 2011*); de extensão/duração (*ano a ano, no acumulado de 2004 a 2018*); de modo/meio (*pelo*). Esses recursos léxico-gramaticais dão destaque para um avanço na implantação das cotas nas universidades, permitindo, mais uma vez, uma avaliação positiva, apontada pelo aumento das minorias nas universidades.

Em toda a reportagem, foi percebida uma frequência significativa de avaliações positivas sobre o ingresso no ensino superior por cotas. As vozes articuladas são de diferentes atores sociais que possuem autoridade para discutirem sobre o assunto, já que estão engajados em ações que garantam que as minorias, tais como pobres e negros, ingressem em uma universidade, tais como aparece no excerto 7: *“Nesses 15 anos a avaliação que nós temos é muito positiva. Pelos dados dá para ver o crescimento da quantidade de negros”*, disse o decano de Ensino de Graduação da UnB, Sérgio Andrade de Freitas - Marcello Casal Jr/Agência Brasil. O decano Sérgio Andrade acredita que as denúncias não afetarão o sistema, mas poderá contribuir para ajustes. Nesse último excerto, escolhido para análise, é possível perceber mais circunstâncias (nesses 15 anos, muito, pelos dados) e processos (disse, acredita, contribuir) que corroboram as várias **avaliações** presentes no corpus. A **apreciação** ocorre também em termos de composição da lei, pois ela precisa ser aperfeiçoada, sempre inovada, bem elaborada, e de fácil compreensão para que quem tem direito a cotas não seja prejudicado: *“Todo processo exige um aperfeiçoamento, qualquer mudança que nós temos na sociedade demanda um processo de amadurecimento entre as pessoas”*, avalia Sérgio Andrade.

Por fim, não se pode negar que apesar das **avaliações positivas** sobre as cotas, há um cenário mastodôntico de desigualdades no cenário educacional brasileiro. Isso direciona para o alerta de Santos (2002), quando ele afirma que não devemos seguir a lógica que envolve o mito da democracia social, ou seja, a ideia de que todos nós estamos no mesmo nível de igualdade sócio racial e que tivemos as mesmas oportunidades, desde o processo de colonização do Brasil. Esse autor defende que, se pensarmos dessa forma, podemos ser levados a acreditar que as desigualdades na posição hierárquica e as relações de poder são dessa forma devido a uma incapacidade própria de grupos que estão em situação de desvantagem. Ademais, vivemos um processo de exclusão social, marcada pelo contexto da globalização. De acordo com Camino (2011, p. 7), *“para entender as formas dos processos de exclusão social, devemos, portanto, analisar o contexto contemporâneo onde se desenvolvem. E esse contexto é dominado pela globalização, que deve ser entendida como um conjunto de processos que se estruturam em níveis diferentes (cultural, econômico e social)”*. Por assim ser, acredito que um dos

caminhos para garantir a democratização da educação, de forma a assegurar o acesso ao ensino superior, é o sistema de cotas sociais e raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema de Cotas é uma ação afirmativa que foi avaliada, no *corpus* analisado, como algo que representa o **ineditismo**, seu valor é de algo **inedito**, diverso, em relação a outros países. Trata-se de uma forma de ingresso no ensino superior que não desperta à atenção somente das minorias, tais como pobres e negros. Muitos atores sociais, pertencentes à elite brasileira, sentem-se incomodados com essa ação afirmativa, principalmente com relação às cotas raciais, sendo as sociais menos criticadas. Dessa forma, é de conhecimento público, por meio de textos que circulam na mídia, que, muitas vezes, estudantes, que não se encaixam no fenótipo (manifestação visível ou detectável de um genótipo) exigido, tentam ingressar na universidade de forma ilegítima, ocupando uma vaga que deveria ser de quem realmente tem esse direito garantido por lei.

Por isso, trata-se de um projeto desafiador, lidar com a discordância de parte da sociedade que não compartilha da mesma concepção do que é justiça social, que não compreende que um estudante oriundo de escola pública não tem as mesmas oportunidades, durante a educação básica, de acesso ao conhecimento, da mesma forma de um estudante oriundo do ensino privado. Por exemplo, vários desses estudantes são oriundos de escolas públicas de periferia; escolas que, muitas vezes, não têm o mínimo de estrutura, por falta de recursos materiais e/ou por falta de recursos humanos para darem conta das demandas de um contexto em constante evolução.

Na reportagem escolhida, estão materializadas escolhas linguísticas em que é possível perceber uma grande quantidade de avaliações positivas sobre o Sistema de Cotas. Essa reportagem que versa sobre a evolução silenciosa das cotas merece ser compartilhada, nas mais diferentes esferas sociais, pois traz a voz de professores, de autoridades no assunto, de pessoas que lutam por uma equidade no processo de ingresso no ensino superior. Esse compartilhamento poderá permitir que essa representação positiva do sistema de cotas chegue a um maior número de pessoas. Apesar de as minorias,

“geralmente terem pouco ou nenhum acesso aos contextos comunicativos cruciais” (VAN DIJK, 2018, p. 97). Para van Dijk (2018), as minorias não têm acesso aos seguintes contextos comunicativos: a) discursos governamentais e legislativos de tomada de decisões, informação, persuasão e legitimação; b) discursos burocráticos de implementação de políticas públicas; c) discurso da mídia de massa de grandes veículos jornalísticos; d) discurso acadêmico ou científico; e) discursos empresariais. Por assim ser, compreendemos a importância de analisar textos da mídia e acreditamos que a LSF e o SA contribuíram muito para percebermos os efeitos sociais do *corpus* analítico, como para possíveis mudanças sociais. As ações afirmativas sobre cotas podem permitir que estudantes ingressem no ensino superior com equidade, ou seja, seguir o que reza a constituição federal, tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer incentivos a todos aqueles que não tiveram oportunidades, devido a qualquer forma de discriminação ou de racismo. Enfim, acreditamos que essa análise pode contribuir, ainda que em menor medida, para que ocorra uma reflexão acerca das cercanias da ação afirmativa conhecida como Sistema de Cotas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.
- CAMINO, L. Prefácio. In TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira (Org.). **Cultura e Produção das diferenças, estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal**, Brasília: Technopolitik, 2011.
- FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Na Introduction to Functional Grammar**. 4rd edition, London: Routledge, 2014.
- MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal system in English. In: Hunston, S. e Thompson, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARTIN, J. R; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: PalgraveMacmillan, 2005.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O; SOUZA, A. A; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base o sistema da avaliatividade. SãoCarlos: Pedro & João Editores, 2010.

O PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID COMO BENEFÍCIO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONGRÁFICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV

Rosana Beatriz Ansai¹
Verediane Wollinger²

INTRODUÇÃO

Ao analisar a construção inicial de um profissional no interior dos cursos de Pedagogia, é notório que a formação docente basilar compreende a interface entre conhecimentos teóricos e práticos que supram não só as necessidades dos estudantes no decorrer de sua formação profissional como também disponibilize a oferta de um profissional capacitado, qualificado, preparado, ético e competente voltado para atuar na desafiadora sociedade aprendente do terceiro milênio.

No Curso de Pedagogia se desenvolve um profissional docente, a partir da proposição dos objetivos e da descrição do perfil do docente que se pretende formar. Neste tocante cabe ao Projeto Político Pedagógico do Curso, responder a seguinte questão: que profissional pedagogo se quer formar para o mercado de trabalho? Assim, é imperativo que se proponha um perfil profissiográfico que vise capacitar um aprendiz que apresente características de um professor amoroso e qualificado no trato com crianças, jovens e adultos, população aprendente que se encontra em ambientes de aprendizagem e desenvolvimento intencionalmente planejados, em contextos escolares e não escolares.

Para cumprir sua missão institucional, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória – UNESPAR/UV desenvolveu até março de 2018, um projeto pioneiro desde o primeiro edital em 2009 e iniciado em 2010 e financiado pela CAPES/MEC/DEB/PIBID, denominado de “Projeto Mão Amiga” voltado

¹ Universidade Estadual do Paraná. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br

² Universidade Estadual do Paraná. E-mail: verediane.w@gmail.com

para a formação inicial e continuada de professores. Ansai (2013, p. 147) explicita

[...] a partir do ano de 2010, encontramos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) uma oportunidade ímpar para oferecermos ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) [...], o subprojeto que denominamos “Mão Amiga”. Essa denominação explica-se a partir dos objetivos desse projeto, uma vez que se busca configurar um *lôcus* de ensino prático oferecendo uma oportunidade (ou uma “mão amiga”), aos bolsistas para trabalharem a docência com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino de União da Vitória/PR ao mesmo tempo em que se desenvolvem as competências do profissional docente em sua formação inicial e continuada.

Dessa forma os propósitos do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, se caracterizam pelo oferecimento de experiências na docência inicial muito significativa para os acadêmicos bolsistas do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, uma vez que adquirem experiências relevantes para suas práticas docentes, não só com relação aos alunos com dificuldades de aprendizagens, mas também para as vivências profissionais advindas do cotidiano das escolas parceiras. Utilizando-o assim como objeto de fonte e estudos que se coloca para analisar o Curso de Pedagogia a partir do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID em relação à construção da formação profissional do docente inicial que se pretende formar, objeto deste estudo.

A partir deste contexto argumentativo, como membros da comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV e bolsistas do referido subprojeto, surge o questionamento: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a promoção do perfil profissiográfico do/no curso de pedagogia da UNESPAR/UV?

Portanto, o objetivo do estudo de caráter exploratório, teórico bibliográfico e apoiado em uma pesquisa de campo é o de revelar a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a promoção do processo de formação docente dos futuros pedagogos, sob o ponto de vista do perfil do profissional que se quer formar no Curso de Pedagogia UNESPAR/UV posto no Projeto Pedagógico do Curso.

DESENVOLVIMENTO

É notório que, apesar das tecnologias educacionais estarem avançando cada vez mais para o campo da interação com o conhecimento a partir de plataformas midiáticas, ainda se faz necessário a atuação de um profissional docente capacitado e competente. Este profissional hodiernamente, se caracteriza como fundamental na promoção do processo de estruturação pessoal e interpessoal dos educandos, a partir da proposição de práticas educativas construtivas que provoquem os aprendizes a acreditar que são capazes de aprender, transformando-os em sujeitos críticos e pensantes.

Desta maneira o papel do professor na Educação Básica, é destacado por Bizzotto et al. (2010, p. 42) como sendo um mediador entre a criança e o conhecimento (o texto):

[...] Nessa mediação, o professor deixa de ser o único possuidor e transmissor do conhecimento. Sua intervenção é planejada para favorecer a ação do aluno sobre o texto. Esse exercício de mediação exige dele um conhecimento claro do processo de construção do conhecimento, para identificar o que a criança já sabe, [...] para que continue evoluindo para os níveis seguintes.

Por esta via, nossos estudos se voltam sobre os propósitos de formação geral que são emanados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV no tocante ao perfil profissiográfico geral do graduando, que assim se explicita:

O perfil do graduado em Pedagogia contempla uma formação teórica consistente, com diversidade de conhecimentos e práticas que se inter-relacionam ao longo do curso. Assim, o/a Pedagogo/a, profissional da Educação, formado/a no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESPAR/UV, coadunando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estará apto para atuar no magistério da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão de sistemas educacionais (formais e não formais), e em demais áreas que exijam conhecimentos pedagógicos, devendo ser capaz de:

- a) Compreender a Educação em sua amplitude e a prática educativa que ocorre em diferentes âmbitos e modalidades educacionais, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Produzir e difundir conhecimentos científicos e pedagógicos de forma crítica e criativa, tendo em vista a docência, a organização e a gestão de projetos, de sistemas e instituições de ensino, em espaços de educação formal e não formal.

- c) Comprometer-se com a formação integral dos educandos, considerando aspectos psicológicos, sociais, culturais e políticos.
- d) Exercer a profissão de forma consciente e ética, compreendendo a diversidade e a dimensão humana da educação. (COLPED, 2018, p. 34)

Dentre as inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão materializadas e documentadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV voltadas para a promoção dos objetivos do perfil profissiográfico, se encontra um projeto pioneiro oferecido pelo curso e financiado pela CAPES/DEB e que faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), normatizado inicialmente pelo edital nº 02/2009 CAPES/ DEB e posteriormente pelo edital CAPES n.º 061/2013, denominado academicamente por “Projeto Mão Amiga”.

Para melhor explicitarmos a composição deste projeto, quanto à gênese motivacional da proposta das coordenadoras de área, quanto aos seus propósitos e quanto ao plano de trabalho, Ansaí e Junges (2016, p. 31) explicam

[...] partimos da gênese motivacional em ofertar aos acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia da universidade e professores bolsistas da rede municipal de ensino de União da Vitória experiências e estudos reflexivos da prática educativa e de gestão escolar a partir do chão da escola. Nossa base de ação-reflexão da construção das aprendizagens é oferecer aos bolsistas acadêmicos oportunidades concretas de experiências profissionais de docência assistida, dando ênfase aos diversos conflitos epistêmicos e relacionais presentes no meio escolar [...].

Nossa proposta junto ao projeto, [...] parte do pressuposto que podemos subsidiar o desenvolvimento do perfil profissiográfico do profissional pedagogo explicitado no Projeto Pedagógico do Curso (COLPED, 2014), por meio de estudos e reflexões sobre as práticas que se materializam no espaço da escola [...].

Nesta perspectiva, sistematizamos um plano de trabalho (ANSAÍ; JUNGES, 2013) e de inserção dos estudantes no contexto das escolas que contempla o trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e gestão escolar, bem como abrange estudos e pesquisas materializados em reuniões semanais de trabalho coletivo, planejamentos de regência de classe em pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, planejamentos na área da gestão escolar, promoção de palestras, grupos de estudos individuais e coletivos participação em eventos locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais, publicações de livros no todo e em partes, manutenção de blog e de uma página na rede social.

Assim evidenciamos que ao participar do projeto, o acadêmico bolsista do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV tem uma profícua oportunidade de vivenciar uma formação docente inicial intensa uma vez que no projeto se prioriza a elaboração da identidade do docente a partir da prática reflexiva docente assistida por professoras supervisoras bolsistas e coordenadoras de área do projeto, fato ímpar nos cursos de licenciatura até então. Neste sentido Ansai (2013, p. 148) enfatiza que

[...] os objetivos do Projeto Mão Amiga vêm ao encontro dos propósitos do PIBID, uma vez que ambos viabilizam o diálogo reflexivo entre os três pilares em que se fundamentam o Ensino Superior, para incentivar e promover a formação de professores para a educação básica: a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. [...] Por conta disso, o projeto, a partir do seu design, constitui-se em um lócus especializado de formação docente e de construção da identidade do educador.

Exatamente por estes fatos que o projeto Mão Amiga CAPES/PIBID visa preparar, estruturar e capacitar as (os) bolsistas acadêmicas (os) do Curso de Pedagogia, futuras (os) educadoras (es), com um Plano de Ação voltado para a prática docente em seu campo profissional – os anos iniciais do Ensino Fundamental – potencializadas por umas práxis educativas baseadas no agir-refletir-agir. Neste contexto Ansai (2013, p.163) explicita

O bom professor que buscamos formar e que construímos no projeto Mão Amiga dá-se a partir de vivências e experiências da reflexão-ação-reflexão de situações problemáticas, imprevisíveis e muitas vezes singulares que emanam do chão da escola, nas quais as bolsistas têm oportunidade de adquirir novas compreensões das práticas e saberes docentes; enfim damos a elas a oportunidade de ‘pensar como uma professora’.

Ressaltando que essas experiências partem de uma metodologia diferenciada, sendo estas o destaque da promoção do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelas bolsistas acadêmicas ao aplicarem seus planos, utilizados da seguinte maneira:

[...] Para além da pedagogia tradicional, optamos por uma metodologia que tem como viés o lúdico na sala de aula. Para o entendimento e domínio dessa competência por parte do futuro profissional docente, optamos por uma metodologia de ensino aplicada a crianças/alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (ANSAI, 2013, p. 150).

De outra forma, a participação no projeto se reveste de importância pelo fato de que as bolsistas acadêmicas ao atenderem os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem através do lúdico, podem constatar que a evolução do nível de aprendizagem do aluno aumenta em grande escala, uma vez que as atividades são mais prazerosas.

Portanto, evidenciamos que o bolsista acadêmico e os alunos das escolas parceiras do projeto acabam fazendo uma rica troca de conhecimentos e experiências interpessoais a partir da utilização do lúdico em sala de aula. E são essas trocas uma das principais experiências práticas de contato com o educando que permite a construção do perfil profissiográfico do professor pedagogo possivelmente capacitado para atuar de fato em sala de aula de forma a promover a superação das reais dificuldades dos alunos. Esta dinâmica permite que ao mesmo tempo em que se estabelecem as relações do par educativo, se consolide a construção do perfil profissional do pedagogo. Reside aí:

[...] a importância da experiência docente pibidiana a partir da promoção de um ensino prático reflexivo como sendo uma prática pedagógica consistente para desenvolvermos a *performance* e/ou talento artístico na formação inicial no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. (ANSAI, 2013, p. 158).

No contexto do viés temático da formação docente inicial do curso de Pedagogia e posto no Projeto Pedagógico do Curso no tocante à formação geral do profissional, se encontra a questão problema deste estudo: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a construção do perfil profissiográfico do/no curso de pedagogia da UNESPAR/UV?

Deste modo realizamos uma pesquisa de campo do tipo exploratória, com o universo do quadro de trinta bolsistas acadêmicos que participaram do projeto em cada ano, nos anos de 2016 e 2017. Na coleta dos dados, para compor a amostra intencional por acessibilidade, foram selecionados somente os bolsistas que se encontravam no quarto ano do curso, por acreditarmos que os mesmos têm uma visão ampla, geral e mais apurada, tanto do curso como do projeto, perfazendo um total de oito bolsistas respondentes.

O instrumento de coleta dos dados é um questionário misto contendo 05 perguntas, e que foi aplicado pessoalmente pelas pesquisadoras durante a hora do trabalho coletivo do projeto.

Sobre as características do perfil dos respondentes os dados revelam que são todos experientes nas vivências oferecidas pelo projeto uma vez que têm mais de dois anos de atuação como bolsistas. No universo de respondentes 100% dos bolsistas acadêmicos é composto pelo sexo feminino. As bolsistas respondentes selecionadas intencionalmente para a pesquisa são formandas que possuem mais de dois anos de experiência de estudos no Projeto, fato que contribui de forma significativa para a coleta dos dados de pesquisa.

A pergunta inicial do questionário arguiu sobre quais os motivos que levaram as bolsistas respondentes a ingressar no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID. O quadro A revela o pensamento-ação das respondentes:

Quadro A: Motivos que levaram as bolsistas a ingressar no Projeto Mão Amiga - CAPES/PIBID

Respondente	Resposta
BR1	<i>“O motivo pelo qual ingressei ao Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID foi por poder atuar em sala de aula enquanto acadêmico na época da graduação em Pedagogia, com uma complementação para minha formação docente através das práticas voltadas à superação de dificuldades de aprendizagem.”(atuou no Projeto durante 3 anos - 2015 a 2017)</i>
BR2	<i>“Um dos motivos foi a bolsa para a permanência na Universidade, outro foi para melhorar a pratica em sala de aula, gestão assim como ter a oportunidade de atuar com profissionais mais experientes e desta forma lapidar a pratica pedagógica para o futuro profissional..”(atuou no Projeto durante 3 anos - 2015 a 2017)</i>
BR3	<i>“Ingressei no Projeto Mão Amiga por acreditar que este seria capaz de melhorar minha formação docente, além de contribuir em minhas pesquisas. Atuei no Projeto durante os dois últimos anos de minha graduação.”(atuou no Projeto durante 2 anos - 2016 a 2017)</i>

BR4	<i>“O que motivou foi a possibilidade de entrar em contato ainda no processo de formação docente inicial, com o chão da escola, adquirir conhecimento prático, conviver com docentes mais experientes, troca ideias, compreender a realidade escolar e as dificuldades encontradas na profissão docente.”(atuou no Projeto durante os 4 anos da graduação - 2014 a 2017)</i>
BR5	<i>“A ótima referência a despeito[sic] do Projeto, dada por colegas acadêmicas, acerca das experiências na carreira docente habilidades aprendidas, oportunidades únicas tanto no aspecto acadêmico como profissional.”(atuou no Projeto durante 2 anos e 06 meses)</i>
BR6	<i>“Querida muito estar em sala de aula, e assim unir a teoria juntamente com a prática. Tinha ouvido falar muito bem sobre o Projeto e que com certeza iria fazer a diferença na minha vida acadêmica.”(atuou no Projeto durante 3 anos e 11 meses)</i>
BR7	<i>“Buscava me inteirar do ambiente docente, pois não tinha nenhuma experiência no âmbito da educação e o Projeto foi meu primeiro contato com a escola enquanto docente e sentia a necessidade de interagir com outros profissionais.”(atuou no Projeto durante 3 anos e 05 meses)</i>
BR8	<i>“A propaganda era encantadora, falavam muito bem do Projeto, as aprendizagens e experiências e exemplos das bolsistas eram verdadeiros e a parte financeira que ajudava muito.” (atuou no Projeto durante 3 anos e 07 meses)</i>

Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A pergunta número 02 coletou dados acerca do pensamento-ação das bolsistas respondentes com a questão: O Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID tem como objetivo propor atividades lúdicas visando uma prática pedagógica diferenciada, em sua opinião, essa forma dinâmica contribuiu para arrefecer as dificuldades do aluno? Por quê? O Quadro B apresenta as respostas.

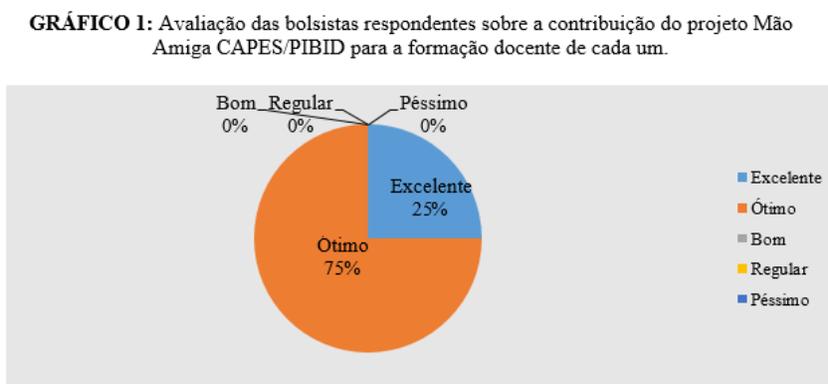
QUADRO B: O pensamento-ação das bolsistas respondentes sobre as atividades lúdicas como prática pedagógica diferenciada para arrefecer as dificuldades dos alunos.

Respondente	Resposta
BR1	<i>“Sim, pois a ludicidade está totalmente interligada à assimilação dos conteúdos que são desenvolvidos em sala, de maneira que a criança compreenda e se expresse diante daquilo que está sendo proposto na atividade lúdica.”</i>
BR2	<i>“Com toda certeza que sim, a metodologia lúdica favorece a aprendizagem, pois o educando aprende brincando sem que a aprendizagem seja algo penoso e rotineiro.”</i>
BR3	<i>“Com toda certeza sim. Durante o desenvolvimento das atividades e nos momentos de reflexão acerca do trabalho, seja com a equipe bolsista, ou com os profissionais atuantes na escola parceira, era visível o quanto as propostas diferenciadas melhoravam o desempenho dos estudantes.”</i>
BR4	<i>“Contribui grandemente, pois no mundo da tecnologia a escola e os conteúdos escolar não são atrativos, e através da ludicidade conseguimos despertar o interesse dos alunos.”</i>
BR5	<i>“Sim, através dos jogos e atividades lúdicas nos meus planejamentos, trabalhei em matemática com o jogo da adição, e também o jogo da joaninha, o jogo do dado da adição, boliche da adição, para que desta maneira os educandos desenvolverem a alfabetização matemática.”</i>
BR6	<i>“Sim, o aluno M. não conseguia resolver uma questão de multiplicação, e através da tabuada lúdica, onde o mesmo com auxílio de palitos colocava nos copinhos e após contar quantos palitos havia em cada copinho, conseguiu resolver todas as multiplicações.”</i>
BR7	<i>“Sim, a utilização de material lúdico no Projeto para ensinar as operações básicas da matemática auxiliou o aluno a compreender o processo. Na sala de aula, o aluno não conseguia realizar as operações por falta de compreensão, enquanto nas aulas do Projeto conseguiu sanar suas dúvidas utilizando material lúdico e concreto.”</i>
BR8	<i>“Sim, os jogos lúdicos na alfabetização dão um grande suporte como por exemplo o bingo das letras e sílabas auxiliam na alfabetização das crianças, memorizando e compreendendo o conteúdo através do brincar que é o que a criança mais gosta de fazer.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A pergunta 03 apresentou às bolsistas respondentes o seguinte conteúdo: Ao vivenciar à docência no âmbito do projeto, como bolsista, você experienciou uma prática docente crítica em um movimento dialético entre o “fazer e o pensar sobre fazer”. Neste sentido, com relação a sua formação em curso e o que o projeto lhe ofereceu enquanto lócus de formação docente, você considera: Excelente; Ótimo; Bom; Regular ou Péssimo? Deste modo no gráfico 1 se encontra a avaliação dos bolsistas respondentes:

GRÁFICO 1: Avaliação das bolsistas respondentes sobre a contribuição do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID para a formação docente de cada um.



Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A pergunta número 04 versou sobre: Em medida que as experiências vivenciadas e saberes compartilhados no cotidiano escolar contribuíram para sua formação como docente? O quadro C apresenta as percepções das bolsistas respondentes:

QUADRO C: Percepções das bolsistas respondentes sobre as contribuições das experiências vivenciadas e saberes obtidos no cotidiano escolar para a formação docente inicial

Respondente	Resposta
BR1	<i>“Ótimo, a vivência escolar é algo que constrói pontes, tendo como alicerce o professor enquanto mediador do conhecimento, assim no período em que estive no Projeto como graduando de Pedagogia enriqueceu os saberes enquanto docente inicial e também contribuiu na minha formação enquanto pesquisador.”</i>
BR2	<i>“Ótimo.”</i>
BR3	<i>Ótimo. “Sem dúvida alguma, todos os aprendizados enquanto bolsista foram válidos e influenciaram para a minha formação enquanto profissional reflexiva, ciente e pesquisadora de minha prática docente.”</i>
BR4	<i>“Contribuíram pois vários saberes da docência são adquiridos na prática profissional.”</i>
BR5	<i>“Através dos estudos e pesquisas no âmbito do Projeto Mão Amiga o qual me forneceu amplamente subsídio de vastos conhecimentos, uma grande quantidade de ideias, trocas de saberes as quais me possibilitaram habilidades e estratégias de ensinar, de lidar com os alunos. Teoria, experiência, arte, tecnologia, valores e atitudes, todos são ingredientes que devem ser combinados de diferentes modos.”</i>
BR6	<i>“Posso dizer que minha formação no Curso aconteceu de forma significativa, graças ao Projeto Mão Amiga, vivenciei meus colegas em sala de aula aflitos com algumas questões, ou atividades, nas quais tinha vivenciado ou feito no Projeto, e que, naquele momento entendi a diferença de uma acadêmica que participa do Projeto e aquela que não participa, é nítido até para os professores, que chegam a comentar.”</i>
BR7	<i>“A partir das experiências vivenciadas no Projeto, pude refletir sobre as práticas e as metodologias utilizadas quanto à sua eficiência, reformulando os aspectos necessários. Fez-me perceber também que muitas vezes, algumas metodologias, práticas, atividades, não dão certo para todos. Que é preciso investigar os alunos para utilizar algo que realmente faça diferença na aprendizagem.”</i>

BR8	<i>“Durante o Curso de Pedagogia nos 4 anos em nenhum momento recebemos orientações sobre como proceder com alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, no Projeto as dificuldades de aprendizagem é o foco principal.”</i>
------------	--

Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A pergunta 4 coletou dados acerca da opinião das bolsistas respondentes a partir da seguinte questão: em sua opinião há uma relação entre os conhecimentos teórico/acadêmicos e o campo de atuação docente a partir das vivências no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID? O quadro D apresenta o pensamento-ação das respondentes.

QUADRO D: Opinião das respondentes sobre a relação entre os conhecimentos teórico/acadêmicos e o campo de atuação docente a partir das vivências no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Respondente	Resposta
BR1	<i>“Sim, em algumas vezes nem sempre foi possível colocar em prática aquilo que se é obtido como conhecimento durante a graduação, pois a realidade é outra quando se está no chão da escola.”</i>
BR2	<i>“Não. Um é complemento do outro.”</i>
BR3	<i>“Sim, os conhecimentos teórico/acadêmicos trabalhados vão de encontro as práticas realizadas na escola parceira, porém, por vezes, falta aos acadêmicos recém ingressos ao curso, bem como no projeto, compreensões sobre uma práxis educacional que lhe possa acrescentar e tornar um melhor profissional. Reside aí a importância de se participar do projeto.”</i>
BR4	<i>“O que acontece é que dependendo do contexto em que os alunos estão inseridos, muitos conhecimentos teóricos necessitam ser repensados e não se aplicam para todos os contextos.”</i>
BR5	<i>“Através das trocas de experiências e pesquisas científicas vivenciadas no âmbito do Projeto Mão Amiga desenvolvi minha prática educativa. É necessário a partir da ação e da reflexão que se constrói a autonomia e o desenvolvimento dos alunos.”</i>

BR6	<i>“Através de pesquisas, fichamentos, artigos, somos instigadas a construção e busca de conhecimentos. Permitindo saciar aprendizagens construídas no coletivo. Assim, para o desenvolvimento profissional do educador. Nóvoa (1995, p.27).” afirma que: A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Imposta valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.</i>
BR7	<i>“Vejo que as teorias vistas nas aulas da faculdade se apresentam nas práticas de sala de aula. Algumas delas estão de acordo com a realidade das escolas, outras parecem estar distantes. No Projeto, o que é estudado nas pesquisas, muitas delas podem ser colocadas em prática no dia a dia do projeto, buscando sempre o melhor para o desenvolvimento dos alunos.”</i>
BR8	<i>“Na prática quando estamos com os alunos no momento que planejamos uma aula podemos observar o quanto a teoria é importante para a nossa formação.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A última pergunta solicitou que relatassem uma experiência docente positiva vivenciada durante a atuação no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID. O quadro E apresenta os relatos, a saber:

QUADRO E: Relatos de uma experiência docente positiva vivenciada pelas bolsistas respondentes durante a atuação no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID.

Respondente	Resposta
BR1	<i>“Uma das experiências mais significativas foi em uma atividade de envolvimento afetivo, da qual um certo aluno era muito tímido, a partir da atividade envolvendo abraço e gestos de aproximação entre os demais, esse aluno começou a se sentir seguro de si e obteve um grande avanço na aprendizagem.”</i>

BR2	<i>“A oportunidade de estar atuando nas escolas em contato com docentes mais experientes, a exigência das Supervisoras com as quais atuei me tornou uma profissional mais capacitada e autocrítica na realização de minhas funções.”</i>
BR3	<i>“Inúmeras foram as experiências positivas durante meus anos de atuação enquanto bolsista mão amiguense, acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças é algo incrível. Uma das experiências mais relevantes foi a gincana do dia dos pais, organizada na Escola Municipal Padre João Piamarta, oportunidade na qual foi possível perceber o envolvimento não só das crianças, mas também dos pais, visto que para um bom andamento das atividades é de fundamental importância a presença da família.”</i>
BR4	<i>“Experiência de publicar um artigo sobre o PIBID em um congresso internacional.”</i>
BR5	<i>“Aspecto relevante a ser citado é a liberdade de criatividade por parte dos bolsistas, sempre busquei atividades diferenciadas que despertassem o imaginário dos educandos, com essa dedicação alcançava o êxito na ensino aprendizagem.”</i>
BR6	<i>“Vivenciei uma experiência que me marcou muito, onde um aluno tinha muitas dificuldades tanto na aprendizagem quanto na socialização com os colegas. Consegui me aproximar dele e aos poucos ter sua confiança. Posso dizer que a superação em todos os sentidos foi nítida, que todos ao redor</i>
	<i>perceberam. O aluno não queria mais se desligar do Projeto, mesmo quando já tinha evoluído muito. Foi gratificante para mim.”</i>
BR7	<i>“O cotidiano com os alunos e outros profissionais nos ensina muito, e cada detalhe tem sua importância. Não há um só momento ou experiência, acredito que tudo que foi vivido é válido e deve ser reconhecido.”</i>
BR8	<i>“Gostei muito das correções dos meus planos de aula e relatórios, percebi que ainda não sei muito, mas preciso estar disposta a vivenciar novas aprendizagens, sabendo distinguir as críticas e as correções como parte importante da minha formação.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa/ 2017

A partir dos dados expostos anteriormente, algumas análises são possíveis de serem tecidas, no qual apresentamos a seguir.

Observamos que com relação aos motivos que levaram as bolsistas a ingressar no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, os dados da pesquisa revelam a busca por experiências educacionais significativas e voltadas para o auxílio na compreensão melhor como acontece o fenômeno educativo, a partir das vivências docentes ofertadas pelo projeto. (Vide Quadro A)

Com relação ao pensamento-ação das bolsistas respondentes sobre as atividades lúdicas que utilizaram nos seus planejamentos apontadas como prática pedagógica diferenciada para arrefecer as dificuldades dos alunos, elas sinalizam a compreensão da necessidade de se utilizar uma metodologia didática prazerosa e significativa para a promoção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O apontamento da bolsista RB2 que possui três anos de experiências de estudos no projeto é bastante significativa ao afirmar que: *“Com toda certeza que sim, a metodologia lúdica favorece a aprendizagem, pois o educando aprende brincando sem que a aprendizagem seja algo penoso e rotineiro.”* (vide Quadro B)

Neste sentido, a proposta do trabalho pedagógico a partir da ludicidade se apresenta como um lócus colaborativo para se firmar o processo de construção do perfil profissional do estudante de Pedagogia a partir das experiências vivenciadas no projeto e da construção de novas percepções a respeito do processo de organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Como alerta Rabello (2009, p. 107) em sua análise contundente,

Sabemos que a tarefa de transmitir o conteúdo pode ser cansativa tanto para o aluno como para o professor, sobretudo quando este tem dificuldade em organizar o trabalho pedagógico e gerir a sala de aula. O professor tem a função de mediar a aprendizagem do aluno e prover a estrutura necessária para que o educando assuma o estudo de maneira responsável e autônoma [...].

A avaliação positiva das bolsistas respondentes acerca do estabelecimento relacional entre as experiências vivenciadas nos estudos realizados no projeto e a formação docente no curso de Pedagogia, é um indicador de que o Projeto Mão Amiga contribui de forma significativa para a formação integral do profissional pedagogo. (Vide gráfico 01)

A respeito dos olhares dos respondentes sobre as experiências vivenciadas e saberes compartilhados no cotidiano escolar e a contribuição deste fenômeno para sua formação docente, as mesmas apontam para a constatação de que as bolsistas receberam uma formação teórica e prática significativa ao participarem do projeto, o que corrobora nossa assertiva de que o projeto colabora para a formação do perfil do graduado em Pedagogia, uma vez que apontam, conforme o Quadro C, uma aquisição de diversos conhecimentos e experiências basilares para a formação docente inicial.

Sobre a opinião dos bolsistas respondentes sobre a relação entre os conhecimentos teórico/acadêmicos e o campo de atuação docente a partir das vivências no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, verificamos que as bolsistas respondentes, apontam uma compreensão sobre a Educação em sua amplitude e a prática educativa que ocorre em diferentes âmbitos, muito embora apontem para a necessidade de se realizar mais estudos para se atingir a plenitude profissional. (Vide Quadro D)

As respostas a última questão que se encontram no Quadro E apontam de forma consistente que o Projeto Mão Amiga contribui para a consolidação do perfil profissiográfico do graduando do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, que muito auxilia as bolsistas a compreender o fenômeno educativo em sua plenitude, por meio da produção de conhecimento científico e do comprometimento com a educação dos seus alunos de forma ética e competente. A bolsista responde BR4 resume estas experiências vivenciadas no projeto ao relatar que publicou os estudos e pesquisas em um congresso internacional.

CONCLUSÕES

A formação docente inicial compreende a interface entre conhecimentos teóricos e práticos no interior do curso de Pedagogia para que supram as necessidades dos acadêmicos no decorrer de sua formação profissional, disponibilizando dessa forma, um profissional capacitado, qualificado e preparado para atuar na sociedade hodierna. Ao se delimitar o perfil do profissional pedagogo que se quer formar no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV a partir dos estudos realizados

no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, os dados da pesquisa revelaram que:

- Os bolsistas construíram, a partir das vivências da docência assistida e dos estudos realizados, a compreensão de que é necessária uma formação teórica consistente para se atuar profissionalmente;
- O Projeto Mão Amiga contribui para a formação de um pedagogo apto para trabalhar com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Os bolsistas aprenderam a produzir o conhecimento e a difundi-lo ao participarem de eventos científicos;
- O Projeto proporciona experiências docentes que fazem com que os acadêmicos se comprometam com a formação integral dos seus alunos, característica importante da competência profissional.
- Os bolsistas aprenderam a partir de uma prática docente reflexiva, quais são as características de um professor ético, consciente e comprometido com a formação integral humanizada dos seus alunos.

Assim, os dados da pesquisa revelaram que os estudos realizados no Projeto Mão Amiga estão em consonância com a proposta do perfil do profissional que se deseja formar no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Mão Amiga/PIBID: lócus contributivo da e desenvolvimento da performance e do status profissional docente no Curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. In: MARTINS, Ilton Cesar; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Prática docente inicial e continuada: o PIBID na UNESPAR**. Palmas: Kaygangue, 2013. p.145-170. Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>.

ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). **Formação inicial no Curso de Pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem**. União da Vitória: Produção própria: 2012. Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>.

ANSAI, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. A contribuição do Projeto Mão Amiga Capes/PIBID e a qualidade das ações acadêmicas na formação docente inicial no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. In: STENTZLER, Márcia Marlene; CAMARGO SILVA, Sandra Salette de (Orgs.). **Iniciação à docência: PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR**. Curitiba: Íthala. 2016. p.30-45. (Volume União da Vitória). Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>.

COLPED – Colegiado Pedagogia. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. União da Vitória-PR: UNESPAR/Campus de União da Vitória, março. 2018

RABELLO, Roberto Sanches. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: arte e ludicidade na formação do professor. IN: D'AVILA, Crisitna (org). **Ser professor na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2009.

SOARES, Maria Inês Bizzotto et al. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

A EXPERIÊNCIA INICIAL DO OUTRO NA PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA: UMA LEITURA À LUZ DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

Ivan Luís Schwengber¹
Jenerton Arlan Schütz²

INTRODUÇÃO

A educação escolar tem sido, constantemente, alvo de discussões sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e qual o currículo mais conveniente para os estudantes em seus diversos contextos sociais. De um lado, reúnem-se desejos de uma educação voltada para a preparação da entrada no Ensino Superior, de outro, a preocupação de que a formação esteja voltada para o mercado de trabalho – formação de mão de obra. Estas e outras discussões podem ser consideradas legítimas e necessárias para a constituição de uma Educação de qualidade e preocupada com a formação integral dos sujeitos, entretanto, há um fenômeno de fundo intrigante, a saber, desta vez, ao menos na sociedade brasileira, os pesquisadores em educação foram, praticamente, desprezados e não ouvidos no que se refere às reformas educacionais³. A consulta fora feita, quase que exclusivamente, junto a grandes corporações e institutos que pretendem ter resultados com a educação⁴. Ademais, esta multifacetada visão sobre o papel da educação formal tem, como aspecto positivo, a possibilidade de ter chamado a atenção da opinião pública sobre o seu papel e a sua função.

Nesse sentido, ao aliar tais discussões com o cerne dessa pesquisa, consideramos nuperimanente, por exemplo, que falar de/em/sobre escola inclusiva tem sido, praticamente, abordar e tratar de algum tipo

¹ Doutorando em Educação (UPF). E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

² Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI). E-mail: Jenerton.xitz@hotmail.com

³ Referimo-nos às reformas do Ensino Médio e às últimas versões da Base Nacional Comum Curricular.

⁴ Dentre as quais podemos citar: Fundação Lemann; Instituto Unibanco; Fundação Itaú; Instituto Inspirare; Todos pela Educação; Instituto Natura; Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE).

de deficiência com laudo médico ou psiquiátrico, em um viés em que não faz sentido falar de inclusão social nos seus diferentes aspectos econômicos, étnico-racial ou de gênero. Tratar de outro tipo de inclusão que não seja da educação especial é carregada de sentido ideológico considerado imoral nos tempos atuais. No caso brasileiro, temos a obra de Paulo Freire, que aborda de forma mais radical a exclusão/inclusão na escola. A sua luta contra a opressão a partir da educação, levou-o a ser considerado como um dos grandes responsáveis pelo suposto fracasso da educação formal no País. Sua obra inicial, que culmina com a *Pedagogia do Oprimido* (1969), constitui-se em uma pedagogia da libertação tratando-se de uma forma típica na/da América Latina, dentro de um movimento filosófico e teológico em que surge a “questão da libertação” (DUSSEL, 1995, p. 22). Nesse sentido, a Pedagogia da Libertação de Freire está introduzida no movimento pedagógico brasileiro em diálogo com a América Latina. O conceito de *educação inclusiva* parece não comportar mais a luta contra a opressão no sentido mais amplo da inclusão, mas passa a se restringir a um certo tipo de sentido de *educação especial*. Com isso, emancipar o estudante é, de certo modo, um tipo de adaptação à sociedade através das competências e habilidades.

O texto se move na perspectiva de indagar se ainda faz sentido falar em educação libertadora, ou então, dito de forma mais vasta, pode a educação escolar ser considerada uma prática de liberdade na América Latina, levando-se em consideração um mundo globalizado e o esfacelamento do mundo comum? Assim sendo, faz sentido analisar a lógica de fundo que se estabelece contra o que está posto, no momento em que a história caminha em direção ao progresso e, nesse sentido, se um grupo social, uma instituição ou os sujeitos não acompanharem o desenvolvimento posto, isso significa que os casos omissos que não se adaptarem e acomodarem ao sistema devem ser tratados particularmente, sendo sucessivamente considerados como problemas localizados que precisam ser combatidos ou adequados ao já estabelecido.

No caso de pessoas ou estudantes, isso seria (é) feito por meio de alguma terapia, algum *coach* ou pela indicação de algum remédio, a fim de se “descobrir” qual o problema que o sujeito possui pelo fato de não conseguir se adequar/adaptar; no caso das instituições, as mudanças seriam (são) realizadas nas formas de gestão e

administração, do mesmo modo que as economias de países periféricos precisam seguir as cartilhas dos países centrais. Desta forma, desenvolver melhor os objetivos, capacitar melhor os sujeitos, aprimorar as competências e habilidades passa a ser a função nuclear da educação escolar. Em suma, o sistema é bom, os indivíduos que não são competentes o suficiente para se adequar às mudanças e situações exigidas pelos processos decorrentes da globalização.

O discurso de questionar a globalização como um sistema mundial pode ser considerado como um tanto ultrapassado, e somente faz sentido falar em libertação se há opressão. Se considerarmos a lógica posta como inadequada, então significa que necessitamos fazer uma mudança estrutural, ou ainda, transformações de situações que julgamos serem excludentes e aniquiladoras. Se não pretendermos somente legitimar o que está posto, mas abordar uma educação para além do que está posto, para além da adequação e mesmidade, então significa que precisamos pensar em uma educação que transforme a realidade dada como naturalmente “justa” e “adequada”. Contudo, essa transformação pode ser considerada como uma ameaça ao sistema vigente, podendo-se, inclusive, reagir de forma violenta para a manutenção do *status quo*.

Com isso, podemos aferir que o problema que aqui enfrentamos está diretamente ligado com a forma pela qual fazemos a educação escolar, ou seja, passamos a legitimar o sistema se considerarmos que as diferenças ou as limitações dos sujeitos (alunos) são somente “problemas subjetivos”, isto é, do “próprio eu”, e nada para além disso.

Nessa direção, o capítulo se baseia na análise bibliográfica e na perspectiva hermenêutica de interpretação crítica da questão do outro na educação escolar. Ademais, acreditamos que somente faz sentido falar em uma pedagogia da libertação se há uma experiência de opressão ou, no mínimo, a necessidade de libertação, muito ofuscada atualmente pelo que chamamos de globalização.

Em primeiro lugar, analisamos no que implica, historicamente, ser e pensar a partir da América Latina – a inauguração do América como produto da modernidade europeia – o surgimento da “questão da libertação”. Por conseguinte, aborda-se o surgimento da questão da libertação e o aparecimento do Outro a partir de Enrique Dussel, isso, com o intuito de compreender as características da globalização e da

sociedade hodierna, além de suas implicações para pensar o Outro diferente e, ao mesmo tempo, igual. Por fim, diante do contexto brasileiro, tematiza-se, a partir de Paulo Freire e Enrique Dussel (e alguns de autores contemporâneos), a dificuldade de se constituir pressupostos para pensar uma pedagogia da libertação na contemporaneidade.

O EFEITO DA MODERNIZAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E OS SEUS REFLEXOS PEDAGÓGICOS

O triunfo das democracias liberais está assentado sobre um estado constitucional, com uma economia de mercado capitalista, em que os direitos estão formalmente assegurados. Contudo, recentemente, em decorrência do consumismo voraz e desenfreado, com as suas mais variadas faces e superfluidades, tem forçado e solicitado a manutenção do excludente sistema capitalista mesmo como endurecimento das liberdades individuais em função da liberdade econômica. Há, nesse sentido, uma hegemonia do capitalismo que se impõe de modo inquestionável como a melhor opção histórica/social/econômica, especialmente após o fim da URSS em 1991. A democracia formal é, oficialmente, a nossa forma de legitimação do poder, que já é amplamente difundida nos limites da representatividade, em que a manipulação das sociedades de massa e os próprios mecanismos de validação são insuficientes para assegurar o protagonismo dos cidadãos em condições de igualdade (isonomia).

As sociedades democráticas liberais abandonadas à lógica do mercado abrem espaço para uma acentuada desigualdade social e de uma crise ecológica sem precedentes. Os direitos e deveres do cidadão garantem a igualdade formal, quase insignificante politicamente, uma vez que não conseguem se manter longe do nacionalismo com características excludentes e de fundamentalismos religiosos intolerantes. Este modelo de sociedade desenvolvido é reflexo dos processos da modernização. A questão ecológica, por exemplo, tem sido o grande ponto fraco da modernidade, que se faz e sustenta sob a égide do progresso, da exploração. Por mais que a sociedade se moderniza, em termos de sustentabilidade do planeta estamos em rumos inversos. Se falarmos em progresso como sinônimo de desenvolvimento, então não podemos adjetivar o progresso em termos de viabilidade de vida no planeta, e

corremos um sério risco de torná-lo inabitável e, quiçá, supérfluo para as novas gerações. As questões ecológicas põem sob suspeita a modernização enquanto sinônimo de progresso.

Não obstante e de forma específica, os países latino-americanos nascem sob o processo de modernização europeia, como colônias das sociedades tidas como “civilizadas e modernas”. Assim sendo, “[...] a cultura ameríndia, porque difere da europeia, é considerada como bárbara, desprezível, sem valor” (BOUFLEUER, 1991, p. 79). Além disso, constituem um processo de integração muito efêmero, “[...] ou melhor, apenas foi possível uma integração perversa sob o signo do espólio, exploração ou exclusão” (ZAMORA, 2008, p. 20). Este processo da história latino-americana permite um estranho *ethos* como forma de normalidade deste processo de marginalização mundial. Em síntese, é normal que a modernidade produza este processo de exclusão devido a cronologia histórica. Enigmáticamente, legitima-se o processo de exclusão como sendo característico da própria constituição da América (exceção feita no norte do continente).

A histórica linear e evolutiva coloca frente a frente sociedades “desenvolvidas” e “civilizadas” com sociedades “tradicionais” e “atrasadas”. Sob esta lógica, temos como padrão de análise as sociedades modernas que apresentam e consideram numa escala de inferioridade as sociedades que não seguem este curso. O diferente, em termos de sociedade, é a civilização contra a barbárie.

Conforme Baudrillard e Guillaume (2000, p. 113, tradução nossa):

Já não trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O Outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o Outro, em sua alteridade radical ou em sua singularidade irredutível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição de valores simbólicos?

Nesse sentido, a estratégia histórica é tipicamente do processo colonizador, que torna as formas internas da própria sociedade que se destoam da modernização, como forma de adequação. Comportamentos que não refletem os valores da sociedade moderna devem ser adequados ou aniquilados, de tal sorte que, enquanto nada puder ser feito de modo a tensionar esse movimento, se aceitará essa

perspectiva como parte integrante e “natural” do processo. Os modos de vida diferentes podem até persistir no interior de uma sociedade, contanto, desde que não afetem a marcha para o progresso.

Todavia, quando estes grupos sociais se organizam para lutar pelos seus direitos para além do *status quo*, significa que estes devem ser combatidos com uma ideologia perversa e abafadora. Além disso, passam a ser considerados como resquícios da barbárie, para Sennett (1988, p. 325), tais evidências se aprofundam nas sociedades modernas onde “[...] forasteiros, desconhecidos, dessemelhantes, tornam-se criaturas a serem evitadas” e combatidas. Todo movimento que se pautar na luta por direitos contra a marcha do progresso deve ser descaracterizado, por isso, formas de vida diferentes das consideradas ideais ou condizentes deverão sempre ser combatidas.

Não será necessário grande esforço para reconhecer os múltiplos serviços prestados por esta estratégia. De um lado, serviu para tornar invisíveis formas de barbárie inerentes à Modernidade ou, inclusive, para identificar e estigmatizar grupos sociais dentro das sociedades industrializadas, objetos de processo de exclusão, exploração ou extermínio; e, de outro, permitiu legitimar a luta, em muitos casos exterminadora, contra formas definidas previamente como bárbaras, empregando meios e conduzindo para efeitos que ultrapassam em muito a barbárie atribuída aos supostos incivilizados. (ZAMORA, 2008, p. 21).

No tocante à educação escolar, esta estratégia que, de um lado, visa mostrar certos grupos sociais como inadequados e, de outro, combatê-los sistematicamente, tem se mostrada de alguma forma eficiente no sistema de ensino formal, tanto que passamos por um movimento nacional de combater qualquer tomada de posição que não seja adequada com a estrutura vigente, no viés de caminhar sob a perspectiva de desideologização da educação, abrindo, grosso modo, o leque para qualquer tipo de tema transversal que tome uma posição contrária ao desenvolvimento e formação humana. Chegamos ao extremo de questionar uma república, a democracia e os direitos humanos que não estejam vinculados para o progresso da sociedade capitalista.

A América Latina, desde a sua fundação, é um produto da modernidade. A história é marcada por uma dizimação de muitos povos e culturas, inúmeros povos que viviam neste território foram silenciados, em um movimento tipicamente caracterizado de genocídio, enquanto forma de assassinato praticado pelo estado ou

autoridade contra um determinado grupo ou etnia que não se adequava às exigências da civilidade “boa”. (ZAMORA, 2008). No caso dos americanos, estes se caracterizam por uma pseudo-europeização, pois legam a língua e a cultura europeia, agregando os elementos nativos e africanos mesmo que estes não sejam aceitos formalmente. Nessa direção, podemos considerar que a formação educacional latino-americana possui algum vínculo com o colonizador, uma boa educação é feita no velho continente, “[...] os jovens ameríndios devem deixar o seu ‘mundo’ para serem educados com a base nos fundamentos da cultura europeia, conforme o sistema da Cristandade”. (BOUFLEUER, 1991, p. 79).

Dentro do contexto mundial, após 1929, surge um nacionalismo popular nos países latinos, que reflete no Brasil com o surgimento da *Escola Nova*, nesta, há um manifesto contra o domínio e exploração, citamos ainda outro movimento significativo, o dos anos 60, especialmente quando a juventude se manifestou contra o consumismo multinacional, expresso pedagogicamente com o advento de reação ao capitalismo a partir dos movimentos reacionários. É nesse período que surge a questão da libertação, que se impõe como possibilidade outra de tensionar a globalização e a educação escolar. É esta questão que será abordada doravante.

A POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA DE LIBERTAÇÃO EM ÉPOCAS DE GLOBALIZAÇÃO

O surgimento de um *movimento da libertação* na América Latina, que se desenvolveu em várias frentes, envolvendo a filosofia, teologia e pedagogia, tinha como objetivo libertar o latino-americano de sua histórica de situação de opressão e adequação. Um pensamento que emerge a partir do Outro – enquanto completamente outro – um olhar do diferente que é o índio dizimando, o escravo coisificado, a mulher como objeto sexual, a criança menosprezada. A identidade de ser latino-americano passou a ser vista como um ser humano de segunda categoria, que pretendia também ser “[...] o porta-voz dos gritos por libertação de todos os povos oprimidos” (BOUFLEUER, 1991, p. 56). Dentre pensadores que abordam esta temática destacamos as contribuições de Enrique Dussel.

Enrique Dussel, ao retornar para Argentina em 1969, nota uma situação em que o Outro é continuamente oprimido, para ele: “[...] a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ e outros sujeitos [...]” (DUSSEL, 1995, p. 18). Este fenômeno do Outro enquanto oprimido é o que despertou a necessidade de se pensar em modos e maneira de se libertar este Outro, que passa a ser considerada como uma libertação do pobre.

Para Dussel, a capacidade de perceber o fato da opressão é o despertar de uma filosofia da libertação. Sem a capacidade de indignação e inquietação frente a uma realidade que se apresenta como injusta, bárbara, inconveniente e desumana, não há como e nem motivos para se pensar em libertação. A filosofia da libertação, que parte do oprimido e da realidade desumana, é a única que não tem privilégio nenhum para defender, pois, segundo Dussel, “A inteligência filosófica nunca é tão verídica, límpida, tão precisa como quando parte da opressão, e não tem privilégio nenhum para defender, porque não tem nenhum” (DUSSEL, 1977, p. 10-11). Trata-se, portanto, de um movimento em oposição a modernidade europeia que havia se instalada e instaurada no mundo: “Nós estávamos conscientes de que éramos ‘a outra face’ da Modernidade” (DUSSEL, 1995, p. 47).

Em meados do século XX, a América Latina estava em pleno efeito do macarthismo, com o caso Cuba, todo movimento intelectual que defendesse o oprimido era ideologicamente, na Guerra Fria, considerado comunista, não foi diferente ocorreu com o movimento libertador. Em períodos binários, tecer qualquer crítica a um certo sistema, insere o sujeito na condição de oposição, exatamente o que aconteceu (e continua acontecendo) com a *questão da libertação do oprimido* e com a necessidade de se compreender o tempo presente, isto é, fazer o movimento de compreensão e, geralmente, de crítica, enquadra o sujeito à oposição e não como alguém que pode, excepcionalmente, aperfeiçoar as relações humanas.

A partir desse contexto, indagamos sobre o que constitui fazer uma experiência inicial contra a opressão e as condições desumanas/injustas? De onde emerge essa *questão da libertação*? Afirmamos, previamente, que ambas as questões aparecem na perspectiva hermenêutica da experiência dusseliana. A experiência inicial que aqui assumimos, deve produzir efeitos de provocar, no

sujeito, alterações e transformações. Para alcançar este desígnio nos aproximaremos da palavra experiência, que deve resistir à definição ou conceituação da experiência, e simplesmente fazer soar a palavra experiência, para que “possa causar certo ‘desassossego’, e disso dizer mais outra coisa, para além do que diz, uma causa, uma abertura para o real” (LARROSA, 2016, p. 43). Uma experiência, que segundo Larrosa, deve fugir aos padrões de experiência, causar desassossego, fugir da normalidade.

Neste marco, tenho a impressão de que a palavras experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permita pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outras maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. Talvez configurando outras gramáticas e outros esquemas de pensamento. Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido (LARROSA, 2016, p. 38).

Manter a experiência num nível de estranhamento provoca a abertura, a emersão de uma nova perspectiva de realidade, que tem um efeito inovador no sujeito em formação. Em todos casos, iremos nos deter a este aspecto formativo da experiência, principalmente no modo de o estudante se constituir a partir de *sua* experiência. Para Larrosa, quase nenhuma experiência nos acontece, o que há é uma “destruição da experiência”, quase ninguém faz experiência, ninguém se aventura a algo novo, falamos de lugares, de instituições e de discursos padronizados, não se “ex-põe”: “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2016, p. 26). Por isso, para Larrosa (2009, p. 14, tradução nossa), “[...] a experiência é ‘isso que me passa’. Não aquilo que passa, mas ‘isso que me passa’”.

Nessa direção, a experiência tem a ver, etimologicamente, com um “caminho perigoso”, caminho que nos tira do lugar e nos expõe. Exatamente o que para Dussel tem a ver com a experiência inicial, isto é, envolver o Outro tratado como completamente Outro, como pobre, é uma experiência inicial de todo o latino-americano. Este pobre é o oprimido: “O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora”, que não consegue simplesmente manifestar a sua opressão, através de uma luta consciente para a libertação, “eles

simplesmente gritam” (DUSSEL, 1995, p. 19). Muitas destas situações estão completamente aniquiladas na história “sem deixar rastro e nem eco delas” (ZAMORA, 2008, p. 22).

Esta experiência inicial, o *thaumazein* da filosofia da libertação é a capacidade da experiência do Outro, do pobre, do excluído, da mulher, do índio, do escravo e de tantos outros:

A *origem radical* de tudo não é, aqui, afirmação de si (do eu próprio); para isso é preciso poder refletir, aceitar-se como valor, descobrir-se como pessoa. Achemo-nos bem antes de tudo isso. Estamos na presença do escravo que nasceu escravo e que nem sabe que é uma pessoa. Ele simplesmente grita. O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com seu sentido apenas por quem ‘tem ouvidos para ouvir’ – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que no íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica (DUSSEL, 1995, p. 19).

A presença do Outro, que não se entende, que não reflete sobre a sua situação, mas que, constantemente sofre, precisa receber a origem radical da experiência que assombra, que exige do sujeito uma mudança de postura, que faz emergir a consciência ética, consciência que está aliada ao compromisso da e com a libertação. É um grito que precisa ecoar de forma responsável. A possibilidade de ter ouvidos para ouvir, necessita do sujeito uma possibilidade de fazer a experiência intencionalmente, uma abertura ao Outro, um deixar se afetar pelo Outro. Esta sensibilidade pelo Outro exige consciência ética, que acolhe o sofrimento do Outro e responde com responsabilidade ao Outro. O “ouvinte responsável” surge quando na experiência “tiver sentido o impacto da súplica do Outro”. (DUSSEL, 1995, p. 19). O grito do Outro sentido como súplica é anterior à reflexão. A experiência originária da filosofia da libertação está no Outro pobre que comove. O Outro é anterior a constituição do eu.

Num mundo de economia de mercado globalizado, o Outro é o pobre, o que “tem fome”, aquele que precisa, antes de tudo, ser alimentado. Porém, todos os grupos de “outros” que impedem o curso da história do progresso e do desenvolvimento acabam por serem alvo de aniquilação. Em primeiro plano, é preciso reconfigurar a nossa situação de latino-americanos no processo de modernização, que se configura no processo de globalização. A globalização tem algumas características pertinentes no que significa pensar o Outro e

se comprometer como este Outro, principalmente porque o processo mundial é a globalização que substitui a ideia de imperialismo, o tradicional conceito de dependência parece ocultar-se dentro de uma nova configuração e, em vez dele se tornar incapaz de expressar a relação na globalização, ele se torna um conceito onipotente. Perde o sentido, por isso, falar em exploração, opressão, classe social, burguesia ou colonialismo frente a neutralidade do mundo globalizado. Para Rosenmann, “[...] o conceito de globalização pressupõe uma realidade neutra, uma fase ou estágio da evolução da ordem mundial na qual estão imersos de igual forma países dominantes e países dependentes” (ROSENMANN, 2008, p. 131, tradução nossa).

A “globalização expressa uma nova realidade”, que segundo Rosenmann (2008), é um conceito neutro de valores, mas que encobre uma certa ideologia. Este processo de “desideologização” ou “despolitização” do processo de globalização faz normalizar o processo de concentração e centralização do capital em escala transnacional. Não obstante, tem como ponto forte o progresso científico induzido e expandido pela revolução tecnológica, a incorporação de técnicas despolitizadas no processo de produção.

Sob esta visão tecnocrática, se aduz a necessidade de acelerar as mudanças de maneira que favoreçam uma eficiente inserção global e evita o atraso que fazia perder a oportunidade para localizar estrategicamente em um grupo de países capazes de subir ao trem do progresso, manifestado na robótica, na informática, na inteligência artificial, na transformação do mercado de trabalho, na produção e no capital (ROSENMANN, 2008, p. 132, tradução nossa)

A marcha do progresso parece que torna impossível se opor a este fenômeno espontâneo da globalização, em que países periféricos possam se tornar países desenvolvidos, o que se impõe é que basta participar e seguir as normas do progresso. As políticas governamentais de educação se justificam na perspectiva de inserção aos modelos de desenvolvimento, ou seja, “[...] se queres estar entre os melhores, basta modificar e aceitar os critérios que impõe a globalização” (ROSENMANN, 2008, p. 132, tradução nossa). Segundo Rosenmann, a ideologia da globalização neutra esbarra numa adesão radical, e assim, “qualquer crítica tendente a mostrar défices não

contemplados na globalização é rejeitada em prol de um mundo feliz” (ROSENMANN, 2008, p. 134, tradução nossa).

Nessa direção, quem é o Outro no mundo globalizado e tão competitivo? Quem é o Outro que permite fazer uma experiência inicial da libertação? Quem é o Outro que exige de mim e do Outro um olhar, um ouvido responsável, que afeta a minha própria felicidade? Quem é o Outro, estudante e jovem na América Latina? E qual é a experiência inicial que não comprometa a satisfação de um “mundo feliz”? Estas e outras questões pretendem dar luz à experiência inicial de libertação a partir do Outro, que exigem de mim e, também, do Outro, uma comoção que afeta e compromete a presença do Outro com o mínimo de consciência ética possível para uma vida coletiva, na busca de vivermos juntos. Trata-se da possibilidade da alteridade, de um *Outro permanente* (BAUMAN, 1996), um Outro que não é apagado e excluído, pois, “o desaparecimento da alteridade significa que vivemos numa época pobre de negatividades” (HAN, 2017, p. 14).

A desideologização e despolitização são os primeiros efeitos de que o Outro não é mais um compromisso político e social necessário e exigente, mas somente na medida em que faz parte de meu mundo. Angariado pela despersonalização do Outro e pelos meios de comunicação, o Outro passou a ser uma conta virtual, um perfil, uma curtida, um *like*, uma *selfie*, há alguns Outros que comovem quando este Outro entra em meu mundo, por alguma relação casual ou de interesse, mas que tende, devido a mobilidade da vida, a desaparecer nos excessos de informação, nas demandas do cotidiano, nos não *likes* recebidos.

A tecnocracia exige uma gama protocolar muito grande, uma gama de sujeitos que precisam cumprir tarefas para se adaptar às condições da economia de mercado. Há alguns outros que aparecem vezes ou outras, em relações afetivas, em relações de trabalho, como clientes, como terapeutas, como professores, mas normalmente não permitem o comprometimento constitutivo. Num mundo globalizado, de informações em massa, temos poucas experiências significativas, e em alguns momentos temos lampejos de libertação, de comprometimento com o Outro. O Outro pelo qual nos comprometemos é o Outro que compartilha de algum interesse em comum, de algum objetivo compartilhado.

A ausência de uma *pólis* faz com que não haja mais compromisso em comum em um mundo globalizado, é cada um para si e por si. A ausência de uma consciência ética geral impede de me comprometer com a causa do Outro, enquanto infinitamente Outro. Trata-se da ausência e inexistência de uma ética da responsabilidade, como nos lembra Hans Jonas (2006). A experiência de libertação é uma experiência dolorida, que na maioria das vezes ameaça o “mundo feliz”, a positividade, ou na melhor das hipóteses, ameaça uma vida feliz reduzida ao “eu” e não ao “nós”.

Experienciar os movimentos sociais, a questão ecológica, os direitos humanos e dos animais dentro de um mundo globalizado, exploratório e competitivo, que tem um efeito devastador sobre o sujeito, e acaba se recolhendo e retraindo no seu mundo para tornar a sua experiência inicial libertadora possível. A fragilidade e dramaticidade da condição humana em um mundo globalizado se atenua, e caso não haja um exercício constante e formativo de acordo com suas limitações, faz *jogar a criança fora com a água do banho*. A questão que se coloca é saber se o professor consegue fazer esta ou alguma experiência pedagógica de libertação na prática educativa contemporânea.

A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

A experiência inicial da libertação ocorre em Paulo Freire, especialmente, em sua *sui generis* experiência enquanto advogado, em que não conseguira executar uma dívida de um jovem dentista, fato retratado na obra *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), que vem acompanhada pela convivência com os oprimidos: “seus corpos de oprimidos, hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores” (FREIRE, 1992, p. 19).

Essa sensibilidade de compreender o Outro – o completamente Outro –, faz com que Dussel nos aconselhe de ter a experiência inicial de libertação, na educação escolar isso se traduz no diálogo com o oprimido. Segundo Freire, não se trata mais de falar *sobre*, mas “com participantes” (FREIRE, 1992, p. 24), esta aproximação da linguagem do Outro é o esforço do educador, o papel de contribuir na emancipação do oprimido, que epistemologicamente exige uma mudança radical: “eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem

explicação, como se ele devesse ser o ‘sul’ que os orientasse” (FREIRE, 1992, p. 24).

O esforço de compreender o mundo do Outro é o problema nuclear da educação escolar enquanto prática da libertação, e quase continuamente muito sofrido para o educador, uma vez que exige a transformação de compreender o mundo do outro, para a partir dele propor a libertação com a leitura de mundo do educador (FREIRE, 1992). Este esforço epistemológico de compreender o mundo do outro é também uma ruptura existencial que requer uma libertação mútua do educador e educando. A capacidade do educador de se colocar no mundo do outro, partir do mundo do outro numa linguagem do Outro é o grande desafio pedagógico da libertação: “Trata-se de uma revolução copernicana em pedagogia, que ainda está longe de ser compreendida⁵” (DUSSEL, 2000, p. 436).

Nossa indagação inicial chega agora a vias de fato, uma vez que a experiência inicial da filosofia da libertação se encontra afetada pela globalização, que possui neutralidade ideológica, mediada pela tecnologia de informação e uma tecnocracia, que torna os gerenciamentos institucionais mediados pela tecnologia, fazendo aparecer as marchas do desenvolvimento e do progresso. Não temos mais uma contraposição política depois da queda do muro de Berlim, sendo assim, não faz sentido em opor o capitalismo por uma via socialista ou crítica ao capitalismo.

Tomando todos estes aspectos em consideração, achamos, todavia, que problemas aparentemente anacrônicos, ‘fora da moda’, ‘superados’ para a Europa, Estados Unidos ou Japão, não o são tanto para as vítimas no mundo periférico, na África, Ásia, América Latina ou na Europa do Leste; para os *homeless* [sem-teto], marginalizados e empobrecidos dos países centrais; para ecologistas e feministas (DUSSEL, 2000, p. 501).

Assim sendo, parece não fazer mais sentido, na educação escolar, falar em pedagogia da libertação no seu sentido de alteridade, humanidade e mundanidade, conforme proposto por Dussel e Freire.

⁵ Importa dizer que essa incompreensão é muito atual, presente, inclusive, nos discursos do Presidente Jair Messias Bolsonaro, este considera a perspectiva de compreender o mundo do Outro e mostrar ao aluno como “o mundo é”, que no fundo, se trataria de uma ideologização e politização do outro por parte do professor, que é considerado como doutrinador.

Em um país que se caracteriza pela desideologização/despolitização, nada mais “natural” do que tratar da escola como um espaço neutro politicamente, de uma educação que seja baseada em tecnologias de informação e das inúmeras maneiras de “inovação” e “renovação” e, conseqüentemente, que desenvolva certas competências e habilidades nos educandos. Tudo na perspectiva da funcionalidade, mas jamais levando-se em consideração uma reflexão de cunho filosófico. Nessa direção, como poderíamos definir uma experiência pedagógica de libertação nesses tempos de globalização, competitividade e exclusão a partir da América Latina?

A primeira hipótese é conseguir, epistemologicamente, compreender a globalização como um projeto inacabado da Modernidade, retornando aos temas “fora de moda”, e retornar a temas como os de emancipação, a partir da compreensão do Outro, inspirados na negatividade, na alteridade, no sofrimento e na experiência inicial. Em termos de escola, deve-se retornar aos temas de opressão, exclusão, injustiça, barbárie e adequação, no intuito de se resgatar a compreensão de *colonizados/colonização*, em síntese, trata-se de apresentar o legado histórico e culturalmente produzido pela humanidade, a fim de que Auschwitz não se repita. Além disso, esse argumento nostálgico, também retorna pelas vias ecológicas e também na e pela educação ambiental, que urge sempre com a politização e parece ser condizente com uma afronta ao desenvolvimento, ao progresso e a uma vida supostamente feliz, resultando e causando, por isso, algum tipo de sofrimento voluntário.

A segunda alternativa é manter em suspensão o discurso totalizante, o sentido ético último da educação, e aderir a tese do *fazer o que dá para fazer*. De uma forma mais circunscrita, significa não tentar transformar o sistema educacional como um todo, mas fazer pequenos ajustes a partir do que já está posto. Esse tipo de ação não compromete o sujeito como um todo, mas apenas em uma determinada região da realidade, que representa uma visão pós-moderna e, infelizmente, aceita em nossas contradições atuais.

A globalização, a dificuldade do discurso totalizante e o desenvolvimento tecnológico com vistas ao progresso e à satisfação de necessidade imediatas (reais ou inventadas), impediram o movimento de uma experiência inicial da libertação, do mesmo modo na educação escolar, a necessidade de adaptar a carga horária às

condições de trabalho, a exigência curricular, mesclada com a necessidade de adaptação tecnológica⁶ por parte do educador, parece ocultar nas demandas diárias a possibilidade do aparecimento do Outro na sala de aula. O Outro, o analfabeto, o excluído socialmente/historicamente, é somente mais um, no movimento voraz e supérfluo do progresso e das exigências do capital.

“Sempre teremos que ter pessoas para limpar o chão” dizem os educadores, “a escola não me ajuda na minha tarefa de empacotador” diz o educando, a escola deveria “preparar para o trabalho, meu filho deveria sair com uma profissão” diz um pai. E assim, o cenário pedagógico impede de fazer qualquer experiência inicial de libertação, reduzindo a explicação do mesmo, a mesmidade. O Outro enquanto pobre, encontra no professor um sujeito similar que não consegue superar as demandas de seu dia, o professor deixa de ser professor e passa a gerenciar aulas, passa conteúdo sem significado e sentido algum, muitas vezes, inclusive, a disciplina e/ou conteúdo não fazem nem sentido para o próprio professor, imagina então para o aluno.

Para Rosset (1993, p. 66),

Se a escola é feita para ensinar, então é necessário que ela ensine alguma coisa [...]. A pedagogia acabou por suplantar a própria instrução. Temos hoje docentes que não sabem nada, mas possuem uma misteriosa ciência da educação, verdadeira mitologia dos tempos modernos. Resultado: desde há uma dezena de anos vemos chegar ao ensino superior estudantes analfabetos.

É fundamental, portanto, que o professor tenha motivos que justifiquem o porquê de sua disciplina estar presente no currículo escolar, e o que pode, a partir dela, ser significativo para o pensamento e a vida dos estudantes, indiferente de seus antecedentes. Se isso não estiver claro para o professor, é melhor que arrume outra ocupação.

Encontramo-nos, nesse sentido, no mais profundo âmago da educação bancária, depositários não somente de conteúdo, mas de

⁶ Referimo-nos aos discursos contemporâneos que exigem do professor a utilização dos mais diferentes recursos tecnológicos, a fim de tornar as aulas mais “atrativas” e “prazerosas”. Contudo, trata-se de uma exigência que ignora os pressupostos de formação integral do sujeito, ignorando, muitas vezes, aquilo que pode vir a fazer diferença na vida dos alunos, a saber, o conhecimento. Em síntese, o foco está nos métodos de aprendizagem e não naquilo que deveria ser ensinado às novas gerações, não raras vezes o professor está apenas a um passo na frente de seus alunos no que se refere ao conhecimento da disciplina.

um treinamento avançado de competências e habilidades, sempre com o intuito de facilitar o processo, de torná-lo mais prazeroso e flexível, na contramão da exigência, do esforço, da determinação, do estudo demorado etc., justamente o que é a especificidade da instituição escolar. Por isso mesmo, trata-se de uma educação que encobre o Outro e a sua alteridade, que o reconhece como o *mesmo*, na sua mesmidade. Nessa direção, a pergunta de Skliar (2003, p. 29): “E se o outro não estivesse aí?”, faz todo sentido para o processo educativo, pois sem o outro não seríamos nada, nem precisaríamos de escolas.

Se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

Não obstante, as reformas, inovações e mudanças que se impõem à educação, principalmente no contexto brasileiro, parecem ignorar que há um outro aí, um outro que necessita de uma educação de qualidade, de professores de qualidade, de estruturas de qualidades, de condições iguais, enfim, de uma educação que esteja atenta ao Outro, atenta à experiência da educação de criar e recriar os conceitos e as próprias relações humanas, na abertura responsável, plural, ética, respeitosa e digna. Para Schütz e Moura (2017, p. 50),

[...] as mudanças educativas nos pensam agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. Elas nos olham agora como esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. As mudanças têm sido, então, a burocratização do Outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo.

Necessitamos de uma educação que escuta o chamado do Outro e se preocupa em constituir e construir um mundo humano comum. Que possamos lembrar da tarefa educativa: cuidar de um mundo que não dispensa e nem exclui o(s) Outro(s), mas que depende dele(s), motivo este que leva à afirmação de que este mundo é, eminentemente, Humano!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente esbaramos com o problema histórico da América Latina e a impetuosidade do discurso da modernização e os efeitos constitutivos do mundo eurocêntrico. O efeito colonizador nas consciências, no pensamento, na língua e na religião dos povos, e um multifacetado e anacrônico espaço de exclusão e opressão, que em muitos casos constituiu-se e se constitui em genocídios étnicos e genocídios, e agora em aniquilação de muitas formas de vidas diversas.

Num segundo momento, dialogamos com a experiência inicial da filosofia da libertação, que causa o *insight* do Outro enquanto Outro pobre latino-americano, a partir das teorizações de Enrique Dussel. O que na década de setenta parece um discurso libertador semelha ter perdido seu viés ideológico, pois a globalização acaba por sugar o discurso da modernidade, configurando-o que parece não ter sentido falar em oprimido, em excluído, em colonizador e educação bancária, pois a globalização afeta todos os países e povos do mundo. Esta aparente neutralidade da globalização tem afetado o sistema de ensino formal, principalmente, em movimentos no Brasil, como: *Escola sem Partido* e *Reforma do Ensino Médio*, em que as competências e habilidades devem adequar o sujeito às exigências do mercado de trabalho, ignorando aquilo que compreende ser uma formação integral, e passando a consolidar os processos educativos à lógica do capital e a atuação dinâmica do mercado, já que um sujeito com visão reduzida e parcial, é mais fácil de ser manipulado, explorado e, inclusive, excluído.

Ademais, pela tecnologia temos ampliado o nosso mundo, temos acesso as mais diversas informações, basta um clique. Aquilo que parece nos impor uma lógica inexorável, que parece ir contra este desenvolvimento consiste em ir contra o *mundo feliz e momentâneo*. Porém, o *calcanhar de Aquiles* das questões ambientais volta e meia afere as nossas vidas, mas que devido a fluidez das experiências, passa despercebido assim como as inúmeras pseudo-experiências iniciais de libertação, - do tipo passa para a próxima.

O professor, dentro desta lógica global, desideologizante, tecnocrática e mercantil, também não faz a experiência pedagógica da libertação, muitos diários, muitos alunos, muitas horas, muito e pouco tempo, tudo isso, não está condizente com a experiência do Outro. A

inclusão é vista como privilégio de poucos e restrita a problemas físicos, e no mar de estudantes, muitos são os excluídos, se não o são na escola serão no mercado de trabalho. E nesta lógica perversa, solidificamos discursos fortes, e numa autopiedade não há espaço para o Outro enquanto Outro, somente para um eu que necessita do Outro, para se reafirma como eu, infelizmente! Finalmente, gostaríamos de ressaltar que o objetivo de abordar a educação escolar e a presença do Outro, permanece ainda um caminho aberto a ser percorrido, por mim, você, nós, o Outro e tantos outros.

Referências

BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. **Figuras de la alteridad**. México: Taurus, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidad y Ambivalencia. In: BERIAIN, J. (Comp.) **Las consecuencias perversas de la modernidad**. Barcelona: Anthropos, 1996, p. 73-119.

DAMKE, I. R. **O processo de conhecimento na Pedagogia da Libertação**: ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petropólis: Vozes, 1995.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves; Jaime Clasen e Lúcia Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Ética de la Libertación**: En la edad de la Globalización e de la Exclusión. Madrid: Simancas Ediciones S.A, 1998.

_____. **Ética da Libertação**: Na idade da globalização e exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves; Jaime Clasen e Lúcia Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. Experiencia y alteridad em educación. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. **Experiencia y alteridad em educación**. 1. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 13-44. (Pensar la Educación).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSENMAN, M. R. **Pensar América Latina**: El Desarrollo de la Sociología Latinoamericana. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLASCO, 2008.

ROSSET, Clément. A ciência da educação, mitologia dos tempos modernos. In: KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação** (entrevistas). Lisboa: Edições Colibri, 1993, p. 63-67.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCHÜTZ, J. A.; MOURA, L. R. de. A experiência escolar com o outro na alteridade. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.1, p. 46-60, 2017.

ZAMORA, J. A. **Th. W. Adorno**: pensar contra a barbárie. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

A educação pode até não ser o principal pilar de sustentação da sociedade, mas sem ela as mentes humanas estarão fadadas a obscuridade da ignorância e ao câncer do preconceito. Educação de qualidade deve ser tomada como o maior legado e patrimônio mais valioso da humanidade.

Só a educação escolar 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.

Portanto, é a especificidade da instituição escolar potencializar a todos os alunos com os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo este que faz da escola um lugar de aprendizagem específico, motivo este que faz da escola uma escola e não outra coisa (shopping, bar, museu, cantina, cinema, sala de jogs, etc).

**Augusto Kessai Agostinho Chicava
Jenerton Arlan Schütz**

ISBN. 978-85-7993-844-3



9 788579 938443